

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

IDENTIDAD CULTURAL NACIONAL

Ensayo

Hilando y deshilando la resistencia/Spinning and unraveling resistance, of Yanetsy Pino Reina.
Raiza Rodriguez Dominguez.....4-11

Reseña

Sobre la traducción literaria. On the literary translation
Edelmis Anoceto Vega.....12-17

Dossier

Artículos de Revisión Bibliográfica

El tratamiento de las habilidades psicológicas en nadadores escolares/Addressing the issue of psychological abilities of school swimmers.Yaday Guerra-Navarro, Yanet Pérez-Zurita, Luis Ángel García-Vázquez.....18-35

Gestión editorial en la construcción de productos comunicativos en twitter. Sistematización teórica/Editorial management for the creation of communicative products on twitter. Theoretical systematization. Lauris Maria Henriquez-Arocha, Ana Ivis Bonachea-Pérez.....36-58

El proceso de redacción científica y otros términos similares/The process of scientific writing and other similar terminologies. Tamara Jiménez-Padilla, Caridad Cancio-López, Antonio Valentín Hernández-Alegría.....59-75

El proceso de enseñanza aprendizaje: su impacto en el diagnóstico precoz del cáncer colorrectal/ The process of aprendizaje teaching your impact in the precocious diagnosis of colorectal cancer. Tatiana Madelín Merlo Bombino, María de las Mercedes Calderón Mora, Carlos Lázaro Jiménez.....76-91

L'apprentissage du Français langue étrangère avec l'appui des réseaux sociaux/El aprendizaje del Francés como lengua extranjera con el apoyo de las redes sociales. Luis Eyén Reina-García.....92-113

Acercamiento a la categoría capacitación didáctico-metodológica de los docentes de la educación médica/ Approach to the category of didactic-methodological training of the medical education professors.Alicia Sánchez Hernández, Carlos Alberto Gato Armas, Yeran León.114-132

Artículos de Investigación Original

La Abeja, primera revista literaria de Trinidad/ La Abeja, Trinidad's first literary magazine. Javier Alejandro Brito-Padilla, Luis Orlando León-Carpio.....133-156

Actividades físico-recreativas para incrementar la calidad de vida y la autoestima del adulto mayor/Physical-recreational activities to increase the quality of life and the self-esteem of the older adult. Nerely de Armas Ramírez, Angela González Padrón, José Miguel Dorta Suárez.....157-173

A corpus-based bilingual glossary of legal terms to improve the translation of legal texts/ Glosario bilingüe de términos legales basado en corpus para perfeccionar la traducción de textos legales. Dayron Miguel Díaz-Torres.....174-193

Metodología para el tratamiento de los contenidos de biodiversidad en secundaria básica/ Methodology for addressing the biodiversity contents in secondary education.Omar García-Vázquez.....194-218

El arte: una herramienta de comunicación para fortalecer la identidad cultural/ Art: a communication tool to strengthen cultural identity. Mariela Hernández-Cabrera, Dunia Pérez-López, Odelys Domínguez- Valdivia.....219-234

El gestor bibliográfico Endnote: su utilidad en las investigaciones científicas del docente universitario/ The Endnote bibliographic manager: its usefulness in the scientific research of the university professor. Adapmerys Hernández-Pérez, Maritza Rosa Valdivia-Fonseca, Lidia Esther Estrada-Jiménez.....235-258

La formación del modo de actuación creativo en los psicopedagogos/ The formation of the creative mode of action in educational psychologists. Midiel Marcos Mendoza, Zuyen Fernández Caballero, Yaleidys Corrales Valdivia.....259-278

El biohuerto: recurso didáctico en el aprendizaje de la comunicación en educación básica regular primaria/ The bio-garden: a didactic resource for communication learning in regular basic

primary education. Javier Raúl Minaya-Lovatón, Dionicio López-Basilio, Raúl Malpartida- Lovatón
.....279-299

La transferencia entre representaciones verbales del plano en la formación de profesores de Matemática/The transference between verbal representations of planes in the training of Mathematics professors. Ortelio Nilo Quero-Méndez, Aldo Medardo Ruiz-Pérez.....300-324

Conectatex, un programa para mejorar la redacción de textos narrativos en estudiantes del nivel secundario/Conectatex, a program to improve the writing of narrative texts in secondary school students. Santiago Avelino Rodríguez-Paredes, Amanda Josefina Suyo-Vega, Lisha Luzmila Agurto-Ponce.....325-349

El desarrollo de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos en primaria/The development of the skill: to interpret given data through tables and graphs in primary education. Adonis Rojas-Sandoval, Carmen L. Díaz-Quintanilla, José Manuel Suárez-Meana.....350-374

La educación remota de emergencia en la enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera en Guyana/ Emergency remote education for the teaching-learning of Spanish as a foreign language in Guyana. Juan Carlos Romero-Díaz.....375-394

El cambio cultural para la gestión de dirección con reuniones eficientes y eficaces/ The cultural change for management with efficient and effective meetings. Rafael R. Sánchez López, Jesús del Cristo Jiménez, Clara A. Obregón Galván.....395-417

La colateralidad de la enseñanza en línea de los programas en ciencias sociales en México/ The collaterality of online teaching of social sciences programs in Mexico. Gerardo Tunal-Santiago, Eduardo Alejandro Hernández-Alfonso, Luis Ernesto Paz-Enrique.....418-440



Presentación del número

Tema: Identidad cultural nacional

La Universidad José Martí Pérez de Sancti Spíritus, con sumo placer, presenta a sus lectores el número 61 de la revista científica *Pedagogía y Sociedad*, bajo el tema «Identidad cultural nacional».

La identidad cultural es un constructo o representación que otros hacen de un sujeto —identidad construida por otro—, y las construcciones que un actor efectúa acerca de sí mismo —identidad construida por sí—. Sin embargo, estas dos dimensiones de la identidad, si bien distintas, no son independientes, por cuanto la identidad personal se configura a partir de un proceso de apropiación subjetiva de la identidad social, es decir, de las categorías de pertenencia, y, por su ubicación, en la relación con los otros. La identidad, entonces, se entiende como el resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo elabora de sí.

Se trata de un concepto variable, susceptible de transformación, sobre todo gracias al desarrollo de comunidades y grupos, en fin, de sociedades. En cada grupo social lo simbólico de las relaciones atraviesa los capilares de la subjetividad hasta conformar la identidad básica de toda cultura: la identidad yo-sujeto iniciada con la vinculación del sí mismo con el otro y que, a través de distintas transformaciones, va perfilando esa unidad bipartita (yo-otro) con trazos que irán variando según sean los movimientos sociales que se realicen. Por tanto, la identidad tiene que ver con la aprehensión de la imagen que tiene ese grupo, gracias a determinadas características comunes, aceptadas por la sociedad, que sirven de guía hacia rasgos colectivos nacionales o sociedades determinadas, y que están constantemente manifestando relaciones de interacción entre individuos y comunidades, grupos o sociedades.

Teniendo en cuenta la importancia de este constructo y su pertinencia en los actuales estudios humanísticos que se desarrollan en nuestra universidad, el tema central de este número va dedicado a reflexionar sobre la identidad cultural cubana; y por ello se inicia con un dossier de artículos breves (cinco cuartillas) de estudiantes de la maestría en Identidad Cultural, adscrita a la facultad de Humanidades. En todos los resultados presentados se estudian las diversas proyecciones y expresiones de la identidad en procesos, discursos o prácticas culturales, artes y medios de comunicación nacionales o regionales.

Por vez primera publicamos un ensayo dedicado a algunas consideraciones sobre la traducción literaria bajo la autoría del escritor villaclareño Edelmis Anoceto. Se trata de apuntes realizados por dicho autor a propósito de su labor como traductor y editor de la revista cubana Signos.

Asimismo, se incluye una reseña literaria del libro *Hilando y deshilando la resistencia (pactos no catastróficos entre identidad femenina y poesía)*, Premio Casa de las Américas en Estudios sobre la Mujer 2018, a cargo de Raiza Rodríguez, investigadora del Instituto de Literatura y Lingüística José Antonio Portuondo en La Habana.

En este segundo número del año 2021 mantenemos nuestro enfoque inclusivo a la hora de publicar resultados investigativos o de revisión bibliográfica con artículos sobre identidad cultural en la enseñanza del arte o sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes disciplinas, universos y ciencias, como por ejemplo “El proceso de enseñanza aprendizaje: su impacto en el diagnóstico precoz del cáncer colorrectal”, de la profesora Tatiana Madelín Merlo Bombino, del Departamento de Medicina General Integral en el policlínico Rudesindo García del Rijo, y los profesores María de las Mercedes Calderón Mora y Carlos Lázaro Jiménez Puerto, ambos de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus.

Asimismo, se mantiene nuestro interés en publicar artículos de investigación escritos originalmente en otros idiomas como el inglés y el francés.

Como ya es usual se continúan promoviendo resultados y progresos en torno al desarrollo de las tecnologías de la información aplicables a la educación y a la

formación docente universitaria. En este sentido destaco la experiencia de “Conectatex, un programa para mejorar la redacción de textos narrativos en estudiantes del nivel secundario”, de los autores Santiago Avelino Rodríguez-Paredes, Amanda Josefina Suyo-Vega y Lisha Luzmila Agurto-Ponce, de la Universidad César Vallejo en Perú; y “La colateralidad de la enseñanza en línea de los programas en Ciencias Sociales en México”, de Gerardo Tunal-Santiago, Eduardo Alejandro Hernández-Alfonso y Luis Ernesto Paz-Enrique, de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco de México y de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Y seguimos publicando resultados relacionados con la emisión, el impacto y la gestión de contenidos en medios de comunicación tradicionales (radio, televisión, prensa escrita) y alternativos (redes sociales, plataformas digitales); como parte de las investigaciones realizadas por aspirantes de la primera edición de la Maestría en Ciencias de la Comunicación.

Una veintena de artículos inéditos publicados en este número, así como el dossier y demás textos literarios que aparecen en este número 61, dan fe de la socialización e impacto que ha alcanzado la revista *Pedagogía y Sociedad*. Como ya es habitual, esperamos que nuestro trabajo influya en la evaluación que debe tener nuestra revista por parte de importantes bases de datos internacionales.

Otra vez logramos unificar un número temático, de amplio alcance y novedad, sobre todo por las complejidades que ha vivido la humanidad durante los años 2020 y 2021; y, como se sabe, ello determina no solo las motivaciones a la hora de investigar, sino la capacidad de sobreponerse al estrés y al aislamiento para terminar resultados científicos y socializarlos como literatura primaria de la ciencia, esto es, en forma de artículos.

Albricias, entonces, para este nuevo número, con la esperanza de que poco a poco las ciencias vayan desarrollándose mucho más, a tenor con las exigencias y expectativas de la nueva normalidad pospandémica que ya se avecina.

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

RESEÑA

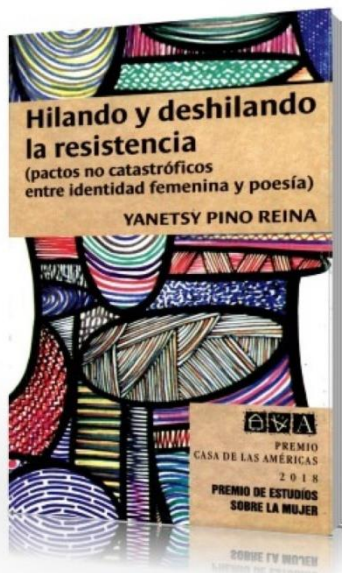
Fecha de presentación: 4-05-2021 Fecha de aceptación: 15-6-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

HILANDO Y DESHILANDO LA RESISTENCIA, DE YANETSY PINO REINA

SPINNING AND UNRAVELING RESISTANCE, OF YANETSY PINO REINA

Raiza Rodríguez Domínguez

Licenciada en Letras por la Universidad de La Habana (2008). Investigadora del Instituto de Literatura y Lingüística "José A. Portuondo Valdor". Especialista en literatura cubana, crítica literaria y literatura femenina. Reseñas y ensayos de su autoría han sido publicados en importantes revistas cubanas como *Revolución y Cultura*, *Estudios Literarios* y *Casa de las Américas*. Correo: raizard85@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3857-503X>



¿Cómo citar este artículo?

Raiza Rodríguez Domínguez, R. (julio-octubre, 2021). Hilando y deshilando la resistencia, de Yanetsy Pino Reina. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 4-11. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1340>

Yanetsy Pino Reina (Sancti Spiritus, Cuba, 1977), doctora en Ciencias Literarias por la Universidad de La Habana, es ensayista, profesora, narradora y, recientemente, la primera cubana ganadora del Premio Casa de las Américas de Estudios sobre la Mujer.

Reconocida por sus aportes a los estudios de género en la Isla, así como por sus permanentes acercamientos a la lírica de autoras cubanas, tiene una obra publicada que remeda tales intereses: *Aproximaciones a los estudios de género en la crítica literaria* (2008) y *El secreto de la libertad. Deseo, poder y resistencia en poetisas cubanas de la región central de Cuba* (2010). A estos títulos, se suman los volúmenes de relatos *El libro de las ausencias* (2007) y *Reinos de la noche* (2012).

Hilando y deshilando la resistencia (Pactos no catastróficos entre identidad femenina y poesía) (2018) —su más reciente obra— resultó laureada en el certamen que

anualmente organiza Casa de las Américas por un jurado compuesto por la chilena Natalia Cisterina y las cubanas Marta Núñez y Roxana Pineda. Sus deliberaciones recogidas en un dictamen favorable destruyeron el horizonte de expectativas de participantes y espectadores, pues tradicionalmente en esta categoría resultan galardonados estudios vinculados a otras ciencias sociales, tales como la historia, la antropología y/o la sociología. Desafiando la tradición, conquistó el premio un volumen donde se combinan acertadamente el análisis literario y el rigor teórico.

Hace algún tiempo dediqué unas breves reflexiones a la evolución y estado actual de la crítica literaria feminista en nuestro contexto. Allí afirmaba que “afortunadamente, en Cuba [esta] es una vertiente consolidada y madura” (p. 84) puesto que en el transcurso de “su desarrollo se aprecia [ba] una evolución teórica (...), así como (...) la ampliación de sus objetivos (...), de lo (...) literario a la complejidad epistemológica de una crítica con una elevada capacidad

para replantearse *la modelación (...)* *de la identidad* de los sujetos...” (p. 84). Tal aseveración, que quizá entonces sonaba pretenciosa, susceptible de ser cuestionada por incrédulos, es ahora una verdad irrefutable. La crítica literaria feminista de la Isla ha mostrado vitalidad y madurez intelectual con la aparición de un libro como este.

En él la investigadora estudia el discurso poético cubano de las autoras a lo largo del siglo XX y principios del XXI desde una perspectiva de género, pues considera que “el género [le] permite analizar cómo la identidad se coloca y se posiciona en los versos de esas autoras de manera distinta y según los contextos de misión en que fueron escritos” (Pino como se citó en Bobes, 2018). Desde esta postura teórico-metodológica trabaja, experta e incansablemente, para descubrir (nos) las complejas relaciones entre poesía, género e identidad. ¿Cómo se articula y (re)define la identidad femenina en la poesía cubana de las autoras? ¿De qué manera se ejerce y se transgrede el poder hegemónico

del patriarcado en este *corpus*? ¿Qué estrategias discursivas utilizan las poetisas para resistir el orden establecido tradicionalmente? Estas, y otras interrogantes, responde la autora en el volumen.

Parte de su novedad en el contexto actual de la crítica literaria cubana, y de la feminista en particular, radica en el punto de vista asumido para abordar el *corpus* estudiado. El afán de la ensayista por dilucidar las relaciones entre género y poder en el discurso poético de las autoras cubanas la concentra de una forma tan intensa que en su obra no podrá encontrar el lector una aproximación, digamos, tradicional al objeto de estudio. En ella no se ofrecen taxonomías, tan caras y, por qué no, útiles a este tipo de acercamiento; las autoras no se clasifican según criterios cronológicos ni espaciales; no se distinguen por generaciones ni por lugar de residencia, pues el comportamiento discursivo común que la investigadora advierte en los versos de ellas no está determinado por el año de nacimiento ni por el lugar de residencia, sino por el

género, entendido como “una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1991, p. 61), y su interrelación con indicadores o variables sociohistóricas como el color de piel, la orientación sexual, los contextos personales o la identidad nacional (Pino como se citó en Bobes, 2018).

Otra parte radica, sin dudas, en el descubrimiento —“la iluminación”— de la investigadora al advertir que la *resistencia* es un comportamiento discursivo común y constante en la lírica de las autoras cubanas, incluso cuando se manifiesta de forma involuntaria. Una vez devorado el material poético (el cual parece conocer de memoria), la ensayista se dispone a procesarlo y se le revela la capacidad de esta escritura para resistir los discursos y las prácticas del poder de la cultura hegemónica, y a la vez impugnar las identidades femeninas, convenientemente construidas durante siglos de dominación en los cuales todo lo relativo a la mujer ha sido considerado inferior.

Semejante revelación la condujo a elaborar el concepto de *discurso de resistencia*, principal aporte teórico-metodológico de esta investigación. En este marco, la ensayista entiende por *resistencia* no una simple oposición a la dominación, sino una actitud que implica modos de actuación cognitiva, ideológica, cultural, social, instaurada más como política que como emoción (p. 51). Definido como “el discurso literario [donde] se relacionan significados, evaluaciones sociales y enunciados sobre los géneros, a través de cuya deconstrucción o reproducción (...) se resiste o transforma el orden hegemónico del patriarcado y se proyectan otras identidades preteridas por la tradición” (p. 52), el *discurso de resistencia* posee alcances ilimitados pues a largo plazo, asegura la autora, construirá un nuevo modo de proyección social culturalmente diferente, basado en verdaderas identidades de género (p. 53), y legitimará la identidad femenina frente al orden de la tradición patriarcal heredada de Occidente (p. 242).

A partir de la conceptualización de esta categoría central, la investigadora diseña un complejo cuerpo teórico sobre el que sustentará posteriormente el análisis literario de los versos de las poetisas. Desarrolla, entre otros, los conceptos *discursos del poder* (control y dominación); *discursos del deseo*; *discursos de denuncia* (poética de la nostalgia, la memoria y la contramemoria); *contradiscurso* (de la doxa femenina, de la identidad racial, de lo épico tradicional, *et al.*) y la *escritura del cuerpo* (socialización del cuerpo, reconstrucción de nuevas identidades, erotismos femeninos, sexualidad, maternidad) como direcciones fundamentales del *discurso de resistencia*.

Todo ello a partir de la sistematización de un grupo de saberes provenientes de diversas zonas del conocimiento humano; particularmente de la teoría y crítica feministas norteamericana, francesa y latinoamericana; la Psicología (Psicoanálisis) y el Análisis Crítico del Discurso, sin despreciar la Sociología, la Antropología, la

Historia, entre otras. En el apartado “Hilando teorías, enfoques, saberes y conceptos...” concentra sus reflexiones teóricas, aunque ellas forman parte del tejido general de todo el texto. Se apropia de variados y numerosos conceptos previamente elaborados por teóricos de distintas disciplinas para construir una teoría literaria feminista propia, capaz de generar, además, una metodología efectiva aplicable al análisis literario. Sólo por mencionar algunos de los más conocidos, se nutre de las teorizaciones de Freud, Foucault, Lacan, Derrida, Bhabha, Van Dijk, Bourdieu, así como de las de teóricas feministas, Cixous, Irigaray, Kristeva, Moi, Butler, Herrmann, Gerda Lerner, Teresa de Lauretis, Lucía Guerra, Marcela Lagarde, entre otras. Al crear “un procedimiento de análisis susceptible de generalizarse más allá de supuestas concepciones o epistemologías hegemónicas, unívocas, estáticas, y en relación con marcas de diferenciación sobre género, preferencia sexual, región o color de piel” (p. 244), el libro ofrece una genuina contribución a la teoría y

crítica literarias por lo cual es, sobre todo, una obra de teoría feminista.

Establecido el marco teórico de su investigación, la ensayista emprende el análisis literario propiamente dicho, aplica el método que ha nacido a su vez de la teorización de las regularidades advertidas en el *corpus* y constata cómo se articula el *discurso de resistencia* en los versos de las poetisas. Comienzan a aflorar los grados de *resistencia*; las múltiples y variadas estrategias discursivas de las autoras para interpelar el orden tradicional; las identidades femeninas alternativas; y, sobre todo, el deseo emancipatorio (deliberado o no) que las anima.

Esa constatación se concreta gracias a la ejemplificación extraída de la realidad literaria para ilustrar las ideas defendidas. La selección de los textos es minuciosa, parece trabajo hecho a mano: cada verso o poema elegido permite, en efecto, comprobar lo propuesto. Es así cuando la autora utiliza “Foto de familia” de Enma Artilles para ejemplificar cómo se manifiesta la resistencia a partir de

que el sujeto lírico femenino niega la sumisión como rasgo inherente a la identidad femenina y revela cómo ha sido adjudicada al sujeto mujer por la ideología patriarcal; los versos son: “En esta foto los hijos quedamos fuera de la ley/ y los abuelos (...) se salieron de foco / y la madre se salió de ley, de foco y de puta / En esta foto solo el padre quedó perfecto / Por eso le recortamos la cabeza” (Artilles como se citó en Pino, 2018).

Hilando y deshilando la resistencia... de Yanetsy Pino Reina es, como toda verdadera creación, el resultado de un largo aprendizaje, la apropiación de esa experiencia colectiva que se remonta a los orígenes mismos de la escritura (Fornet, 2008, p. 120). La investigadora despliega todos los saberes aprehendidos, almacenados durante años, para demostrar que el *discurso de resistencia* se manifiesta en la poesía cubana de autoría femenina como actitud política para subvertir las identidades fijas e inamovibles adjudicadas a las mujeres durante siglos de dominación por la ideología hegemónica del

patriarcado, y construir otras maneras de ser mujer, de existir como tal.

Al sistematizar ese cúmulo de conocimientos contenidos en los textos más representativos de crítica y teoría literarias feministas, la investigadora realiza una encomiable labor de divulgación de esos saberes, escasamente socializados en nuestro contexto (salvo esfuerzos particulares), lo cual ha atentado históricamente contra el desarrollo de los estudios de género en el campo literario y cultural de la Isla. Por otra parte, promueve la lírica de numerosas escritoras cubanas (de distintas generaciones literarias, residentes en la Isla o de la diáspora), a la par que (re)construye una tradición donde nuestras poetisas pueden reconocerse y resguarda un amplio repertorio de obras y autoras de gran utilidad para los estudios literarios futuros.

Como se sabe, la valoración del crítico depende, en parte, de su identidad e ideología; de su sistema de valores construido como parte de una comunidad a la cual pertenece.

Por ello, su valoración crítica será una expresión no sólo de su postura estética sino, y sobre todo, de su postura política, ideológica y filosófica ante la literatura y la sociedad (Fornet, 2008). La autora encuentra en la ideología feminista el potencial adecuado para deslegitimar el Orden establecido; su libro es —en sí mismo— un acto de resistencia frente a los presupuestos androcéntricos que han (pre)dominado (en) la mayor parte de los estudios literarios cubanos, amparados en el orden hegemónico del patriarcado. La crítica e historiografía literarias tradicionales han evaluado la poesía de las autoras con la misma escala de valores utilizada para la de los autores varones, sin percibir que la experiencia vital de aquellas ha sido diferente de la de estos pues ha estado marcada por la dominación. Solo una crítica feminista apoyada en un método propio y autónomo, como la que se ensaya en este libro, será capaz de advertirlo y desautorizar tales interpretaciones hegemónicas: “hilar” nuevas formas de mirar — como las hilanderas, arquetípica

figura femenina utilizada por el patriarcado para representar lo femenino evocada en el título— permitirá resistir los fuertes embates de una ideología que, a su vez, se resiste a desaparecer.

Referencias bibliográficas

Bobes, M. Toda mujer en Cuba debería declararse feminista. Entrevista a Yanetsy Pino Reina, recuperado de <http://www.ipscuba.net/espacios/la-esquina-de-padura/miradas-cubanas/yanetsy-pino-reina-toda-mujer-en-cuba-deberia-declararse-feminista/>, el 4 de junio de 2018, 5:00 pm.

Fornet, A. (2008). Creadores y parásitos: Elogio de la rutina. En *El otro y sus signos* (pp. 113-121). Santiago de Cuba: Editorial Oriente.

Pino Reina, Y. (2018). *Hilando y deshilando la resistencia (Pactos no catastróficos entre identidad femenina y poesía)*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.

Rodríguez Domínguez, R. (2018). Aquí y ahora, ellas también hablan sobre literatura: crítica literaria y perspectiva de género en Cuba (década del noventa-2012). En *Revolución y Cultura*. La Habana, no. 3-4, julio-diciembre, pp. 81-85.

Scott, Joan W. (1991). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Navarro, M. y Catherine, R. S. (comps.); Navarro, M. (trad.); *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-75). Buenos Aires: FCE.

ENSAYO

Fecha de presentación: 10-5-2021 Fecha de aceptación: 16-6-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

SOBRE LA TRADUCCIÓN LITERARIA ON THE LITERARY TRANSLATION

Edelmis Anoceto Vega

Santa Clara, Cuba, 1968. Poeta, narrador, ensayista y traductor literario. Licenciado en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad de La Habana en 1994. Miembro de la Uneac. Correo: anocetovega@cenit.cult.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0958-7488>

¿Cómo citar este artículo?

Anoceto Vega, E. (Julio-octubre, 2021). Sobre la traducción literaria. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 12-17. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1337>

¿Qué estamos implicando cuando decimos *traducción literaria*? Estamos implicando evidentemente dos nociones: la literatura y las lenguas. Podemos concluir que si existe algo conocido como traducción literaria, debe existir primariamente algo de carácter traducible cuyo nombre es *literatura*; simplemente textos literarios que son susceptibles de ser llevados a otra lengua. El planteamiento parece obvio a priori, pero, al menos para mí, no deja de contener una síntesis de conceptos como son: *autor, texto y lector origen, y traductor, texto y lector meta*.

En cuanto a la traducción de poesía, se impone decir que la esencia de lo poético yace en la pluralidad y ambigüedad de sentidos, y en ese respecto se justifica la intraducibilidad en ese género, pues mediante la traducción se activa únicamente uno de los posibles sentidos de las palabras y frases. Esta idea de ver el proceso como una especie de filtro depurador de sentidos, justifica el instinto tradicional, y errado, de orientar la traducción a la búsqueda de una equivalencia exacta al texto original. Para que el fenómeno sea interpretado en su generalidad, la

traducción debe ser enfocada como un arte que excede lo lingüístico, pues se trata de una traslación intercultural. De esa manera, las diferencias en los fines perseguidos por el autor y el traductor no son solo idiomáticas sino, además, contextuales. El traductor de poesía es consciente de que ejerce una tarea de manipulación de un texto original, una recreación, versión a la que puede denominarse *metapoema* —o poema inspirado en el poema—, en alguna medida equivalente al original; el poeta, por su parte, está consciente de que su ejercicio es mera creación, producto de su imaginación, emoción y experiencia, con frecuencia exento de requerimientos ajenos a su impulso creativo. El texto meta no puede en ningún caso ser tan libre que logre una total independencia del texto origen; y se hace obvio que nunca podrá ser absolutamente fiel al original, dadas las diferencias entre los idiomas. Puede ser paralelo en determinados planos del lenguaje, pero no en todos.

Es en ese proceso de manipulación que el traductor debe plantearse qué tipo de texto ha de producir, en dependencia de sus propios

objetivos, las exigencias editoriales, el contexto cultural del lector meta, etcétera, sin dejar de estar sujeto a un marco de acción preestablecido por el autor del texto original. Sin profesar teoría alguna al respecto, bien lo dijo Eliseo Diego, un maestro cubano de la traducción: «[...] cada tiempo requiere sus propias traducciones porque cada tiempo tiene sus propios prejuicios literarios». Necesariamente, aun cuando se pretenda una traslación literal —a costa de la valía artística del texto—, el traductor se ve obligado a emplear técnicas como la adaptación, las equivalencias, las transposiciones y las inversiones.

La traducción de un poema no se reduce, como sugería antes, a una operación en el plano lingüístico: implica además los ámbitos histórico-culturales del autor, el traductor y el lector a que va dirigida. Por lo tanto, los problemas que pueden presentarse durante esa operación —artística, creativa y técnica— son de diferentes índoles. Cuando traduje la poesía de Shelley, la aliteración, que era un recurso poético en el original, hubiera parecido un defecto o un descuido en mi versión. Decidí

acudir a otro menos arcaico, como la rima interna, para no perder el énfasis en la sonoridad de los versos, algo ineludible en el caso del romántico inglés. Cuando traduje a los *beat*, Ginsberg y compañía, para una antología preparada por Margaret Randall, el problema fundamental fue el uso de jergas habladas, principalmente en Nueva York y San Francisco, a mediados del siglo pasado. Resulta casi imposible traducir jergas, puesto que difícilmente se hallan equivalentes en la lengua meta y, por otro lado, muchas de las voces y frases pertenecientes a estas entran rápidamente en desuso. Cuando no fue posible una traducción literal, la solución que adoptamos, Margaret y yo, fue informar en nota al pie.

Nunca podrá lograrse un calco de un poema, su copia exacta; de eso se encargan las múltiples diferencias que existen entre las lenguas; por suerte, ya que, gracias a estas, los traductores nos ganamos el sustento. La traducción es un ejercicio subjetivo, no uno objetivo, mucho más cuando se trata de poesía. No consiste en verter —como suele pensarse— de

un recipiente a otro. Lo que distingue lo poético es la diversidad de sentidos, la ambigüedad. El mejor traductor sería el que logre activar los mismos sentidos, efectos, sugerencias que presenta el original; pero, por desgracia, casi siempre le es dado funcionar como ese filtro depurador, el cual vierte únicamente uno de los posibles sentidos de las palabras y frases. ¿Fidelidad? ¿Autonomía? Ningún poema puede ser tan libremente traducido que pierda de vista el original, ni tan perfectamente fiel que lo repita invariable. Lo que nunca puede extraviar el traductor es «de qué va el poema», aquello que lo distingue, su elementalidad, sin lo cual dejaría de ser ese poema. De manera que el traductor debe hacer un uso racional de su libertad, nunca desecharla; de hecho, muchas de las mejores traducciones de poemas que conocemos se deben a la originalidad de sus traductores, no a su escrupuloso apego al original. Con lo primero se logra que la versión resultante no suene a una traducción; con lo segundo, no. Existe una tendencia a ver la traducción de poesía como

inservible. ¿De qué sirve traducir un poema si solo podemos ofrecer una versión personal, en mayor o menor grado ajena a la del autor? La pregunta solo tendría pleno sentido si todos los lectores fueran políglotas y tuvieran la posibilidad de leer originales. La poesía es el género más difícil de traducir porque un poema tiene muchas más interpretaciones que una novela. La anécdota de *Madame Bovary* puede contarse de muchas formas, con otras palabras, sin que deje de ser, más o menos, la misma anécdota, y esa es lo que a la larga importa, es lo que nos viene a la mente cuando pensamos en la novela —no soslayo la extraordinaria calidad de la prosa de Flaubert. Por el contrario, un poema es lenguaje puro: los versos con sus medidas y cesuras, las estrofas con sus pausas, el ritmo, las relaciones entre las imágenes, los sentidos que estas revelan... El poema es, en definitiva, sus palabras, esas y no otras. Pero esas palabras en específico constituyen un todo que irriga múltiples interpretaciones, de ahí los muchos dolores de cabeza que padecemos los traductores del género.

Algo que he recalcado en muchas ocasiones, en público y por escrito, es que sin intención de oponerme a la autonomía de las instituciones ni de discrepar de la voluntad de quienes las dirigen, siento gran preocupación por el hecho de que las editoriales no crean espacios suficientes para publicar a traductores cubanos; que la Editorial Arte y Literatura no cree una colección para ello; que los espacios existentes se deban más a iniciativas individuales que a una política; que solo exista un concurso de traducción en el país; que no se otorgue un Premio Nacional de Traducción. Es muy alentador que editoriales «de provincia» y revistas como *Amnios* se hayan interesado siempre por publicar traducciones. Hay que tener en cuenta que, evidentemente, el traductor no necesita traducir para sí; emprende esa labor como un servicio al lector monolingüe y como ese ejercicio intelectual que no tiene comparación: decir en su lengua hoy lo que otro poeta dijo en la suya en otro tiempo. El traductor, como cualquier otro creador, necesita un espacio.

Breve currículum del autor:

Ha publicado los cuadernos de poesía *Cantos del bajo delta* (Sed de Belleza, 1998); *Imago Mundi* (Premio El Girasol Sediento 2001, Mecenaz, 2002); *Mortgana* (Premio Calendario 2000, Abril 2002); *La cólera de Aquiles* (Premio Fundación de la Ciudad de Santa Clara 2004, Editorial Capiro, 2005), *La cosecha y el incendio* (Premio Manuel Navarro Luna 2005, Ediciones Orto, 2006), *Desertor del cielo* (Premio Hermanos Loynaz 2007, Ediciones Loynaz, 2008), *El sueño eterno* (Premio Fundación de la Ciudad de Holguín 2007, Ediciones Holguín 2008), *Agujero negro* (Editorial Oriente, 2012), *Libro de buen dolor* (Letras Cubanas, 2013) y *Anestesia* (Capiro, 2017). Tiene publicados además el libro de crítica sobre poesía *Predios y lirás* (Editorial Capiro, 2010), la colección de ensayos *Nido de aves cantoras. Acercamientos a la poesía en lengua inglesa* (Premio Milanés 2012, Ediciones Matanzas, 2013), la compilación de testimonios *El Doctor Manigua* (Premio Memoria 2012, Ediciones La Memoria, 2013) y la novela *Las muertes de María* (Premio Fundación de la Ciudad de Santa Clara, 2014, Editorial Capiro, 2015) y el libro de ensayos *El Partenón sin Fidas. Ensayos sobre poesía y ética*, Editorial Capiro, 2019). Ha traducido al español los cuadernos *De todas las

almas creadas* de Emily Dickinson (Sed de Belleza Editores, 1998), *A una alondra y otros poemas*, de Percy B. Shelley (Sed de Belleza Editores, 2002), *Poemas agrestes*, de Robert Frost (edición bilingüe, selección de poemas y presentación Sed de Belleza Editores, 2008), *Poemas,* de William Carlos Williams (edición bilingüe, selección de poemas y prólogo, Colección Sur Editores, Unión, 2012), *Emily Dickinson, Poemas* (edición bilingüe, selección de poemas y presentación, Ediciones Isla de Libros, Colombia, 2013), *Trece maneras de contemplar un mirlo,* de Wallace Stevens (edición bilingüe, selección de poemas y presentación, Reina del Mar, 2014), *Harold Hart Crane, el divergente* (selec. y pról. de Miladis Hernández, edición bilingüe, Ediciones Holguín, Holguín, 2015) y *Aullido,* de Allen Ginsberg (edición bilingüe, selección y prólogo, Colección Sur Editores, Unión, 2016) y *El bosque sagrado*, ensayos de T.S. Eliot (Sed de Belleza, 2017). Aparece en varias antologías poéticas. Ha colaborado con artículos y poemas y traducciones en numerosas revistas cubanas y del extranjero. En 2016 el Centro Provincial del Libro y la Literatura en Villa Clara le otorgó el premio honorífico Ser Fiel. En 2018 la Editorial Capiro publicó el volumen *La

Anoceto Vega, E. Sobre la traducción literaria

literatura es mi manera de ser.
Acercamientos a la obra de Edelmis
Anoceto*.

ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Fecha de presentación: 18-2-2021 Fecha de aceptación: 23-4-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

EL TRATAMIENTO DE LAS HABILIDADES PSICOLÓGICAS EN NADADORES ESCOLARES

ADDRESSING THE ISSUE OF PSYCHOLOGICAL ABILITIES OF SCHOOL SWIMMERS

Yaday Guerra-Navarro ¹, Yanet Pérez-Zurita ², Luis Ángel García-Vázquez ³

¹Licenciada en Cultura Física, Profesora Instructora, Departamento Didáctica del Deporte, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo: yaday@uniss.edu.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6104-6841>. ²Licenciada en Cultura Física, Dr. C. de la Cultura Física, Profesor Titular, Departamento Ciencias Aplicadas, Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas, Cuba. Correo: yanetsurita@uclv.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3220-3000>. ³Licenciado en Cultura Física, Dr. C. de la Cultura Física, Profesor Titular, Departamento Ciencias Aplicadas, Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas, Cuba. Correo: magdarab@infomed.sld.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5122-101X>

¿Cómo citar este artículo?

Guerra Navarro, Y., Pérez Zurita, Y. y García Vázquez, L. Á. (Julio-octubre, 2021). El tratamiento de las habilidades psicológicas en nadadores escolares. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 18-35. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1293>

RESUMEN

El tratamiento de la preparación técnica con habilidades psicológicas en nadadores escolares de Sancti Spíritus, forma parte de las tareas de investigación del Proyecto No Asociado a Programa (PNAP) “La iniciación deportiva escolar en Sancti Spíritus. No solo medallas”; a la vez constituye aporte al informe

de investigación donde se realiza un acercamiento teórico al término habilidades psicológicas en la natación; el análisis se realiza a partir del posicionamiento de diferentes autores nacionales y extranjeros, prestando principal atención a la bibliografía especializada de los últimos veinte años, para realizar precisiones en

torno a su conceptualización, estableciendo una delimitación de ellas, a partir de la situación social del desarrollo escolar.

Palabras clave: habilidades psicológicas; iniciación deportiva; natación

ABSTRACT

Addressing the issue of technical training with psychological abilities of school swimmers in Sancti Spíritus is one of the research tasks included within the Non-Program-Related Project (NPRP): "School sport initiation in Sancti Spíritus. Not just medals". Additionally, this subject is the main contribution of this research report in which a theoretical approach to psychological abilities in swimming is carried out. Accordingly, an analysis of the outlook of different national and international authors on the topic is conducted. Specifically consulting the specialized bibliography of the last twenty years, the main principles are conceptualized and outlined, considering the social situation of school development.

Keywords: psychological abilities; swimming; sport initiation.

INTRODUCCIÓN

La natación es uno de los deportes que acreditan mayor tradición. Es la disciplina que permite al hombre manejarse en el medio acuático con solvencia, naturalidad y con altos grados de economías en el esfuerzo. Llevado al plano de deporte de competición, las exigencias para llegar a óptimos resultados son de carácter sistemático y riguroso, aspectos estos que caracterizan su planificación. Aun así, no garantizan el éxito del nadador sino una posible mejora en sus rendimientos.

Siendo consecuentes con dicho modelo de planificación del entrenamiento, el logro del estado de disposición psíquica se convierte en el objetivo fundamental de la preparación psicológica general, que coincide con la etapa general del macrociclo de entrenamiento. Este estado se caracteriza por la creación, desarrollo y perfeccionamiento de los procesos y cualidades psíquicas del deportista

que son necesarias para el éxito y propicia la enseñanza de métodos y técnicas que aseguran la disposición psicológica para actuar en situaciones de competencia, aspectos estos muy relacionados con lo referido al clima motivacional, desde la posición que se asume. (Puni, 1974)

En sesiones de trabajo de la Comisión Técnica Nacional, donde se analizaron los resultados del macrociclo de entrenamiento 2018-2019, los especialistas participantes argumentaron que se evidenciaron dificultades en la efectividad táctica del ritmo de los nadadores de 200 metros.

En estudios anteriores sobre el tema en cuestión (Pérez, 2007, Barrios 2011), se emiten respuestas a interrogantes científicas relacionadas con el entrenamiento deportivo de nadadores, estilo individual.

En dichos estudios se logra comprobar lo oportuno que resultaría la elaboración de orientaciones, ejercicios o acciones encaminadas al tratamiento de la preparación psicológica y técnica, no solo en entrenamientos, sino también en la actividad competitiva

donde el nadador sea capaz de distribuir el gasto energético de una prueba, de modo que se asegure la utilización lo más racional de los potenciales funcionales y técnicos, a partir de los puntos fuertes y débiles relacionados con la percepción, pensamiento, sentimientos y emociones que acompañan las mejores ejecuciones deportivas.

Entre los datos ofrecidos por las investigaciones consultadas, los autores destacan que con frecuencia los nadadores fracasan en las competencias por no llevar una dinámica adecuada en la distribución de sus esfuerzos a lo largo del recorrido de las pruebas. En ocasiones se observan nadadores que han realizado preparaciones increíbles, observadas en los resultados obtenidos en las series de entrenamiento, sin embargo en el momento clave el resultado ha sido el inesperado, sencillamente porque la interrelación de los sistemas de energía que intervienen en las pruebas no permitieron la eficiencia de sus capacidades para metabolizar la energía de la forma más económica posible. Esta dificultad puede subsanarse con

una planificación y dosificación adecuada en el entrenamiento.

El presente artículo tiene como finalidad realizar un acercamiento teórico a los fundamentos que sustentan el tratamiento de la preparación técnica con énfasis en habilidades psicológicas, de manera tal que los entrenadores deportivos puedan elaborar orientaciones, ejercicios o acciones encaminadas a que los atletas logren distribuir el gasto energético de una prueba, de modo que se asegure la utilización lo más racional de los potenciales funcionales y técnicos.

DESARROLLO

Estudiosos de las ciencias psicológicas como Puni (1974), Vygotsky (1987), Rudik, (1988) y Rodionov, (1990), realizaron valiosos aportes a la psicología del deporte, concibieron la preparación psicológica como un proceso relacionado con la preparación física, técnica, táctica y teórica en función de un desarrollo psicológico más integral.

Por su parte Valdés, al enfatizar en el papel del entrenador deportivo, expresa que “el entrenador es el árbitro fundamental de cualquier

relación multidisciplinaria en el entrenamiento deportivo dado que es el garante de la dirección pedagógica del proceso” (Valdés, 1996 como se citó en Pérez, 2007, p. 19).

Más recientemente, Dosil (2004) refiere que:

La preparación psicológica del deportista constituye un aspecto importante dentro del proceso de entrenamiento deportivo, es parte del contenido de todos los períodos y etapas que comprende, su intención es la creación, mantenimiento y recuperación del estado de disposición psíquica del deportista. (Dosil, 2004, p. 63)

En cuanto a la concepción de la preparación psicológica, esta se define como “un sistema de procedimientos que tiene como propósitos garantizar el estado óptimo para aprovechar las reservas físicas y psicológicas del deportista y perfeccionar las capacidades psicológicas que son una premisa de rendimiento en las

condiciones de la competencia”
(García Ucha, 2004, p. 15).

Estos análisis permiten asumir que la preparación psicológica es un proceso psicológico porque se trata de crear el estado de disposición psíquica para la competencia y es pedagógico, en tanto es necesaria la aplicación de métodos, medios y procedimientos para alcanzar dicho estado. A partir de esta posición Russell (2005) concibe la propuesta de modelo de planificación de la preparación psicológica del deportista en el eslabón de base del alto rendimiento deportivo, desde la óptica del entrenador.

Dicho autor concibe la preparación psicológica como

El tipo de preparación de los deportistas, donde se desarrollan como contenidos, el conjunto de procesos, cualidades, formaciones y estados psicológicos de los atletas, de los que depende la creación del estado de disposición para el enfrentamiento deportivo bajo las condiciones extremas de este y la participación competitiva considerando los

recursos del entrenamiento deportivo. (Russell, 2005, p. 42)

Otro aspecto importante en los criterios de Russell (2001) es el especial énfasis que hace al aspecto individual y apunta que se debe prestar especial atención a las características individuales de los deportistas, al aprovechamiento de los tiempos de descanso y a la utilización de formas y métodos adecuados de comunicación con estos, en los momentos necesarios y tratar de influir en ellos positivamente sin crear tensiones e inseguridad.

Para abordar el Entrenamiento Deportivo como proceso pedagógico resulta imprescindible considerar el enfoque Histórico Cultural de Vygostky (1987) y resaltar la tesis de que la enseñanza no necesita esperar a que el estudiante haya alcanzado determinado nivel de desarrollo para que pueda aprender algo. Lo importante es precisar si en el sujeto existen las posibilidades para este aprendizaje.

Autores como Petrovsky, Leontiev y Brito Ramírez (en Gastón González,

D., Cueto Zayas, G., Luna David, O., 2010) lo abordan como el dominio de un complejo sistema de acciones psíquicas y prácticas necesarias para una regulación racional de la actividad con la ayuda de los conocimientos y hábitos que la persona posee y señalan que un alumno posee determinada habilidad cuando pueda aprovechar los datos, conocimientos y conceptos que se tienen, operar con ellos para la elucidación de las propiedades sustanciales de las cosas y la resolución exitosa de las determinadas tareas teóricas o prácticas.

A pesar de los aportes ofrecidos por los autores antes relacionados, se puede afirmar que sigue siendo insuficiente el tratamiento de la preparación técnica con énfasis en habilidades psicológicas, encaminadas a que los atletas logren distribuir el gasto energético en pruebas de resistencia, sobre todo en las que prima la resistencia a la velocidad.

El rendimiento de un deportista procederá de una combinación de capacidades físicas (resistencia, fuerza, velocidad, coordinación, etc.), habilidades técnicas

(movimientos y gestos complejos y precisos), habilidades tácticas (lectura de la situación de juego y toma de decisiones) y habilidades psicológicas (motivación, concentración, confianza, regulación de las emociones y la activación y del estrés competitivo, etc.).

Tal y como apuntan Weinberg y Gould (2003), cada deporte tiene sus particularidades y estos autores apuntan que, cada atleta posee sus propias características, hecho que requiere un planteamiento diferente cuando se vaya a realizar la preparación psicológica.

Según Guerra Martínez (2012), “en el proceso de entrenamiento deportivo la dirección de equipo por el entrenador comprende la determinación de las particularidades individuales y las posibilidades funcionales del deportista, para ello es necesario la elaboración del programa individual y de su ejecución” (Guerra Martínez, 2012, p.1).

Por su parte, Wambrug y Dopico (2012), afirman que: “en nuestra sociedad el deporte desde el punto de vista político y social, es reconocido como un medio de educación y cultura, como fomento

del bienestar y salud del pueblo”;
acotan además que:

El entrenamiento deportivo, es un proceso pedagógico que acontece con la interacción entre deportista-deporte-entrenador y deportista-entrenador-compañeros y entre psicólogo-deportista y psicólogo-entrenador; constituyéndose no sólo como objeto de dominio técnico deportivo, sino como formadora de valores físicos y psicológicos, en el proceso de la práctica social y de la comunicación. (Wambrug y Dopico, 2012, p. 1)

Font Rodríguez, I., J. Font Landa y E. Machado Ramírez (2013) describen que:

Toda categoría pedagógica está vinculada con una teoría psicológica, lo que permite lograr que la psicología llegue a la práctica deportiva, pero no de una manera directa, sino mediada por la reflexión pedagógica en congruencia con el contexto social en que tiene lugar, propiciando que

el entrenador modifique sus
cimientos. (Font Rodríguez,
I., J. Font Landa y E.
Machado Ramírez, 2013, p.
12)

Ayudado en los anteriores criterios, se relacionan en este estudio, las habilidades psicológicas con las formaciones psicológicas que se encuentran en el sujeto.

Estas habilidades se refieren a los puntos fuertes y débiles relacionados con la percepción, pensamientos, sentimientos y emociones que acompañan las mejores ejecuciones deportivas: su nivel de energía, la capacidad para relajarse tanto física como mentalmente, la capacidad que tiene de sí mismo para superar obstáculos, la concentración y el autocontrol (Massuça, Frago y Teles, 2014).

Por tanto, conocer el perfil del deportista permite obtener información acerca de sus habilidades psicológicas relacionadas con la competición y valorar los parámetros necesarios para controlar los procesos de ansiedad, prediciendo y mejorando el rendimiento deportivo (Massuça, Frago y Teles, 2014).

Basado en los estudios de Loehr (1991), sobre la escala Psychological Performance Inventory (PPI) conocido como el Inventario de Rendimiento Psicológico, Hernández Mendo, Morales Sánchez, y Peñalver (2014) desarrollan y validan el cuestionario adaptado al castellano de Loehr y que es empleado para valorar diferentes habilidades del perfil psicológico deportivo.

Las habilidades o factores psicológicos relacionados con el rendimiento deportivo son: autoconfianza, control atencional, control visuo-imaginativo, nivel motivacional, control de afrontamiento negativo, control de afrontamiento positivo y control actitudinal. Dichos factores han sido estudiados por Raimundi, Reigal y Mendo (2016).

- La autoconfianza se refiere al grado de certeza respecto a las propias habilidades en la consecución del éxito en determinada tarea (Dosil, 2004).
- El control atencional al grado de dominio ejercido sobre un estado de alerta o de preparación para la acción. Concentración, implica el mantenimiento de las condiciones

atencionales (Dosil y Caracuel, 2003).

- El control visuo-imaginativo al dominio de las experiencias de carácter sensorial y/o perceptivas que se realizan mediante un proceso controlado (Suinn, 1993).
- El nivel motivacional activa, orienta, dirige y mantiene la conducta del individuo hacia un objetivo dotándola de intensidad y duración (González, 2001).
- El control de afrontamiento negativo se refiere al dominio sobre las actividades que el individuo pone en marcha, tanto de tipo cognitivo como de tipo conductual, con el fin de enfrentarse a situaciones deportivas adversas, relacionada con las emociones negativas (Suinn, 1977).
- El control de afrontamiento positivo se refiere al dominio sobre las actividades que el individuo pone en marcha, tanto de tipo cognitivo como de tipo conductual, relacionada con emociones positivas (alegría) para enfrentarse a situaciones deportivas favorables (Suinn, 1977).

- El control actitudinal se refiere al dominio sobre la predisposición para la acción y sobre el grado de reacción ante éstos y su consistencia evaluativa. (Hernández Mendo, 2014).

Estas habilidades constituyen el punto de partida en el diagnóstico para la investigación que se realiza partiendo de la unidad cognitivo afectiva.

Las teorías sobre toma de decisiones racionales ofrecen un importante punto de partida para la comprensión de los procesos cognitivos relacionados con la selección de opciones, teniendo en cuenta que en los escenarios de vida cotidiana los seres humanos rara vez toman decisiones basándose únicamente en la lógica (Laitner, 2013).

En este sentido las emociones influyen constantemente en el proceso de decisión, guiando a los individuos en la selección de alternativas frente a situaciones en las que la lógica no puede ser aplicada.

La emoción deviene en más profunda, directamente relacionada con las necesidades de la persona; mientras más relevantes sean las

mismas, mayor probabilidad tendrá la emoción de ser prolongada e intensa, ocurriendo en ocasiones que interfiera con su ajuste a corto y/o largo plazo. Por tanto, generalmente dicha interferencia se produce cuando concurren determinadas circunstancias que complican la óptima interacción del sujeto con su entorno (Roca, 2014).

Exigencias psicológicas de la natación. Características de la adolescencia

En el caso específico de la natación el abordaje de los elementos psicológicos adquiere una especial relevancia dadas las características propias de esta modalidad (libre). La natación puede considerarse entre los deportes de gran complejidad atlética al combinar un profundo desarrollo de las cualidades volitivas y la inteligencia desplegada por los nadadores para enfrentar los grandes volúmenes de entrenamiento (Valbuena, 2000).

Dinamismo, responsabilidad, cultura, sociabilidad e inteligencia son las características generales del perfil de personalidad del nadador. Claro también, a lo largo de las observaciones realizadas en el deporte como psicólogo hemos

detectado conformismo, inconstancia y falta de profundidad personal.

Para Valbuena (2000), cuando la práctica alcanza un nivel competitivo significativo o destacado suele ocurrir que el nadador mantiene con el entrenador una dependencia, quizás demasiado estrecha que hace pensar en un perfil que requiere de alguien que lo aliente, lo estimule y lo guíe, pero al mismo tiempo lo expone a una dependencia de autoridad externa.

El área motivacional de los nadadores se caracteriza por un predominio de la esfera deportiva la cual ocupa la cima de la jerarquía motivacional, alcanzando valores significativos los indicadores: conflicto, rivalidad, suficiencia, cooperación y agresividad. La alta motivación hacia el deporte muestra el disfrute y dedicación hacia el entrenamiento. Su preferencia por la Natación y relaciones afectivas con el entrenador. En la organización jerárquica de los motivos aparecen ocupando lugares importantes la familia y el estudio.

Para poder elaborar, organizar y sistematizar los planes de

preparación psicológica en cualquier modalidad deportiva, se hace necesario tener en cuenta dos elementos, que resultan indispensables para que estos planes sean eficaces; se hace referencia en primer lugar, al conocimiento y dominio por parte de los entrenadores de las características psicológicas principales de la especialidad deportiva específica de que se trate. Esta caracterización psicológica de la actividad deportiva es inseparable del segundo elemento al cual se hace referencia: el estudio de las características psicológicas individuales de cada atleta.

En este sentido, para poder lograr estos propósitos, se hace necesario el empleo del diagnóstico psicológico, el cual, en el deporte, está orientado a evaluar las características de la personalidad del deportista.

Como resultado se da la conclusión referente a dichos componentes, con el propósito de hacer la selección del equipo, hacer la corrección del proceso de entrenamiento, individualizar la preparación física, técnica, táctica y optimizar los estados psíquicos.

En Cuba, a pesar de los esfuerzos y buenas intenciones de algunos, no se aprovecha con efectividad y en muchos casos, no se lleva a la práctica el entrenamiento psicológico de los atletas. ¿Y qué significa esto? significa que la preparación psicológica persigue crear en el deportista un estado psíquico favorable que garantice el éxito de los entrenamientos y las competencias. Esto debe lograrlo el entrenador con el auxilio del especialista e incluso de los padres y familiares del deportista.

La preparación psicológica constituye un sistema dirigido entre otras cosas, a estabilizar el estado psicológico del momento, hasta que se convierta en un rasgo dominante y luego en una propiedad del individuo.

En el caso específico de la natación el abordaje de los elementos psicológicos adquiere una especial relevancia dadas las características propias de esta modalidad. La natación puede considerarse entre los deportes de gran complejidad atlética al combinar un profundo desarrollo de las cualidades volitivas y la inteligencia desplegada por los nadadores para enfrentar los

grandes volúmenes de entrenamiento

En el ámbito del deporte sólo puede darse a conocer el deportista cuyas cualidades psicológicas y propiedades correspondan a los requisitos de la propia actividad deportiva y al carácter específico de la modalidad escogida a medida que crezcan los logros deportivos y respectivamente, los requisitos para la personalidad del deportista. Estos, particularmente en la Natación, se hacen más importantes en la actualidad con el papel de la preparación psicológica, es decir, con el trabajo de los psicólogos en el deporte.

El estudio de las propiedades del sistema nervioso permite comprender la esencia de conducta y diferencias individuales en cuanto a los estilos de la actividad, las dotes deportivas se hallan íntimamente ligadas con las particularidades psico-fisiológicas del transcurso de la actividad nerviosa.

Disponiendo de datos de los elementos básicos de las propiedades personales del deportista puede así mismo, con

cierta exactitud pronosticarse lo exitoso de la práctica del deporte; teniendo idea sobre las reacciones síquicas del deportista ante cargas de entrenamiento, pronosticar su conducta, sobre todo en condiciones de estrés (incluso en competiciones), gobernar su interacción con los compañeros del equipo evitando así las eventuales situaciones de conflicto; dicho de otro modo, es posible encontrar enfoques adecuados a las particularidades de la personalidad. Ello asegura el éxito de la actividad deportiva, aun en los casos en que las propiedades naturales disponibles de la personalidad no se correspondan de lleno con los requisitos de la misma actividad. Como se puede observar, se tendrán en cuenta los siguientes puntos o temas muy importantes para la preparación psicológica del deportista. La ciencia para el deporte se encuentra cada vez más en las páginas de los periódicos y revistas, y la citan desde numerosas reuniones, conferencias o eventos. Miles de funcionarios científicos de distintos países estudian diferentes aspectos de ese fenómeno multifacético del deporte en la

actualidad, ni está alejada la psicología del deporte; donde grandes científicos de la materia deportiva han comenzado a dar sus aportes direccionados al entrenamiento de alta competencia. Entre los aspectos más importantes en la práctica de la natación se pueden mencionar: una selección deportiva correcta, un sistema de entrenamiento óptimo, esmerada atención médica, una alimentación adecuada, los factores bio-psicosociales inherentes al atleta y estado óptimo de las instalaciones deportivas, entre otros.

Si todas estas exigencias son cumplimentadas positivamente, el atleta podrá desarrollar al máximo su potencial genético durante sus etapas de crecimiento y desarrollo; con lo cual estará desde el punto de vista físico y psíquico preparado para incrementar su rendimiento deportivo.

El primero de ellos puede expresarse como sigue: en la actualidad, la ciencia influye sobre el deporte en una medida tan grande que la lucha que transcurre en las calles de carreras a campo traviesa y acuáticas, en los cuadriláteros y canchas de juegos

no es sino una pequeña parte superior del Iceberg, vista encima de la superficie del agua.

Requerimiento para la preparación psicológica.

Como es sabido, en el proceso de instrucción y entrenamiento se hace la selección de deportistas, en quienes predominan particularidades determinadas de la actividad síquica que aseguran las más adecuadas adaptaciones al carácter específico de la modalidad deportiva escogida.

Estos requerimientos son:

1) Nivel suficientemente alto de intensidad de los procesos nerviosos (requerimiento obligatorio para un nadador de velocidad) que condiciona la capacidad de ejecutar trabajo con esfuerzos máximos de una duración relativamente pequeña en el tiempo.

2) Alta labilidad a la monotonía (requerimiento obligatorio a reunir, ante todo, un nadador de fondo). Las altas manifestaciones de esta propiedad contribuyen a la ejecución de un trabajo prolongado de carácter monótono.

3) Alta labilidad del sistema nervioso (requerimiento que debe atender

tanto el nadador de fondo como el de velocidad), propiedad que tiene mucha importancia para que se manifiesten cualidades específicas de un nadador.

Es conveniente considerar los cambios dinámicos de las propiedades de la actividad del sistema nervioso superior que se dan durante el proceso del desarrollo de edad.

No obstante hay que destacar las cualidades que deben caracterizar a un nadador deportivo:

- 1) Capacidad de soportar el estrés.
- 2) Alto nivel de capacidades intelectuales con las que está asociado el talento motor y la enseñanza.
- 3) Temperamento para alcanzar el éxito en la actividad deportiva.
- 4) Nivel de motivación del logro en el deportista.
- 5) Espíritu competitivo y su inclinación a la rivalidad en la actividad deportiva.
- 6) Control volitivo del deportista.

Es por lo tanto de un interés práctico y puede servir como punto de referencia al momento de seleccionar y confeccionar los candidatos para formar un equipo.

Sin embargo, es necesario decir, que para hacer efectivo un trabajo directo con el deportista, se necesita un enfoque individual.

En general, a los efectos de la supervisión del grado de preparación de los deportistas, se recomienda que el enfoque individual sea realizado no menos de dos veces durante el ciclo de entrenamiento (2 por semana). El mismo se debe realizar al principio del ciclo y el segundo, de dos a cuatro semanas consecutivas, antes de iniciarse las competiciones principales de la temporada.

La influencia sobre un deportista se efectúa más utilizando un conjunto de medidas psico-pedagógicas, de las cuales se deben tener en cuenta:

- 1) Charlas, conferencias.
- 2) Charlas con otras personas en presencia del deportista.
- 3) Descanso sugestionado.
- 4) Sueño sugestionado manteniendo relación deportista-entrenador.
- 5) Reflexiones, razonamiento.
- 6) Entrenamiento autógeno.

Es sabido que toda educación es ineficaz sin la auto educación. Esto

revela con especial claridad en el deporte la educación del carácter deportivo. Un buen pedagogo no sólo debe enseñar y educar a sus aprendices; también debe ayudar a sus educandos que enseñen y se eduquen a sí mismos, dando cumplimiento a los principios de enseñanza de un saber hacer y un saber ser. Indudablemente el efecto de la preparación psicológica es el más alto, cuando la educación y la auto educación se complementen recíprocamente.

CONCLUSIONES

El estudio teórico de las diferentes conceptualizaciones que se analizaron en relación al término habilidades psicológicas en la natación revela el rol de estas en la formación inicial de los nadadores. Asimismo, permitió realizar las precisiones necesarias para su contextualización, destacando que las habilidades psicológicas constituyen un aspecto importante dentro del proceso de entrenamiento deportivo.

Tomando en consideración las aportaciones de los diferentes autores se pueden identificar como factores psicológicos relacionados

con el rendimiento deportivo: la autoconfianza, control atencional, control visuo-imaginativo, nivel motivacional, control de afrontamiento negativo, control de afrontamiento positivo y control actitudinal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrios, R. (2011). *Elaboración de un instrumento para evaluar estados de ánimo en deportistas de alto rendimiento*. Tesis de Doctorado, Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo", La Habana, Cuba.

Dosil, J. y Caracuel, J. C. (2003). *Psicología aplicada al deporte*. En J. Dosil (ed.), *Ciencias de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.

Dosil, J. (2004). *Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Madrid: McGraw-Hill.

Font Rodríguez, I., J. Font Landa y E. Machado Ramírez (2013). Competencia profesional gestionar el componente psicológico: alternativa atractiva para incidir positivamente en la

preparación psicológica del deportista. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 178. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd178/incidir-en-la-preparacion-psicologica-del-deportista.htm>

García Ucha, F. (2004). *¿Hacia dónde se dirige la Psicología del deporte en Cuba?* En: *Revista de actualización en Psicología del deporte*. Lictor.com.

Gastón González, D., Cueto Zayas, G., Luna David, O. (2010). Una concepción didáctica para la formación de la habilidad argumentar desde las ciencias humanísticas en el contexto de la universalización. *Revista EFDeportes*, (144). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd144/formacion-de-la-habilidad-argumentar.htm>

González, L. G. (2001). *Estrés y deporte de alto rendimiento*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente ITESO.

- Guerra Martínez, N. (2012). Consideraciones teórico-metodológicas sobre el control psicológico y su influencia en la optimización de la dirección del proceso de entrenamiento deportivo. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, N° 173; p. 1. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd173/el-control-psicologico-en-entrenamiento-deportivo.htm>
- Hernández Mendo, A., Morales-Sánchez, V. y Peñalver, I. (2014). *Replicación de las propiedades psicométricas del Inventario Psicológico de Ejecución Deportiva*. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2), 311-234.
- Laitner, C. S. (2013). *Beyond Cognition: Examination of Iowa Gambling Task Performance, Negative Affective Decision-Making and High-Risk Behaviors Among Incarcerated Male Youth*. Doctor of Philosophy, Columbia University.
- Loehr, J. (1991). *Fortaleza mental en el deporte*. Argentina: Planeta.
- Massuça, L., Fragoso, I., y Teles, J. (2014). *Attributes of top elite teamhandball players*. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 28(1), 178 -186.
- Pérez Surita, Y. (2007). *Programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento*. Tesis de Doctorado. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo", La Habana, Cuba.
- Puni y Dzhangarov (1977). *Psicología de la educación física y el deporte*. Moscú, URSS: Editorial Cultura Física y Deportes.
- Puni, A. Z. (1974). La Preparación Psicológica para las Competencias Deportivas. *Boletín Científico Técnico del INDER*, (11), 1- 60.
- Raimundi, M. J., Reigal, R. E., & Mendo, A. H. (2016). Adaptación argentina del Inventario Psicológico de

- Ejecución Deportiva (IPED): Validez, fiabilidad y precisión [Argentinian adaptation of the sport performance psychological Inventory: Validity, reliability and accuracy]. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 211–222.
- Roca, M. A. (2014). ¿Psicología Positiva o una mirada positiva de la Psicología? *Alternativas Cubanas en Psicología*, 2(6), 7-14.
- Rodionov, A.V. (1990). *Influencia de los factores psicológicos en el resultado deportivo*. Moscú: Editorial Uneshtorgizdat.
- Rudik, P. (1988). *Psicología. Libro de Texto para los Institutos de Cultura Física*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Russell, L. (2005). *La planificación de la preparación psicológica de los deportistas noveles desde la óptica del entrenador*. Tesis de maestría en Psicología del deporte. ISCF" Manuel Fajardo". Ciudad de La Habana.
- Russell, L. (2001). *Caracterización psicológica de los diferentes grupos de deportes*. Lecturas: Educación Física y Deportes. Disponible en: <http://efdeportes.com>.
- Suinn, R. M. (1977). Behavioural methods at the winter olimpics games. *Behaviour Therapy*, 8, 283-284.
- Suinn, R. M. (1993). Imagery. In R. N. Singer; M. Murphey & L. K. Tennant, *Handbook of Research on Sport Psychology* (pp.492-510). Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- Valbuena A. (2000). Caracterización Psicologica de los Deportes de Tiempo y Marca. Universidad para las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo". Maestría de Psicología del Deporte. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos83/caracterizacion-psicologica-deportes/caracterizacion-psicologica-deportes.shtml>
- Vygotsky, L. S. (1987). Historia de las funciones psíquicas superiores. La Habana, Editorial Científico Técnica.

Wambrug, T y Dopico H. M. (2012).

Reflexiones en torno a la didáctica de la preparación volitiva como parte de la preparación psicológica del deportista. Revista EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 171; p. 1. Recuperado de:

<https://www.efdeportes.com/efd171/didactica-de-la-preparacion-volitiva-del-deportista.htm>

Weinberg, R.S., Gould, D. (2003). Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio físico. Madrid: Editorial Panamericana.

ARTICULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Fecha de presentación: 28-11-2020 Fecha de aceptación: 30-1-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

GESTIÓN EDITORIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE PRODUCTOS COMUNICATIVOS EN TWITTER. SISTEMATIZACIÓN TEÓRICA EDITORIAL MANAGEMENT FOR THE CREATION OF COMMUNICATIVE PRODUCTS ON TWITTER.THEORETICAL SYSTEMATIZATION

Lauris Maria Henriquez-Arocha¹, Ana Ivis Bonachea-Pérez²

¹Lic. Periodista en Radio Nuevitas, Camagüey, Cuba. Correo: lauris.henriquez@icrt.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5833-9897>.² Dra.en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular, Departamento Español-Literatura, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba. Correo: abonachea@uniss.edu.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6602-875X>

¿Cómo citar este artículo?

Henriquez Arocha, L. M. y Bonachea Pérez, A. I. (julio-octubre, 2021).Gestión editorial en la construcción de productos comunicativos en twitter. Sistematización teórica. *Pedagogía y Sociedad*,24 (61), 36-58. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1148>

RESUMEN

La presente revisión bibliográfica deviene una aproximación de la gestión editorial en la construcción de productos comunicativos en Twitter, desde la perspectiva de los medios de comunicación. Se plantean los fundamentos conceptuales a partir de presupuestos teóricos de la comunicación organizacional, la sociología de la producción de

noticias, el enfoque de la agenda-*setting* y criterios de la teoría del discurso y géneros periodísticos. Desde la perspectiva cualitativa, 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 gestión editorial en la construcción de tuits, discursos en

la red social Twitter, de relevancia actual para los medios de comunicación (*mass media*).

Palabras clave: gestión editorial; medios de comunicación; redes sociales; Twitter

ABSTRACT

This bibliographic review encompasses the study of editorial management for the creation of communicative products on Twitter, from the perspective of the media. The conceptual foundations are based on the theoretical principles of organizational communication, the sociology of news report, the agenda-setting approach and some criteria concerning the theory of journalistic genres and discourse. As to the methodology, the content analysis and the instrument are the methods chosen, following a qualitative approach. The objective of this article is to characterize the main theoretical aspects related to the editorial management for tweets posting (texts published on the Twitter social network), currently being relevant to the mass media.

Keywords: Editorial management; mass media; social network; Twitter

INTRODUCCIÓN

Las disímiles readecuaciones en los escenarios mediáticos a nivel mundial con el impacto progresivo de las tecnologías de la información han multiplicado los soportes de consumo en manos de los públicos. Debido a estas transformaciones se han visto modificadas las dinámicas productivas al interior de las redacciones de los medios de comunicación por la confluencia entre la industria audiovisual, la informática y las telecomunicaciones.

En el mundo globalizado de hoy resulta imposible desconocer la influencia de la red de redes y por consiguiente, las formas de hacer en el ámbito profesional del periodismo durante la gestión editorial. Como refiere Diz (2011):

Internet no es solo una plataforma tecnológica de computadoras interconectadas, sino un singular espacio de

interacción entre los seres humanos a escala global, que ha devenido el más poderoso medio de comunicación de masas jamás conocido, pues posee las características de todos los demás (prensa, radio, televisión) y cualidades excepcionales, como la interactividad, la hipertextualidad, la multimedialidad y la inexistencia de límites espacio temporales. (p.1)

Antes tales circunstancias y el empleo de las páginas web para la publicación inmediata de los sucesos, la labor informativa sufrió importantes cambios, signados por la asunción de roles profesionales y la necesidad del conocimiento de nuevas herramientas para el trabajo en estos sitios. Si bien la aparición de medios de comunicación tradicionales con perfiles digitales tuvo lugar hacia mediados de la década de 1990 en buena parte del orbe, es a partir de 2015 cuando la principal necesidad de las organizaciones periodísticas es fortalecer los contenidos en esos entornos (SalaverríaAliaga,2017) de

manera más creativa y participativa con las audiencias. Con el auge de las redes sociales en la primera década del siglo XXI se impulsaron más transformaciones en el entorno comunicativo, y estas plataformas son en la actualidad medios dominantes a nivel internacional, como reconoce el investigador Ignacio Ramonet (Pérez Chao, 2019).

Nuevas maneras de hacer relacionadas con el periodismo digital retaron a los actores editoriales en diversas partes del orbe y su entramado comunicacional a conocer y emplear con eficacia herramientas de mayor valor periodístico en la búsqueda de información y en la realización de coberturas de temas diversos en tiempo real. De acuerdo con el reporte Estado Global del Mundo Digitalen 2019, elaborado por We Are Social y Hootsuite¹, se estima que en la actualidad el 52 por ciento de la población mundial utiliza las redes sociales (Massiah, 2019, párr. 2).

¹Destacadas plataformas de gestión de redes sociales en el mundo, donde se analizan también las principales tendencias cada año.

Twitter, plataforma nacida en el año 2006, se convirtió en uno de los principales espacios de los servicios de microblogging² y es una de las redes sociales más empleadas por líderes mundiales, organizaciones influyentes y medios de todo el mundo debido a que es el espacio con mayor reconocimiento para el ejercicio de la comunicación política³ (Garcés, 2007). En el referido medio social se comunican de forma activa, entrando al menos una vez al mes, más de 320 millones de usuarios (Cubadebate, 2019b) y se publican diariamente unos 41 millones de mensajes.

Tales consideraciones resaltan el papel de Twitter para el ejercicio del periodismo digital en el presente, por lo que resulta indispensable que

los actores editoriales de los medios masivos posean los conocimientos necesarios para adecuar sus rutinas de trabajo a la construcción de productos comunicativos que puedan ser mejor empleados en la red social, así como poder identificar y refutar las llamadas noticias falsas,⁴ que circulan de manera instantánea y pueden convertirse en contenidos virales, e interactuar de manera efectiva con las audiencias.

Como reconoce Pérez Fumero (2017), con esta red social se han introducido cambios sustanciales sobre la comunicación en todos los niveles: individual, comunitaria, organizacional y empresarial, a partir de sus características de intercambio de manera instantánea.

En el presente artículo se considera indispensable el libro *Periodismo digital en Twitter* (Moreno Gimeranez, 2018), con “la virtud de dialogar con el mecanismo de relojería de esta plataforma y problematizarla, por primera vez desde la perspectiva cubana y para ser utilizada, por primera vez, por

²Este servicio garantiza a sus usuarios enviar y publicar mensajes breves.

³De acuerdo con Garcés (2007, p. 78), debe entenderse este concepto en la acepción amplia propuesta por Brian McNair, según la cual la comunicación política incluye todas las formas de comunicación sobre política ejecutadas por figuras del poder o por periodistas, en función de lograr determinados propósitos útiles a la funcionalidad del sistema político. Algunos autores circunscriben este concepto al escenario de campañas o al conjunto de estrategias de marketing político empleadas por candidatos electorales para acceder al poder, pero, en la práctica, el ejercicio de la comunicación política hoy es un trabajo sistemático y permanente.

⁴ En inglés, *fakenews*.

los cubanos” (p.6), referenciado desde el prólogo a la primera edición.

También resultan relevantes para el presente estudio las investigaciones en tesis de grado de Trilles Rodríguez (2002), Elizalde Zorrilla (2014) y Moreno Gimeranez (2017). Ellas presentan visiones de un proceso integral y complejo como son las mediaciones propias de los medios comunicativos, organizaciones con características muy significativas por su aporte social y las regulaciones que influyen en esos procesos.

La consulta de teorías a tono con las dinámicas productivas al interior de los medios (Lalinde, 1990; Rodrigo Alsina, 1993; Shoemaker y Reese, 1994; Wolf, 2005; Ricardo Luis, 2006; Masip y Lluís, 2009; Martini, 2009; Castellanos, 2011; Moreno Gimeranez, 2017), y nociones vinculadas con los contenidos publicados en Twitter (Moreno Gimeranez, 2018) se incluyen en los postulados de la investigación para analizar la repercusión de las prácticas periodísticas en la construcción de

los productos comunicativos en Twitter, propósito de este artículo.

DESARROLLO

Los estudios sobre los emisores de comunicación y la producción de las organizaciones mediáticas

Las investigaciones sobre emisores tienen sus antecedentes en la Mass Communication Research en la primera mitad del siglo XX. A partir del empleo de postulados funcionalistas los estudios segmentados e incompletos del comportamiento de las masas ofrecieron los primeros pasos ante los vacíos teóricos en comunicación de la época.

Con la introducción de una perspectiva sociológica, los estudios modificaron su atención hacia la relación entre los contenidos informativos de los medios y los factores externos e internos que median en esa creación, por lo que comienzan a interesar las rutinas de producción informativa y las condiciones propias de trabajo.

Autores como Hernández (1997) y Cervantes (2001), coinciden en la variedad de denominaciones que a

partir de los setenta y ochenta del siglo XX se han dado para la referencia a los productores de comunicación en los medios, y en particular, a las noticias, entendidas como expresión genérica de los productos comunicativos mediáticos.

A la vez, para denominar el área de las investigaciones que estudian a los emisores de comunicación de masas, el término sociología de la producción de noticias resulta el más completo, a criterio de Hernández (1997), De León (s.f), Frakenberg y Lozano (2010) pues propone el análisis desde la sociología de las diversas condiciones profesionales, estructurales e ideológicas que intervienen en el proceso de construcción de los mensajes informativos.

Por su parte Wolf (2005) delimita la investigación sobre emisores a partir del término Sociología de las profesiones aplicada a los medios; y establece que las lógicas informativas de los medios se estudian desde dos perspectivas fundamentales: gatekeeping,

seleccionador de la información, y newsmaking, distorsión involuntaria de la realidad a partir de las rutinas en los procesos de producción informativa.

Como reconocen Lalinde (1990), Hernández (1997), Ricardo Luis (2006), y Martini (2009), los sucesos requieren de un proceso de reconstrucción periodística para convertirse en noticias; no interesan por sí mismos y en ello inciden las normas operativas dentro de las organizaciones de la comunicación, los valores y opiniones de los profesionales que las presentan a los medios y los significados que estos le aportan dentro del sistema de relaciones sociales.

De ahí que se reconozca de acuerdo con Berger y Luckmann (2003) que la realidad parte de una construcción social, en la que los medios asumen roles legitimadores al objetivar sucesos tras convertirlos en noticia sobre la base de conocimientos socialmente compartidos por sus actores de la comunicación.

Por tanto, en la producción informativa no puede verse a la

comunicación como un hecho aislado sino que en ella influyen diversas mediaciones; Tuchmann (1978), Van Dijk (1990) y Rodrigo Alsina (1993) coinciden en que la construcción de las noticias forma parte de prácticas institucionalizadas propias de una sociedad en la que los acontecimientos y los roles se multiplican tanto en calidad como en tipo de acuerdo con el intercambio social.

Si bien Martín-Barbero (2008), aunque desde las teorías de la recepción, reconoce que se modifican las maneras de hacer desde las competencias culturales; son Ricardo Luis (2006) y Martín Serrano (2008) quienes examinan la relación entre el entorno social y de formación de los profesionales con las rutinas de trabajo dentro de los medios de comunicación, pues se necesitan elementos técnico-productivos indispensables como los conocimientos y habilidades del personal, dirigido por hábitos de recontextualización informativa que se pautan de manera inconsciente al interior de las redacciones.

En las organizaciones mediáticas el planeamiento estratégico de la comunicación también estudia la convergencia entre los formatos de publicación, producto de que en esa construcción informativa los contenidos mediáticos resultan de la selección de determinados objetos de referencia dentro de los acontecimientos públicos.

Noticias y medios en los escenarios discursivos emergentes

La organización de los recursos humanos en función de la intencionalidad del medio y de su estructura jerárquica y de los recursos humanos, técnicos y materiales tienen un impacto en la emisión y producción de los mensajes periodísticos y a su calidad en materia tecnológica y periodística.

Partiendo de este presupuesto, las rutinas productivas se estructuran de acuerdo con determinadas condiciones en los medios masivos y a las capacidades de gestión de los actores del proceso productivo. Desde la perspectiva de Wolf (2005) se caracterizan por la sustancial

escasez de tiempo y medios de trabajo, para Ricardo Luis (2006), serían resultado del orden que procede de una visión tecnologicista de la producción noticiosa.

Wolf (2005) refiere que las condiciones objetivas materiales específicas de cada medio de prensa inciden en la producción noticiosa, pues los recursos modifican parte de la búsqueda, redacción y presentación de los productos comunicativos, a partir de las rutinas productivas, los factores estructural-organizativos y los conocimientos del equipo editorial, quienes adecuan la producción de los mensajes a diferentes soportes.

Los espacios de socialización y un adecuado clima organizacional influyen en el intercambio entre los profesionales y permiten establecer la comunicación a un nivel horizontal en las redacciones, basados en una comunicación con base en el diálogo y el desarrollo de prácticas solidarias y colaborativas que refuercen la participación de todos los actores editoriales y propicie alianzas profesionales (Moreno Fernández, 2017), a la vez

que las regulaciones administrativas modifican y estructuran el organigrama de trabajo en los medios.

Barrios y Zambrano (2015), asumen la convergencia multimedial como una estrategia para la adecuación a los nuevos estándares de difusión de la información, a partir de la migración de contenidos a la red. Por su parte, para Salaverría Aliaga (2003) la convergencia multimedial en la actualidad se establece en cuatro dimensiones que se articulan entre sí: empresarial, tecnológica, profesional y comunicativa.

La dimensión empresarial está marcada por pautas económicas alejadas de los intereses del presente artículo. Por su parte, la tecnológica, profesional y comunicativa interactúan, de manera que solo con la adopción de nuevas habilidades en los diferentes soportes por parte de los profesionales se logran modificar los contenidos.

Con el auge de las tecnologías de la información y las comunicaciones, los medios se transforman en espacios multimedia, lo cual implica

cambios estructurales y de rutinas de trabajos para los profesionales de la comunicación.

Masip y Lluís (2009) y Castellanos (2011), coinciden en que la convergencia mediática es un proceso multidimensional, se transmite por múltiples plataformas en el que se integran herramientas tecnológicas, propuestas de trabajo y redacciones integradas, lo mismo en medios de comunicación nativos digitales que en medios de comunicación inmigrantes digitales.

Para los medios el diagnóstico de sus necesidades, posibilidades y retos en la gestión de los contenidos precedentes permite readecuar las estrategias en función de una mejor construcción de los géneros periodísticos y en consonancia con una correcta articulación de intereses políticos, editoriales y de necesidades de información de los públicos.

Las transformaciones en la actividad mediática constituyen procesos dinámicos que se acentúan a medida que las organizaciones modifican sus estructuras en función de la construcción noticiosa, de

manera que los cambios tecnológicos y las adaptaciones a posteriores escenarios discursivos supondrán la readaptación perenne de la gestión comunicativa.

Agenda mediática durante la producción informativa: intento de punto medio entre intereses políticos y sociales

El proceso cíclico que implica la gestión de la comunicación en los medios, tiene un espacio esencial en el estudio del proceso de construcción de los temas y la manera en la que se establecen y jerarquizan, a partir de su perfil editorial.⁵En estas valoraciones se acentúan los criterios de diferenciación formal y de contenido con respecto a otras organizaciones mediáticas.

En la década de los años noventa del siglo XX y ante la actualización de la teoría de la agenda setting, Mc Combs y Evatt (1995) reafirmaban parte de los primigenios postulados de cómo los medios deciden los

⁵El perfil editorial está relacionado con los objetivos e intereses del medio a partir de su contexto socioeconómico, político y públicos a los que se dirige.

temas de mayor relevancia hasta las prioridades y el énfasis que se le dan dentro de la dinámica productiva:

La teoría de la agenda-setting mantiene que el modo en que la gente ve el mundo - la prioridad que dan a ciertos temas y cualidades a costa de otros- está influida de una manera directa y mensurable por los medios de difusión (párr. 1).

Esta perspectiva de estudio de los medios de comunicación masiva y su interrelación con las investigaciones sobre opinión pública, ha partido de la relación entre los mass media y los públicos a través la influencia de los mensajes emitidos por los productores de comunicación, al contrastar su selección temática con los intereses de las audiencias.

García Luis (2004) reafirma dentro del plano interno de regulación mediática la importancia de la organización y el funcionamiento de los flujos productivos, además de la propia cultura organizacional, inmersa en formas subjetivas de

construcción periodística y readecuación en cada contexto.

A partir de la interacción entre la realidad presentada por los medios de comunicación y los niveles de aceptación y reconocimiento que presentan las audiencias ante la información periodística, se establecen mediaciones propias de las organizaciones mediáticas en que los procesos productivos se encuentran insertados a partir de complejas rutinas de trabajo y condiciones estructurales específicas.

Los contenidos que generan los medios presentan ciertas distorsiones, como parte del proceso de construcción social de la realidad. En esta construcción primaria del acontecer (Cervantes, 1996) se realizan procesos de recolección, selección y procesamiento de la información durante la planeación de la cobertura informativa que no pueden desligarse de la interacción con los agentes políticos, gubernamentales y públicos.

Ante la apropiación de los cambios tecnológicos por parte de los

profesionales de los medios y el desarrollo de plataformas digitales en las que los usuarios colocan contenidos informativos aunque no pertenezcan a organizaciones mediáticas, se desmitifica nuevamente la visión de que los públicos solo conocen sobre la realidad a partir de la selección temática hecha por los medios.

En consonancia con los procesos de generación de contenidos en los medios y la interacción que ofrecen los nuevos espacios digitales para los públicos, el propio Mc Combs y otros investigadores (Muñiz et al., 2016) anunciaron la existencia de un tercer nivel de agenda influenciado por el desarrollo del periodismo hipermedia. En este modelo, se pautan patrones de interacción relativos a la producción de los mensajes informativos con el sistema de apropiación del entorno social.

Los medios establecen en sus lógicas informativas, pautas para la inserción en los nuevos espacios tecnológicos y se encuentran influenciados por el contexto y el intercambio con las audiencias; sin

embargo, solo con la producción de los mensajes logran llegar a ellas, asociados a sus características como organizaciones reproductoras del sistema social.

Construcción de productos comunicativos como propósito esencial en la articulación de la gestión editorial. Su contextualización en Twitter

La gestión editorial en los medios está en función de la construcción del discurso. El lenguaje periodístico continúa siendo la principal vía para la conversión del hecho noticioso en la información periodística, y el texto periodístico, la forma de presentación de la noticia (Haber, 2005, p.45).

El discurso también involucra a los actores sociales que intervienen en un proceso comunicativo en situaciones específicas, espacios temporales y de lugar, de manera que al generarse dentro de los medios también es visto como reflejo de un marco de mediaciones estructurales, contextuales y productivas.

Desde una visión integral de la relación entre el sistema comunicativo (SC) y la sociedad, la construcción del discurso periodístico “constituye una modalidad compleja de construcción social de la realidad centrada en la recopilación y procesamiento de información de actualidad e interés público para la elaboración de productos comunicativos destinados al consumo masivo y cuyo producto líder es la noticia” (Martínez Álvarez, 2013, p. 16).

Se puede decir que es un tipo de discurso autónomo propio de las prácticas comunicativas especializadas, que posee sus reglas de construcción y de uso; y en el que predominan la concisión y la claridad en el uso de elementos referenciales en la conformación de los contenidos y que explican la interpretación de los hechos.

Al decir de Rodrigo Alsina (1993) en la producción noticiosa se transmite la actualidad como parte de los acontecimientos que cubren los mass media. En la generalidad, el discurso mediático se encuentra caracterizado por la diversidad de

temas, la universalidad de la procedencia de la noticia y de la fuente, el tratamiento desigual de una temática en un medio con respecto a otros y la despersonalización con la cual el mensaje llega a los diversos públicos.

Para la construcción de los discursos informativos en los medios se requiere del uso de los géneros periodísticos en la estructuración formal de los mensajes. Son disímiles las clasificaciones en cuanto a estos, Leñero y Marín (1986), Martínez Albertos (1991) y Gargurevich (2008), coinciden en la manera en que los géneros periodísticos reflejan un devenir histórico en la comunicación.

En esta relación forma-contenido propia de la materialización del proceso informativo, la noticia funge como material básico en la conformación del mensaje periodístico, funciona de acuerdo con los intereses particulares del medio y la gestión comunicativa que se realiza hacia su interior.

Sin embargo, como consecuencia de las motivaciones personales de los actores productivos y las necesidades editoriales de publicación en los medios, se habla ya de la hibridez de los géneros como coinciden desde contextos diferentes de producción periodística Orrillo (s.f), Ortega (2003) y Gargurevich (2008); a los que se une Vivaldi con el término “géneros ambivalentes” (como se citó en Orrillo, s.f, p.13).

La convergencia en las redacciones implica un cambio de mentalidad en distintos niveles de la producción periodística: la implementación de un proceso de convergencia implica que los periodistas de la redacción y los de la edición en internet trabajan de forma conjunta (Salaverría y Avilés, 2008, p.39).

Ante el entramado de la gestión editorial, en la que no solo se requiere del diagnóstico, la planificación y la evaluación de todos los procesos al centro de los organizaciones mediáticas, únicas

en su contexto por las múltiples características que las distinguen de otro tipo de instituciones, la producción de un discurso periodístico de calidad y acorde con la intencionalidad del medio y las necesidades de sus públicos, requiere, de ese constante aprendizaje.

En este período de transformaciones el periodismo ha integrado conocimientos y habilidades tradicionales para el trabajo informativo con nuevas ideas, técnicas y herramientas. Las redes sociales han irrumpido con dinamismo y rapidez los entornos comunicativos y los medios de comunicación las han empleado para acentuar sus discursos, opiniones y coberturas de los más diversos temas con mayor agilidad y alcance que en los soportes primarios de publicación.

Si bien se refieren términos diferentes para un mismo proceso de acuerdo con los investigadores que lo plantean: periodismo multimedia, periodismo en internet, ciberperiodismo, periodismo electrónico, periodismo interactivo,

periodismo hipermedia y periodismo digital, en todas se “refieren algunas de las ventajas del periodismo en la web como la inmediatez, el acceso global a la información y la interacción entre periodistas y públicos” (Moreno Guimeranez, 2016, p. 6).

En los últimos años las redes sociales han conquistado especial protagonismo en la información a escala mundial producto a sus posibilidades comunicativas, lo que ha contribuido a que numerosos medios los emplean de manera constante y significativa en sus estrategias de producción noticiosa. Hoy, son ejemplos ideales para hacer periodismo, para mostrar esas realidades que son o pueden convertirse en noticia.

Aunque se carece de referentes teóricos agrupados en unos pocos textos, Twitter es actualmente uno de los medios sociales de mayor influencia en el ámbito periodístico por su instantaneidad, sobre todo en temas de gran impacto. La red social nació el 21 de marzo de 2006 cuando se lanzaron los primeros mensajes a través de Twitter, el

servicio de microblogging creado por el desarrollador de software estadounidense, Jack Dorsey (Cubadebate, 2019a).

Esta plataforma permite a los usuarios redactar tuits o mensajes de 280⁶ caracteres donde comparten informaciones, enlaces a otros sitios webs e imágenes o videos.

La red social brinda opciones a sus usuarios mediante diferentes herramientas. Resulta imprescindible conocer su terminología, palabras nacidas del inglés, pero que se han ido modificando en su función de adecuarse a las características de los diferentes idiomas, para comprender mejor su funcionamiento.

⁶Desde su creación y hasta septiembre de 2017 fueron 140 caracteres por tuit, una limitación que según sus creadores sirvió para promover la creatividad y crear un lenguaje propio. Sin embargo, fue un impedimento para su adopción en diferentes países de acuerdo con los idiomas hablados. Los caracteres no funcionan igual en español, alemán, portugués, francés, inglés, japonés, coreano o chino (en estos tres últimos se podía contar mucho más).

En Twitter existen múltiples conocimientos para conocer antes de alcanzar algún dominio: seguidores, personas que sigue el usuario, respuestas directas, retuits “identificados con RT”, reacciones, tuits privados, citar a usuarios a partir del símbolo arroba (@), listas y temas relevantes conocidos como trendingtopics (TT) o Temas del Momento (Moreno Gimeranez, 2018).

En tal sentido, Moreno Gimeranez (2018) reconoce que el uso de etiquetas de almohadilla a partir del símbolo (#) resulta esencial pues permite agrupar a usuarios que se refieren a un mismo tema y que pueden ser rastreados a partir del motor de búsqueda de la red social.

Asimismo, el texto periodístico debe ser claro, conciso y atrayente. Cada tuit informativo debe ser escrito, revisado y corregido con especial cuidado y apego a las normas de redacción en la web.

En primer lugar, en los géneros informativos digitales más que de un lead respetuoso de las famosas 5

W⁷ debe hablarse de un gancho o teaser: un texto breve de 65 caracteres como promedio para provocar el interés o una combinación de título y lead (Moreno Gimeranez, 2018, p.27).

Según agrega Salaverría Aliaga(2005) (Moreno Gimeranez, 2018), los textos informativos digitales deben respetar a su vez las pautas estilísticas propias de la redacción periodística en Internet o las denominadas 6C: corrección, claridad, concisión, consistencia, credibilidad y cortesía.

Los medios de prensa deben ajustarse a las normas de escritura digital pero no abandonar el lenguaje atractivo, “construido con enunciados de conocimiento universal e integrador de los recursos hipermedia” (Moreno Gimeranez, 2018, p. 28). Por ello se debe emplear una “sintaxis lineal con un uso regulado de adjetivos,

⁷Preguntas clásicas en el Periodismo para la búsqueda de información en el aspecto más tradicional y asociado al primer párrafo de una nota informativa o lead. Su nombre es a partir las conocidas W (por su traducción del inglés): qué (what), quién (who), cómo (how), cuándo (when), dónde (where) y por qué o para qué (why).

sin expresiones ambiguas” (Moreno, 2018, p. 28). Las cartas de triunfo para esta red social son dominar el uso de los recursos y ser interesante y comunicativo al compartir contenidos.

Sin dudas, Twitter resulta de singular importancia en el entramado mediático por sus amplias posibilidades, por lo que los medios de comunicación deben aprovechar las rutinas técnico-profesionales y los conocimientos para evitar discursos superficiales y no efectivos desde el punto de vista periodístico en el reconocido medio social.

CONCLUSIONES

Los estudios primarios en cuanto a la influencia de los medios de comunicación en el entramado social, económico y político de las diferentes sociedades implicaron nuevas maneras de conocer la complejidad de los procesos que se gestaban al interior de las redacciones, mas, las investigaciones reconocen aún hoy la influencia de los valores y conocimientos de los productores de comunicación durante la

construcción de los discursos periodísticos.

En tal sentido, los medios de comunicación con rol de instituciones mediadoras en la sociedad, en función de los complejos procesos que rigen la producción informativa durante la construcción social de la realidad necesitan gestionar sus procesos comunicativos alejados de la aleatoriedad y la empiria, basados en concatenadas acciones que autorregulen cada uno de los procesos y garanticen calidad e intercambio con sus públicos.

De acuerdo con los autores consultados, los fenómenos en los escenarios mediáticos se complejizan cada vez más ante la influencia de los escenarios discursivos emergentes, de allí que estudiar las problemáticas que caracterizan los quehaceres productivos mediáticos implica maneras renovadas de asumir el estudio de la comunicación que se genera desde estas instituciones.

Seleccionar temas de relevancia dentro de los acontecimientos públicos, los intereses mediáticos y políticos,

planificarlos con cuidado, realizar la correspondiente investigación, elaborar los productos comunicativos y finalmente interactuar con las audiencias y sus consideraciones son acciones imprescindibles para una correcta articulación de la gestión editorial, en la que no solo deben intervenir directivos y periodistas, también otros actores editoriales que participan en el proceso.

En correspondencia con lo anterior, con la irrupción de las redes sociales a partir de la convergencia multimedial implica conocer las características de cada una, y al mismo tiempo, lograr sus recursos en función de un internacionalizar el contenido propio. En tal sentido, la instantaneidad de Twitter permite mantener un intercambio constante con las audiencias, así como emplear la concisión y la claridad al transmitir los mensajes para que sean mejor comprendidos, realidad imprescindible en las actuales agendas mediáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrios Rubio, A. y Zambrano Ayala, W. R. (2015). Convergencia

digital: nuevos perfiles profesionales del periodista. *Anagramas*, 14 (26), 221-240. Recuperado de http://www.utadeo.edu.co/files/collections/documents/field_attached_file/convergencia_digital.pdf?width=740&height=780&inline=true

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Castellanos Díaz, J. (2011). De lo impreso a lo digital: la migración de los periódicos impresos de América Latina a los entornos digitales. *Razón y palabra*, (77). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520010063.pdf>

Cervantes Barba, C. (1996). Construcción primaria del acontecer y planeación de la cobertura informativa. Propuesta metodológica para su estudio. *Comunicación y Sociedad*, (28), 49-81. Recuperado de <http://www.publicaciones.cucs>

h.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/28_1996/49-81.pdf

Cervantes Barba, C. (2001). La Sociología de las Noticias y el Enfoque Agenda-Setting. *Convergencia*, (24), 49-65. Recuperado de <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1783/1349>

Cubadebate. (2019 a). *Twitter está de cumpleaños: Descubra cómo ver su primer tweet*. Recuperado de <http://www.cubadebate.cu/noticias/2019/03/21/twitter-esta-de-cumpleanos-descubra-como-ver-su-primer-tweet/>

Cubadebate. (2019 b). *Lo que ocurre en Internet en un minuto en 2019*. Recuperado de <http://www.cubadebate.cu/noticias/2019/04/03/lo-que-ocurre-en-internet-en-un-minuto-en-2019-infografia/>

De León Vázquez, S. (s.f). *La construcción del acontecer. Análisis de las prácticas periodísticas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Diz Garcés, E. (2011). *Reubicar el futuro. Las mediaciones entre la cultura profesional y las lógicas de producción periodística para la web. Estudio de casos: Granma y Trabajadores* (Tesis doctoral). Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

Elizalde Zorrilla, R. M. (2014). *El consenso de lo posible. Principios para una política de comunicación social cubana socialmente consistente y tecnológicamente sustentable en los escenarios prospectivos de regulaciones externas e internas* (Tesis doctoral). Universidad de La Habana. La Habana.

Frakenberg, L. y Lozano, J. C. (2010). Rutinas, valores y condicionantes en la producción de la noticia: el testimonio de cuatro directores de medios informativos en Monterrey, México. *Comunicación y Sociedad*, (1), 175-204. Recuperado de

<https://dadun.unav.edu/handle/10171/16161>

Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP0505110045A>

Garcés Corra, R. (2007). *La construcción simbólica de la opinión pública. Tendencias teóricas y prácticas mediáticas contemporáneas.* (Tesis doctoral). Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

Hernández Ramírez, M. E. (1997). *La sociología de la producción de noticias. Hacia un nuevo campo de investigación en México. Comunicación y Sociedad*, (30), 209-242. Recuperado de www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/comsoc/pdf/30_1997/209-242.pdf

García Luis, J. (2004). *La regulación de la prensa en Cuba: referentes morales y deontológicos.* (Tesis doctoral). Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Lalinde P., A. M. (1990). Elementos para comprender la noticia. *Signo y pensamiento*, (17). Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3263/2480>

Gargurevich, J. (2008). Introducción a los géneros periodísticos. En D Oliveray M. Pérez, (Eds.). *Selección de Lecturas. Análisis de Medios.* (pp.61-67). La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.

Leñero, V. y Marín, C. (1986) *Manual de Periodismo.* México D. F: Editorial Grijalbo.

Haber Guerra, Y. (2005) El texto periodístico en la era digital. Hacia un nuevo estatuto epistemológico del periodismo. *Estudios sobre el mensaje periodístico.* (11), 45-52.

Martín-Barbero, J. (2008). *De los medios a las mediaciones.* La Habana, Cuba: Editorial Pablo de la Torriente.

- Martín Serrano, M. (2008). *La producción social de comunicación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Martínez Albertos, J. L. (1991). *Curso general de redacción periodística*. Madrid, España: Thomson Editorial.
- Martínez Álvarez, N. (2013). *Soldado de papel en periódico especial. Análisis de la construcción del discurso periodístico sobre temas económicos en el periódico Granma entre 1991 y 1994*. (Tesis de pregrado). Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.
- Martini, S. (2009). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Barcelona, España: Grupo Editorial Norma.
- Masip, P. y Lluís Micó, J. (2009). El periodista polivalente en el marco de la convergencia empresarial. *Quaderns del CAC*, (31-32), 91-99. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/doc/ument/read/23349469/q31-32-es>
- Massiah, M. (2019). *Las redes sociales más utilizadas en Latinoamérica*. Recuperado de <http://www.cubahora.cu/ciencia-y-tecnologia/las-redes-sociales-mas-utilizadas-en-latinoamerica>
- Mc Combs, M. y Evatt, D. (1995). *Los temas y los aspectos: explorando una nueva dimensión de la agenda setting*. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8401/1/20091107003314.pdf>
- Moreno Fernández, Y. (2017). *Bases teóricas, metodológicas y prácticas para una gestión editorial en organizaciones mediáticas cubanas de prensa impresa*. (Tesis doctoral). Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.
- Moreno Fernández, Y., Vidal Valdez, J. y Nápoles Fernández, L. (2017). *Sociología de la producción de noticias: revisitación teórica*

para una posible gestión editorial en organizaciones mediáticas de prensa escrita. *Alcance*,(6). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323545073_Sociologia_de_la_produccion_de_noticias_revisacion_teorica_para_una_posible_gestion_editorial_en_organizaciones_mediaticas_de_prensa_escrita

Moreno Gimeranez, E. (2016). *Periodismo en tuits. Propuesta teórico-metodológica para el periodismo digital en Twitter* (Tesis de pregrado). Universidad Central Marta Abreu de Las Villas: Villa Clara, Cuba.

Moreno Gimeranez, E. (2018). *Periodismo digital en Twitter*. La Habana, Cuba: Editorial Pablo de la Torriente.

Muñiz Zúñiga, V., Fonseca Valido, R. A y Castillo Salina, Y. (2016). Estudios sobre Agenda Setting en Cuba (2010-2015). Tendencias generales de investigación en pregrado. *Razón y palabra*, (92), 1-29. Recuperado de

http://www.razonypalabra.org.mx/N/N92/Monotematico/06_MunizFonsecaCastillo_M92.pdf

Orrillo, W. (s.f). *Géneros periodísticos de César Vallejo*. La Habana, Cuba: Editorial Pablo de la Torriente.

Ortega Izquierdo, V. J. (2003). *Para cantar mejor al músculo*. La Habana, Cuba: Editorial Pablo de la Torriente.

Pérez Chaos, Y. (2019). *La verdad, el hecho, la "vigilancia" que enseña Ramonet*. Recuperado de <http://www.adelante.cu/index.php/es/cultura/59-literatura/16497-la-verdad-el-hecho-la-vigilancia-que-ensena-ramonet>

Pérez Fumero, E. (2017). *Entre el decir y lo dicho. Dinámicas discursivas del Nuevo periodismo electrónico, sobre procesos políticos de alto perfil de polarización, en el escenario mediático latinoamericano*. (Tesis doctoral). Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

- Ricardo Luis, R. (2006). *Detrás de la fachada en Mesa de Trabajo*. Recuperado de <https://mesadetrabajo.blogia.com/2006/110607-detr-s-de-la-fachada.php> *Trípodos*, (23), 31-47. Recuperado de www.raco.cat/index.php/tripodos/article/viewFile/118910/154114
- Rodrigo Alsina, M. (1993). *La producción de la noticia*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Salaverría Aliaga, R. (2003). Convergencia de los medios. *CHASQUI*, (81), 32-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/160/16008105.pdf>
- Salaverría Aliaga, R. (2017). Tipología de los cybermedios periodísticos: bases teóricas para su clasificación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8 (1), 19-32. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61248>
- Salaverría Aliaga, R. y García Avilés, J. A. (2008). La convergencia tecnológica en los medios de comunicación: retos para el periodismo. *La mediatización del mensaje: Teoría de las influencias en el contenido de los medios de comunicación*. México D. F.: Editorial Diana.
- Trelles Rodríguez, I. (2002). *Bases teórico-metodológicas para una propuesta de modelo de gestión de comunicación en organizaciones*. (Tesis doctoral). Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.
- Tuchmann, G. (1978). *La producción de la noticia*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.
- Van Dijk, T. (1990) *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona, España: Editorial Paidós Comunicación.

Wolf, M. (2005) *La investigación de la comunicación de masas*. La

Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

ARTICULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Fecha de presentación: 12-10-2020 Fecha de aceptación: 4-02-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

EL PROCESO DE REDACCIÓN CIENTÍFICA Y OTROS TÉRMINOS SIMILARES

THE PROCESS OF SCIENTIFIC WRITING AND OTHER SIMILAR TERMINOLOGIES

Tamara Jiménez-Padilla ¹, Caridad Cancio-López ², Antonio Valentín Hernández-Alegría ³.

¹ Licenciada en Educación, especialidad Español-Literatura. Máster en Ciencias de la Educación. Profesora Auxiliar. Centro Universitario Municipal de Cabaiguán, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Correo: tamarajimenez@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0333-1003>. ² Licenciada en Educación, especialidad Español-Literatura. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Correo: caridad@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1948-1313>. ³ Licenciado en Ciencias Filosóficas. Doctor en Ciencias Filosóficas. Profesor Auxiliar. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Correo: aalegría@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2837-7531>

¿Cómo citar este artículo?

Jiménez Padilla, T., Cancio López, C. y Hernández Alegría, A. V. (Julio-octubre, 2021). El proceso de redacción científica y otros términos similares. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 59-75. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1336>

RESUMEN

El objetivo del estudio estuvo dirigido a valorar el empleo terminológico del proceso de redacción científica. La temática se dirige al análisis de los términos utilizados para referir esta categoría en artículos publicados en bases de

datos Redalyc y Scielo en el período comprendido del 2015 al 2020 donde se evidencian resultados científicos del contexto universitario de alto valor para las ciencias de la educación. Los métodos de análisis bibliográfico, histórico-lógico, inductivo-deductivo y analítico-sintético permitieron concretar un

marco de referencia para el estudio de la categoría seleccionada, sobre todo la existencia de dos tendencias que la enmarcan desde diferentes perspectivas y la utilización de términos que conducen al proceso operacional que lo particulariza donde el vocablo redacción es el más empleado.

Palabras clave: escritura; redacción científica; términos

ABSTRACT

This study was aimed at the evaluation of the use of terminologies within the scientific writing process. The topic focuses on the analysis of the terminologies used to refer such categories in published articles in data bases such as Redalyc and Scielo within the period from 2015 to 2020. The scientific results in the university context have proven to be of high value to the educational sciences. The methodology based on the bibliographical, historical and logical, inductive and deductive and analytical and synthetical analyses allowed to establish a theoretical framework of reference for the study of the selected category, specifically, the existence of two tendencies to conceive said category from

different perspectives, as well as the terminologies leading to its operational process in which the term writing is the most frequently used.

Keywords: process; scientific writing; terminologies

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes problemas que enfrenta un investigador surge cuando tiene que dar a conocer sus resultados, pues escribir no resulta tarea fácil, más cuando el mundo actual se mueve en una especie de perfeccionamiento del vocabulario científico y surgen palabras muy complejas, como manifestación de dichos cambios.

En concordancia con Castro, Pérez y Maya (2016), la capacidad humana de comunicar no resulta homogénea en todas sus manifestaciones, es necesario entender que el sistema lingüístico adquiere rasgos particulares como resultado de las diferentes condiciones en las que se produce. Un ejemplo de ello se evidencia en el área de la ciencia ya que es un tipo de esfera de la actividad humana que establece modos particulares para la producción del

lenguaje con predominio de la comunicación verbal a partir de elementos que determinan la efectividad del proceso comunicativo. Como resultado, el desarrollo de la especie humana, en el ámbito científico-técnico, no solo ha complejizado la manera en que los hablantes se representan la realidad por medio del lenguaje durante la práctica científica, sino que ha establecido normas, formas y funciones para el uso de la lengua.

En este sentido, estos autores refieren que es importante comprender que el lenguaje de la ciencia forma parte de la lengua general, de la que toma recursos lingüísticos y comunicativos; pero ha desarrollado una relación de complementariedad y no de oposición a esta última, por lo que puede considerarse como una relación complementaria en la que se produce un hecho de especialización. Sin embargo, para diversos autores el uso de la lengua en la esfera científica constituye un código de carácter lingüístico (oral y escrito) que se diferencia de la lengua general y consta de reglas y

unidades específicas para su producción.

Este hecho hace que se preste especial atención a los problemas comunicativos que se producen en la actividad científica en la medida en que el lenguaje deviene en una herramienta importante en todos los niveles de la educación y de la vida, aunque la práctica no contribuya a considerarlo desde esta perspectiva. Asimismo, se debe atribuir al fenómeno comunicativo, con énfasis en el sistema lingüístico, un carácter primordial en el proceso de comunicación de los resultados correspondientes a las diferentes disciplinas científicas, pues las funciones que posee el lenguaje respecto a procesos cognitivos, le permite la construcción y expresión de conocimientos mediante categorías que facilitan la interpretación de la realidad.

Por esta razón, aspectos como la especialización, la univocidad y las condiciones de construcción del discurso científico han sido identificadas como las direcciones más actuales de los estudios que abordan la manifestación del lenguaje en la esfera científica, con énfasis en el sistema lingüístico, por

constituir el instrumento comunicativo predominante.

Estos criterios de análisis permiten concebir el desarrollo del lenguaje en la actividad científica como un proceso complejo que presenta las distintas dimensiones de la competencia comunicativa, el cual se concreta en el proceso de redacción de los textos orales y escritos, este último definido como un complejo proceso de organización y estructuración de las ideas y niveles del texto que permite comunicar un mensaje por escrito, poniendo de manifiesto la competencia comunicativa del que escribe.

Precisamente, como parte del estudio teórico del tema que desarrolla la autora principal desde su formación doctoral, ha sido una preocupación la existencia de varios términos que conducen a procesos similares de la redacción científica y ante esta disyuntiva se ha realizado un estudio para la determinación de cuál emplear de acuerdo con la necesidad demandante y en sinergia con los estudios actuales.

Es evidente, por tanto, que la redacción científica como momento importante de la investigación

constituye un saber necesario para los profesionales del contexto universitario.

Para ser consecuentes con este proceso y alcanzar esta meta es necesario lograr textos científicos con una elevada calidad y, ende, ser portadores del conocimiento y los resultados investigativos. De ahí que sea tan importante para un profesional el dominio de la escritura y de las formas específicas que esta adquiere en el ámbito de la comunicación científica.

En consonancia con la idea anterior, los retos de la educación superior para el Siglo XXI plantean la necesidad de un nuevo proceso educativo, fundamentado en los principios de excelencia, calidad y pertinencia, sustentados en la formación y superación de los recursos humanos.

Por su parte, el discurso científico contextualiza la realidad de una forma que difiere considerablemente de otros discursos y formas de conocimiento. El sentido que el discurso científico configura y hace manifiesto en los planos sintáctico, semántico y pragmático, presenta especificidades que es necesario identificar, dilucidar y

analizar tanto en sí mismas, como por contraste con otras formas de conocimiento .

En este sentido, la redacción científica constituye un tema de gran relevancia por su importancia social y profesional, su ineludible comunicación de avances y resultados como componentes esenciales de la Educación Superior.

Ante esta situación se determina el análisis de los términos empleados en artículos seleccionados. Es una revisión necesaria a la luz de los estudios acerca de la redacción científica. Para los profesionales con una formación inicial enmarcada en los estudios lingüísticos resulta fácil comprender el porqué de la diversidad de términos, pero aquellos que carecen de los conocimientos mínimos al respecto, les pueden provocar confusiones e incomprensiones. El presente estudio resulta pertinente y necesario para aquellos profesionales que abordan la temática, por lo que se hace necesario el análisis del tema.

En concordancia con lo expresado se determina como objetivo: valorar el empleo terminológico del proceso de redacción científica.

DESARROLLO

La socialización del resultado científico constituye la principal finalidad del proceso de redacción científica, de ahí que en Cuba desde el año 2006 se establezcan las bases para la institución de una política sobre publicaciones científicas en los centros adscritos al Ministerio de Educación Superior. En tal sentido, la comunidad científica considera niveles de publicación, los cuales han sido asumidos por este ministerio con el objetivo de elevar la calidad de la producción científica cubana al lograr su visibilidad a nivel nacional e internacional.

También desde este proceso se insiste en las principales bases de datos a las que se puede acceder para la publicación de artículos que constituyen uno de los textos científicos más utilizados por el docente universitario donde se establece el formato IMRyD (introducción, materiales y métodos, resultados y discusión) que se hizo de utilización universal en las

revistas de investigación y otras formas de divulgación, para lo cual se requiere de una escritura con calidad.

Por su parte, no es posible aprender o construir ciencia sin atender a su carácter de actividad social, creada paulatinamente gracias a la memoria escrita de los eruditos e investigadores que plasmaron en el documento el pensamiento progresista, las teorías y descubrimientos de su tiempo, así como no es posible la percepción de una universidad socialmente pertinente sin la comunicación escrita de sus principales logros científicos. La redacción de textos científicos es un contenido fundamental de la actividad científico-investigativa del docente universitario, con vistas a su exitoso desempeño profesional.

En concordancia con lo anterior, uno de los rasgos actuales de la educación superior cubana es la formación de los profesionales en distintos campos del saber, la presencia de la ciencia, la innovación y la tecnología en el proceso universitario, tanto en la generación del conocimiento como en su socialización. Por tanto, el

proceso de formación del docente por su carácter formativo, dinámico y flexible debe generar las proyecciones y el desarrollo de su formación a partir de las propias necesidades y potencialidades. En este sentido, orientarse en cuanto al empleo terminológico de la temática se convierte en una prioridad para su desarrollo profesional.

El reto que tiene el docente es la formación de un profesional competente con un alto compromiso social. De ahí la importancia de prepararse con una visión más integradora del conocimiento como sujeto involucrado en varios roles donde el investigativo exige del dominio de los aspectos que contempla la redacción científica para llevarlos a la práctica.

A partir de este criterio, los autores consideran que un contenido básico a potenciar en el docente universitario como parte de la actividad científico-investigativa es la redacción científica que implica la selección de recursos expresivos dentro del amplio sistema de la lengua y su organización para expresar las características generales de la ciencia como reflejo

de la relación lógica pensamiento-escritura de acuerdo con un contexto comunicativo propio.

Las ideas expresadas anteriormente conllevan a que el artículo se oriente desde la hipótesis: diversidad de términos utilizados en los textos de divulgación científica para referir el proceso de redacción científica.

Sobre esta base se busca dar respuesta a interrogantes que conducen al propósito fundamental: ¿cuáles son los términos empleados?, ¿cuál es el más utilizado?, ¿cuáles son las finalidades que enmarcan la diversidad de términos? y ¿qué tendencias se derivan de su empleo?

Como parte de la metodología empleada se revisan todos los artículos científicos publicados en revistas científicas indexadas en las bases de datos Scielo y Redalyc desde el 2010 hasta el 2020. Después de leer y analizar los resúmenes de estos artículos, se procedió a delimitar como período de estudio que denota la actualización de lo publicado acerca de la temática, los artículos de revistas de estas bases de datos del

2015 al 2020 como criterios de selección.

Esa búsqueda arrojó 25 textos de divulgación científica relacionados con los términos: redacción científica, producción escrita o de texto, construcción de textos científicos o textos escritos, discurso científico, escritura académica, científica o investigativa, comunicación científica y lenguaje de la ciencia. La lectura y análisis del período comprendido desde el 2010 permitió inferir la existencia de otros términos como lenguaje científico, estilo científico y alfabetización académica con menor connotación en el período objeto de análisis.

Para lograr el objetivo predeterminado se utilizó el análisis bibliográfico donde se tomó como punto de partida 25 artículos seleccionados de las bases de datos ya precisadas, dirigido a determinar los aspectos coincidentes y divergentes con respecto al análisis de la categoría redacción científica; el histórico-lógico permitió desde un análisis cronológico mostrar los resultados desde una lógica histórica, el inductivo-deductivo el análisis de los

aspectos generales y particulares que incluye cada término para inferir los principales resultados de forma generalizadora y el analítico-sintético ha estado presente en cada uno de los métodos mencionados para analizar cada término, sintetizar y discernir la esencia de acuerdo con el objetivo propuesto.

El análisis y valoración de cada término permitió inferir que la redacción científica es abordada desde diferentes perspectivas. Según Serrano (2015) como lenguaje de la ciencia o lenguaje escrito, escritura, comunicación científica; Pérez, Guevara y Rivera (2015): lenguaje, producción científica o escrita, producción y preparación lingüística; Durán, Noa, Muguercia y Parra (2015): redacción de textos, uso del lenguaje y acto de escribir; Rodríguez, Antúnez, Ramírez, Del Pilar, Plaza, Reyes y Alemán (2016): estructura textual y la elaboración de manuscritos para publicar; Lam (2016): estructura y principios de la redacción; Pérez, Rivera y Guevara (2016): lenguaje, arte de redactar, errores gramaticales y de estilo; Hernández, López, Vasconcelos y Alpízar

(2017): uso del lenguaje y el acto de escribir; Serrano, Pérez, Solarte y Torrado (2018): estructura, lenguaje y errores en la redacción; Nodarse (2020): estructura, redacción del texto y lenguaje científico.

Por su parte, la construcción de textos científicos o escritos es analizada por Castro et al., (2016): lenguaje científico, organización de ideas, escribir, normas de estilo; Domínguez y Rivero (2018): escritura, redacción y producción textual; García, Mainegra y Domínguez (2020): construcción, escribir, redacción coherente.

La escritura académica, científica o investigativa por Espino (2015): composición, estructura, estilo de redacción; Colombo y Carlino (2015): producciones escritas, forma y contenido, escritura; Bonnet y Soledad (2016): texto científico como construcción lingüística, discurso, escritura, lenguaje, metadiscurso (discurso sobre discurso); Murillo, Martínez y Belavi (2017): estructura y estilo; Gordillo (2017): estructura, producción científica, aspectos lingüísticos, marcadores discursivos, campo socio-institucional al referirse a las prácticas de escritura según la

situación del escritor en el mundo académico; Zárate (2017): escritura académica, textos escritos, competencia lingüística, redacción, ortografía, organización de ideas; Sánchez (2017): estructura, recursos, mecanismos lingüísticos y propósito comunicativo; Jiménez (2019): escritura, lenguaje, comunicación científica, redacción científica.

En este mismo sentido, discurso científico, al decir de Prieto (2015): código lingüístico, impersonalidad, argumentación, organización discursiva; Blanco (2019): estructura o bases pragmáticas, aspectos retóricos, textuales y formales, géneros del discurso. La producción escrita o de textos según Monsalve (2015): lenguaje, imagen, argumentación y estructura gramatical. La comunicación científica, para Méndez y Alonso (2015): habilidades comunicativas, recursos lingüísticos, sintaxis, coherencia, cohesión, discurso y estilo, estos desde la comunicación científica oral. Por último, lenguaje de la ciencia, al decir de Von (2017): escritura de investigación, lenguaje científico, escritura científica y comunicación de la ciencia.

Del análisis anterior se infiere que cada término empleado incluye elementos del conocimiento que conlleva a dos momentos comprendidos en la redacción científica: lo estructural o metodológico y lo lingüístico, por lo que se convierten en tendencias para referir este proceso. En este sentido, en 10 artículos (40%) se analiza el término en sus dos variantes (estructural y lingüístico), los restantes 15 (60%) lo valoran desde lo lingüístico. Se evidencian diferencias significativas de un criterio con respecto al otro, prevalece la tendencia de lo lingüístico con un 20% con respecto a lo metodológico.

El empleo de terminologías para hablar del proceso de redacción también resulta interesante. Es una tendencia que se ha mantenido y en el período estudiado se ha intensificado. Lo que sí resulta necesario comprender es que de acuerdo con el análisis realizado se evidencia que cada término incluye el empleo de los recursos expresivos de la lengua, lo que varía es el proceso operacional que enmarca cada uno de ellos.

Es obvio que para lograr construir o producir un texto científico, se requiere recurrir al proceso de redacción para lograr relacionar las palabras en oraciones y textos más amplios, la ilación de las ideas de manera que se arribe a la comprensión textual y eso se alcanza mediante el empleo del lenguaje que se convierte en la herramienta básica que lo permite y del acto de escritura para transcribir la información que surge del proceso de lectura analítica desde la orientación y ejecución para después controlar el escrito del producto final que resulta la construcción o producción textual.

Del estudio realizado se infiere que los disímiles términos empleados conllevan a relacionar de forma textual las diferentes ideas y resultados por medio de los recursos expresivos o comunicativos que posibilitan la coherencia y cohesión textual o simplemente utilizar en el proceso de escritura los aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos necesarios; también vistos como criterios de textualidad, características del texto científico: gramaticales y de estilo, fenómenos

sintácticos y de puntuación. De otra forma, aspectos morfosintácticos del estilo científico, semánticos del texto expositivo o científico, relaciones léxicas y morfosintácticas, desde un punto de vista pragmático, la relación pensamiento-lenguaje científico, eligiendo y combinando recursos lingüísticos que expresen sus rasgos para llegar a la producción textual.

Como se evidencia, de una u otra forma expresada, todas las ideas conllevan a la utilización de los recursos comunicativos para lograr una redacción correcta que conduzca a una verdadera comprensión entre el emisor y receptor.

Del análisis realizado se determina que el término más empleado es la redacción científica, abordada en nueve artículos (36%), le continúa la escritura académica, científica o investigativa en ocho textos (32%), construcción de textos científicos o escritos en tres (12%), discurso científico en dos (8%) y producción escrita o de textos, comunicación científica y lenguaje de la ciencia, en uno indistintamente (4%). Es válido precisar que la escritura académica es abordada, en

ocasiones, como técnica de la escritura científica y por tanto valorada como redacción científica. Es importante apreciar, como aspectos coincidentes en varios de los términos empleados, referirse al lenguaje de la ciencia o científico, a la escritura, redacción, estilo, comunicación, al discurso, a los recursos, mecanismos o preparación lingüística, a los aspectos de forma-contenido y a la organización de ideas; los cuales se convierten en aspectos recurrentes en los análisis realizados en los diferentes artículos.

Por estas razones, se concuerda con Serrano (2015) al expresar que aprender ciencia depende de la apropiación que se haga del lenguaje de la ciencia y de cómo se aprende y se utiliza el lenguaje científico. Este aprendizaje está asociado a nuevas forma de ver, pensar y hablar sobre los seres, hechos y fenómenos. A través del lenguaje de la ciencia se accede a una cultura diferente, la cultura científica; de ahí que las tareas que articulan la interpretación y producción textual requieran de un complejo trabajo intelectual de

construcción de significados, de reorganizaciones cognitivas y elaboraciones conceptuales para la gestión del conocimiento científico y el dominio del lenguaje con el cual se formulan interpretaciones, análisis y resultados.

De igual manera, es pertinente identificar en los artículos estudiados el análisis de aspectos que constituyen novedades del tema, fundamentalmente los llamados modalizadores que al decir de Bonnet y Soledad (2016) tienden a atenuar o acentuar el posicionamiento del enunciador respecto de lo enunciado, por lo que se hace una distinción entre mitigadores y enfatizadores. Los primeros indican la decisión que toma el autor de no comprometerse totalmente con la proposición expresada; la información se presenta como una opinión más que como un hecho. Un recurso dentro de esta categoría es el uso del tiempo condicional. Los enfatizadores, por su parte, marcan el grado de compromiso con la información y destacan la fuerza proposicional del discurso.

Por su parte, Sánchez (2017) enmarca la escritura y sus

estrategias retóricas al concebir una identidad discursiva por parte del autor, llamado posicionamiento dirigido a construir, transformar y comunicar conocimiento, desde términos retóricos (matizadores, enfatizadores, marcadores de actitud), lo cual indica el dinamismo retórico de este género.

Gordillo (2017) habla de posicionamiento de la escritura científica, considerado desde dos grandes campos: el lingüístico y el socio-institucional. Desde la perspectiva lingüística, se analizan los procesos que fundamentan el posicionamiento del escritor en el texto científico y se muestra cómo es el resultado de procedimientos enunciativos que etiquetan la actitud o la subjetividad del escritor científico.

Es preciso enfatizar en este análisis porque son términos empleados para mostrar la actitud del que escribe, los recursos de los que se vale para hacerlo en función de un fin determinado, aspectos que constituyen herramientas discursivas presentes en los textos científicos y en el proceso de redacción.

Sobre esta base, los autores del artículo consideran pertinente emplear el término redacción de textos científicos que media los procesos de construcción y producción textual para referir el acto específico de relacionar, organizar, cohesionar las ideas como el proceso mental que en su unidad cognitiva, procedimental y actitudinal se autorregula en el individuo para su desempeño eficiente, al lograr la relación lógica pensamiento-escritura de los resultados de la investigación científica, de acuerdo con un contexto comunicativo propio, mediante el empleo del lenguaje escrito desde el conocimiento y manejo de los recursos léxicos, estilísticos, gramaticales y textuales. Aunque no es desacertado el empleo de los restantes términos, siempre que se conduzca al acto concreto que define.

El término redacción de textos científicos concreta el proceso que implica, al utilizar vocablos que tipifican el acto específico.

CONCLUSIONES

El estudio permitió valorar como elemento fundamental la existencia de dos tendencias al referir el

proceso de redacción científica: lo estructural o metodológico y lo lingüístico, con prevalencia del análisis lingüístico. Además, la diversidad de términos utilizados en el período estudiado que conducen en su esencia a la redacción científica, vocablo más empleado en los artículos seleccionados de las bases de datos consultadas, constituye un aspecto relevante al coincidir con el empleo terminológico, puesto que es un proceso en el que intervienen varios momentos que enmarcan los vocablos analizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, C. E. (julio-diciembre, 2019). Discurso científico en Educación: Análisis retórico y estructural de artículos de investigación de Colombia y Venezuela. *Revista Comunicación*, 28 (2), 90–109. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/com/v28n2/1659-3820-com-28-02-90.pdf>
- Bonnet M. y Soledad González, D. (julio-diciembre, 2016). La escritura científica en las disciplinas: análisis del metadiscursio interpersonal en artículos científicos de química, biología y filosofía. *Signo y Pensamiento* 69 . *Avances* XXXV, 16-28. doi:10.11144/Javeriana.syp35-69.ecda. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v35n69/0120-4823-signo-35-69-00016.pdfbonnet>
- Castro Brown, Y., Pérez Padrón, M. C. y Maya Rosell, Y. (enero-abril, 2016). Estrategia para la construcción de textos científicos en la educación superior. *Educere*, 20(65), 21-26, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35646429003>
- Colombo, L. y Carlino, P. (abril-junio, 2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43 (1), 13-34. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/len/v43n1/v43n1a02.pdf>
- Domínguez García, I. y Rivero Fernández, M. (2018). Leer y escribir en la universidad ¿Alfabetización académica? *Atenas Revista Científico Pedagógica*, 2(42), 78-91.

- Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055152006/478055152006.pdf>
- Durán Morgado, D., Noa Legrá, M., Muguercia Llácer, M. C. y Parra Castellanos, M. del R. (enero-febrero, 2015). Saber y saber hacer en la redacción de artículos científicos de profesionales de la salud. *Revista Información Científica*, 89(1), 136-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551757252017>
- Espino Datsira, S. (julio-septiembre, 2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66) 959-976. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14039201012>
- García Cruz, M. Mainegra Fernández, D. y Domínguez García, I. (2020). La construcción de textos escritos en foros en línea por los profesores de Español-Literatura. *Revista Conrado*, 16(77), 32-41. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382020000200117
- Gordillo Alfonso, Adriana (2017). La escritura científica: una revisión temática. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 52-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86054913003>
- Hernández de la Rosa, Y. López Díaz, L. Vanconcelos Ramírez, D. y Alpizar León, Y. P. (mayo-agosto, 2017). Compendio sobre redacción, ortografía y traducción. *Ciencias de la Información*, 48 (2), 29-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181454540005>
- Jiménez Marata, A. (enero-abril, 2019). El laberinto de la escritura científica. Redacción y publicación de ciencias sociales en Cuba. *Estudios del Desarrollo Social*, 7 (1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S230801

- [322019000100100&Ing=es&nr
m=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086402892016000100006)
- Lam Díaz, R. M. (2016). La redacción de un artículo científico. *Revista Cubana de Hematología, Inmunol y Hemoterapia*, 32(1), 57-69. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086402892016000100006
- Méndez Lloret, D. y Alonso Paz, S. (Jan.- Mar., 2015). La Comunicación Científica Oral de los profesionales: su significación. *Soldag. Insp*, 20 (1). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-92242015000100001
- Monsalve Upegui, M. E. (2015). Estado del arte de la investigación sobre argumentación y escritura multimodal desde una perspectiva didáctica. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 215-224. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/695/69542291022.pdf>
- Murillo, F. J. Martínez Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Sugerencias para Escribir un Buen Artículo Científico en Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 5-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55152796001>
- Nodarse Hernández, R. (oct.-dic., 2020). Algunas consideraciones sobre la escritura de artículos. *Revista Cubana de Medicina Militar*; 49(4), Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S013865572020000400040&Ing=es
- Pérez De Valdivia, L. M., Guevara Fernández, G. E. y Rivera Martín, E. R. (2015). Propuesta metodológica encaminada al mejoramiento de la redacción científica de los docentes universitarios. *Pedagogía y Sociedad*, 18(44), 1-10. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S17278120201600030009

- Pérez de Valdivia, L. M., Rivera Martín, E. R. y Guevara Fernández, G. E. (septiembre-diciembre, 2016). La redacción científica: una necesidad de superación profesional para los docentes de la salud. *Revista Humanidades Médicas*, 16(3), 504-518. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=s>
- Prieto Acosta, D. E. (enero-junio, 2015). La inscripción explícita del autor en el discurso científico: análisis diacrónico y perspectivas. *Universidad de La Habana, UH* (279). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S02539276201500010001
- Rodríguez, Dominga E., Antúnez, G., Ramírez, W., Del Pilar Murillo, G., Plaza, L., Reyes, J. y Alemán, F. (abril, 2016). Elementos para escribir y publicar un artículo científico en las Ciencias Veterinarias. *REDVET. Revista Electrónica de Veterinaria*, 17(4) 1-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63646041001>
- Sánchez Upegui, A. A. (2017). Consideraciones sobre el artículo científico (AC): una aproximación desde el análisis de género y el posicionamiento. *Lingüística y Literatura*, (73), 17-36. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/linli/n73/0120-5587-linli-73-00017.pdf>
- Serrano Guzmán, M. F. Pérez Ruiz, D. D. Solarte Vanegas, N. C. y Torrado Gómez, L. M. (2018). La redacción científica como herramienta para cualificación del estudiante de pregrado. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(56), 208-223. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14559244010>
- Serrano de Moreno, S. (mayo-agosto, 2015). Lenguaje y ciencia. Percepciones del profesorado sobre el lenguaje en la construcción del conocimiento científico. *Educere*, 19(63), 537-548. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643049015>

Von Stecher, P. (2017). El lenguaje de la ciencia y de su divulgación en la revista argentina *Ciencia e Investigación* (1945-1955). *Logos*, 27 (2). Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-3262201700

Zárate Fabián, M. C. (Mayo, 2017).

La escritura académica: Dificultades y necesidades en educación superior. *Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior, CEPIES*, 2(1), 46-54. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v2n1/v2n1_a05.pdf

ARTICULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Fecha de presentación: 10-01-2021 Fecha de aceptación: 25-4-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: SU IMPACTO EN EL DIAGNÓSTICO PRECOZ DEL CÁNCER COLORRECTAL

THE PROCESS OF APRENDIZAJE TEACHING YOUR IMPACT IN THE PRECOCIOUS DIAGNOSIS OF COLORECTAL CANCER

Tatiana Madelín Merlo-Bombino ¹, María de las Mercedes Calderón-Mora ², Carlos Lázaro Jiménez-Puerto ³

¹ Doctora en Medicina, Especialista de 1. grado en MGI, Especialista de 1. Grado en Gastroenterología. Profesora Auxiliar Departamento de Medicina General Integral. Policlínico “Rudesindo García del Rijo”. Email: tatianamerlo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1560-3790> ² Licenciada en Educación, Especialidad: Economía, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular Departamento Formación Pedagógica General. Universidad de Sancti Spiritus “José Martí”. Email: mcalderon@uniss.edu.cu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7897-8418> ³ Ingeniero en Ciencias Informáticas, Máster en Ciencias Pedagógicas, Profesor Auxiliar. Departamento de Ingeniería Informática. Universidad de Sancti Spiritus “José Martí”. Email: puerto@uniss.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8967-2935>

¿Cómo citar este artículo?

Merlo Bombino, T. M., Calderón Mora, M. de las M. y Jiménez Puerto, C. L. (Julio-octubre, 2021). El proceso de enseñanza aprendizaje: su impacto en el diagnóstico precoz del cáncer colorrectal. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 76-91. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1312>

RESUMEN

El presente artículo tiene como tema central el proceso de enseñanza-aprendizaje y el diagnóstico precoz del cáncer colorrectal. El primero constituye un espacio de reflexión para estudiantes y profesores. El

diagnóstico se analiza en su sentido amplio y en particular el precoz para el cáncer colorrectal. La investigación que da origen al presente artículo, de revisión bibliográfica, se deriva del proyecto empresarial “Desarrollo profesional sostenible: universidad-sociedad”.

El problema objeto de estudio consiste en ¿Cómo contribuir al diagnóstico precoz de cáncer colorrectal desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Medicina General Integral? El **objetivo** del presente estudio consiste en argumentar la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje para el logro del diagnóstico precoz de cáncer colorrectal. Se utilizaron métodos del nivel teórico como el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo; del nivel empírico como son la observación científica, el análisis de documentos y del nivel estadístico se aplicó la estadística descriptiva. Entre los principales resultados se encuentra la sistematización teórica en cuanto a los conceptos: enseñanza, aprendizaje y diagnóstico precoz.

Palabras clave: aprendizaje; cáncer colorrectal; diagnóstico; diagnóstico precoz enseñanza

ABSTRACT

This article focuses on both the teaching-learning process and the early diagnosis of colorectal cancer. The former represents a space for reflection for students and teachers.

Furthermore, the latter is in-depth analyzed along with an overview of the diagnosis, as a general term. This articles stems from a research derived from the business project: "Sustainable Professional Development: University-Society". The scientific question is how to contribute to the early diagnosis of colorectal cancer from the teaching-learning process of the Comprehensive General Medicine subject? The objective of the present study is to argue the importance of the teaching-learning process for reaching the early diagnosis of colorectal cancer. Methods of the theoretical level were used such as the historical-logical, the analytical-synthetic, the inductive-deductive. From the empirical level, the following were applied: scientific observation, document analysis and from the statistical level, descriptive statistics was utilized. The theoretical systematization concerning the concepts of teaching, learning and early diagnosis is among the main results.

Keywords: teaching; learning; diagnosis; early diagnosis; colorectal cancer

INTRODUCCIÓN

A partir del primero de enero de 1959 con el triunfo de la Revolución se desarrolla un trabajo continuo en el sector de la educación donde se han materializado cambios, que comenzaron con la campaña de alfabetización, y continuaron con la creación del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce” hasta llegar a los umbrales del siglo XXI donde la educación se encuentra inmersa en la tercera Revolución educacional cuyo propósito es lograr la formación de las nuevas generaciones y el pueblo en general.

El país se encuentra enfrascado en un proceso de reordenamiento del sistema de educación, con énfasis en la elevación de la cultura general integral de la nueva generación. Ante esta tarea el docente desempeña el eslabón decisivo, quien, en las condiciones de desarrollo científico-técnico, tiene a su cargo el proceso de enseñanza-

aprendizaje, con una constante labor creadora, e innovadora, capaz de transmitir los contenidos necesarios a los estudiantes, como ente activo de este proceso para enfrentar su futura profesión.

Actualmente, la Universidad Médica Cubana trabaja en la formación de un profesional de nuevo tipo, que encarna el ideal humanista del proyecto social cubano y los propósitos de calidad que caracterizan el encargo social, definido como un médico diferente, cualitativamente superior, más humano, más revolucionario, capaz de brindar servicios en cualquier lugar y en las condiciones más difíciles, responsable de su autoeducación.

Para el cumplimiento de este objetivo, el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de medicina debe perfeccionarse; en tal sentido se impone actuar en sus componentes incorporando lo más avanzado de las tendencias pedagógicas actuales con vistas al logro de niveles cualitativamente superiores en el proceso y resultados de la apropiación de

conocimientos y el desarrollo de habilidades.

En este orden de ideas resulta necesario obtener un adecuado diagnóstico de la actividad que se realiza, para lo cual se necesita un análisis del término.

Primeramente, se estudia el origen y evolución de las palabras en un idioma determinado a lo largo del tiempo con el objetivo de dar cuenta de su significado original o de su real acepción, y la lógica formal que utiliza como objeto de estudio aspectos como el razonamiento, la demostración, los juicios y el concepto.

Este último relaciona la extensión (clase de los objetos generalizados en el concepto) y el contenido (conjunto de caracteres que se han tomado como punto de referencia para generalizar y circunscribir los objetos en el concepto dado). A partir de estos elementos analiza y estudia todos los recursos del lenguaje y la semántica, para construir una sistematización teórica.

Esta es la concepción que deberá proporcionar en la práctica de estos

tiempos, para erradicar la que todavía prevalece, cuyo carácter limitado y reduccionista, obstaculiza el logro de los resultados que en este sentido se esperan y se necesitan. El caso que ocupa en esta investigación está relacionado con el diagnóstico de cáncer colorrectal.

El cáncer colorrectal es la neoplasia más frecuente del tubo digestivo y uno de los tumores de mayor incidencia y mortalidad.

El cáncer colorrectal en Cuba ocupa el segundo lugar en incidencia con más de 10.000 casos nuevos por año, después del cáncer de mama. En este sentido, la implementación de una estrategia de enseñanza dirigida al diagnóstico precoz del cáncer colorrectal a nivel de la atención primaria debería propiciar una coordinación más adecuada entre los diferentes niveles asistenciales.

El objetivo del presente estudio consiste en argumentar la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje para el logro del diagnóstico precoz de cáncer colorrectal.

DESARROLLO

Se debe trabajar objetivamente en una sólida preparación general integral de los estudiantes, que le permitan enfrentar una vez egresados, los problemas de su profesión, así como el análisis, solución y ejecución de las actividades con independencia y creatividad. Dotar a los estudiantes de conocimientos y habilidades que propicie asimilar los cambios que ocurran en su especialidad, es ponerlos al nivel de su tiempo. También debe estar apto para estos retos, es decir, que el estudiante pueda desarrollarse en su vida personal y profesionalmente.

Las definiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje consultado en la literatura científica pedagógica permite tomarlas como referencias en las generalizaciones, que sobre el objeto de estudio y del campo de acción se presentan en esta investigación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un acontecimiento en el que se relacionan entre sí docentes y estudiantes. En la enseñanza se unen la actividad del maestro: enseñar y la actividad del alumno: aprender, para formar una

calidad de trabajo pedagógico. Se debe hacer énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que es algo más que un simple proceso.

Labarrere y Valdivia (1998), plantean que en el proceso de enseñanza deben destacarse los procedimientos mediante los cuales el alumno puede apropiarse de los conocimientos y refieren que los conocimientos, las habilidades y los hábitos constituyen una unidad.

Castellanos (2000), al referirse al proceso de enseñanza-aprendizaje, sostiene que es complejo, multifactorial, de múltiples interacciones, donde las condiciones son definitivamente, las que favorecen o dificultan el propio proceso y el resultado. Existen múltiples alternativas que deben analizarse en función de los resultados esperados y así activar los procesos necesarios para alcanzarlos.

Addine (2002) afirma que:

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en el transcurso de las asignaturas escolares, y tiene como propósito esencial contribuir a

la formación integral de la personalidad del estudiante, constituyendo la vía mediatizadora fundamental para la adquisición de conocimientos, procedimientos, normas de comportamientos y valores legados por la humanidad. (p. 82)

Como se aprecia, existen puntos de contacto entre los autores consultados en relación con la conceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, criterio que comparten los autores al considerarlo como un proceso donde interactúa el docente y el estudiante, guiado por el profesor para la adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades, pero considera que debe ser contextualizado a cada nivel educativo dada sus particularidades. En este sentido se considera adecuarlo a los estudiantes de medicina.

Los cambios paradigmáticos en la formación del profesional de la enseñanza universitaria en el nuevo siglo traen consigo, necesariamente, una concepción

diferente de la docencia en dicho nivel y de los roles que desempeñan profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera la concepción del profesor como transmisor y del estudiante como receptor de conocimientos es sustituida por la concepción del docente como orientador, guía que acompaña al estudiante en el proceso de construcción no sólo de conocimientos sino también en el desarrollo de habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable y del estudiante como sujeto de aprendizaje.

El docente como orientador ha de ser capaz de diseñar situaciones de aprendizaje que potencien en el estudiante la construcción autónoma y responsable de conocimientos, valores y habilidades profesionales en un ambiente de participación y diálogo. Para ello el docente ha de generar competencias didácticas, motivación y cierto compromiso profesional que le permitan desarrollar sus clases a través de metodologías participativas de enseñanza que

posibiliten vincular la teoría con la práctica profesional en un contexto de diálogo, con el empleo de métodos y técnicas de evaluación que centren la atención en el estudiante como sujeto de aprendizaje.

Orientar al estudiante en la construcción autónoma de conocimientos, habilidades, competencias a desarrollar, valores y actitudes profesionales plantea nuevas exigencias al docente universitario que trascienden el dominio de conocimientos y habilidades didácticas, en tanto el profesor precisa además de una motivación profesional intrínseca, de un compromiso moral en el ejercicio de la docencia.

El aprendizaje a lo largo de la vida es lo que Kolb (1984) trata como aprendizaje experiencial y que sus teorías validadas y estudiadas con la población española desarrolló González Tirados (1984). Este aprendizaje se basa en aprender no sólo del libro de texto, del profesor, del aula, etc. sino de la vida y a lo largo de ella en la medida que las personas se fijan, reflexionan, se abstraen, conceptualizan y llevan a

la práctica lo aprendido, es un aprendizaje iterativo. Otros autores posteriores han considerado esta misma idea y la han ampliado a diferentes campos.

El estudio de las necesidades de formación docente orienta en el conocimiento de aquellos aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta insuficiencias o considera relevante para acometer su labor diaria y que por tanto han de constituir centro de atención en los programas de formación docente.

Independientemente de las modalidades que pueda asumir una estrategia de formación docente: conferencias-coloquios, talleres, cursos, grupos de innovación, en todos los casos debe tenerse en cuenta la unidad de la teoría y la práctica profesional en la medida que se propicie la reflexión y el debate en torno a la necesidad y posibilidades de aplicar los conocimientos pedagógicos a la solución de los problemas de la práctica educativa que presenta el profesorado en el trabajo cotidiano de aula.

La flexibilidad educativa y en general en todos los niveles de educación (y en particular en medicina y la enseñanza tendiendo a la integración de conocimientos) han llevado a las distintas instituciones a desarrollar planes de estudio diferentes de acuerdo con los tipos de currículos, respetando el currículo base y desarrollando el propio y el optativo electivo. En este sentido se tiene en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuya al desarrollo del diagnóstico precoz de cáncer colorrectal.

Primeramente, se debe señalar que el término diagnóstico proviene de la palabra griega “diagnosis” que significa conocimiento, pero ¿conocimiento de qué? Esto último es importante porque está muy extendido el hecho de relacionar al término con el conocimiento de enfermedades, así por ejemplo en el diccionario Aristos (2018, p. 220) dice: “Conocimiento de los síntomas de una enfermedad”.

El Pequeño Laurousse Ilustrado (García, 1997, p.15), plantea: “Dícese de los signos que permiten conocer las enfermedades... el

diagnóstico indica el tratamiento de una enfermedad, calificación que el médico da de una enfermedad.” Con esto se evidencia la fuerte implicación que el diagnóstico tiene con la medicina, no obstante resulta objeto de estudio no sólo de los médicos, sino de los sociólogos, psicólogos y pedagogos, entre otros especialistas.

En este sentido se hace necesario aclarar bien el apellido, o sea, no es cualquier tipo de diagnóstico. En este particular se refiere a la enseñanza del diagnóstico como contenido de la asignatura Medicina General Integral.

En la indagación realizada se detecta que muchos son los especialistas que definen lo que es diagnóstico, pero pocos son los que lo denominan, se concluye que el diagnóstico es un proceso continuo, dinámico, sistémico y participativo, que implica efectuar un acercamiento a la realidad con el propósito de conocerla, analizarla y evaluarla desde la realidad misma, pronosticar su posible cambio, y proponer las acciones que conduzcan a su transformación y a

su enseñanza en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La definición anterior brinda una concepción de diagnóstico, completa, abarcadora, actualizada, y redimensionada, en tanto comprende en sí misma, la caracterización, el pronóstico y la estrategia encargada del cambio o transformación del objeto o fenómeno en cuestión.

Esta es la concepción que deberá dar paso en la práctica de estos tiempos, para erradicar la que todavía prevalece, cuyo carácter limitado y reduccionista, obstaculiza el logro de los resultados que en este sentido se esperan y se necesitan. El caso que ocupa en esta investigación está relacionado con el diagnóstico precoz de cáncer colorrectal.

El diagnóstico precoz se concibe como:

Un objetivo del diagnóstico desde estas perspectivas es el de conocer los estilos de aprendizaje del alumnado para que el profesorado pueda adaptar su metodología de enseñanza a la variedad de estilos de aprendizaje del estudiante.

Se entiende que, aunque hay una preferencia por una forma de procesar la información no existe un

único estilo, de manera que una metodología variada de enseñanza puede propiciar, tanto que todo el estudiante tenga las oportunidades de trabajar de acuerdo con su propio estilo, como que sea capaz de hacerlo desde estilos diversos y así amplíe sus posibilidades.

Cuando hay aproximación al significado de “enseñanza”, lo primero que se percibe es que no se está ante algo fácil de definir y que se pueda abarcar desde una única perspectiva. La concreción de su significado supone complejidad, ambigüedad y en algunos casos cierta dificultad para analizarlo. La unidad significativa ha sido y es todavía difícil de conseguir.

En su construcción etimológica *enseñar* significa “presentar, mostrar”; socráticamente era “el sistema y método de dar instrucción”. El Diccionario de la Real Academia Española (2020) lo define como: “conjunto de principios, ideas, conocimientos, etc., que una persona transmite a otra”. Enseñar sería, pues, una acción que tendría como propósito presentar sistemáticamente una realidad.

Apoyados en lo anterior, una primera mirada muestra cuando se quiere delimitar lo que es y no es enseñanza. No se puede hablar con singularidad de enseñanza si el hecho de enseñar no conlleva intencionalidad y percepción reflexiva. En el enseñante, que se proponga unos fines y adecue unos medios y contextos para lograrlos. En el enseñado, que tenga el compromiso de apropiarse de lo que el primero le muestra.

Es consustancial también, que el análisis del significado de la enseñanza, se haga desde preconceptos aprendidos y enseñados con lo que se impregna de unas peculiaridades que todavía profundizan más la dificultad de una conceptualización compartida.

Alejados de estas posiciones derivadas de concepciones etimológicas, y más recientemente, en el itinerario de transición hacia este mundo de ciudadanos globales, enseñar supone, cada vez más, una acción y una reflexión sistemática de su significado, por la cual en cada momento se evalúa la forma de “saber hacer”.

Cada clase, cada alumno, en sus contextos y tiempos demandan una capacidad intuitiva y creadora para que el hecho de enseñar (acompañarlos y orientarles en la búsqueda, racionalidad y crítica de la información para convertirla en conocimiento) no les sea lejano y desajustado.

Delimitados muy sintéticamente la conceptualización de estos dos términos se establecen la relación entre ellos definiendo “comportamientos de enseñanza” como:

Acciones que realiza el docente en su interacción con el entorno educacional y social. Son asiento fundamental donde se muestra y se desarrolla la intencionalidad y el enfoque de enseñar. Son producto de las diversas y complejas interacciones entre el que enseña y el que aprende en un marco de compromiso entre ambos para conseguir resultados de éxito. (Martínez 2002, p. 128)

Los profesionales de la enseñanza deben mostrar comportamientos

adecuados para enseñar, además, deben exhibir aquellos que mejor se adapten a los contenidos que imparten y a sus estudiantes. Estas acciones están sustentadas por actitudes profesionales y éticas que son inherentes en el acto de enseñar.

Un docente que muestre unos comportamientos de enseñanza moralmente admisibles y racionalmente fundamentados, no solamente enseñará la materia, sino que ayudará a los estudiantes a clarificar y controlar su razonamiento, a ser competentes en “aprender a aprender”.

En tal sentido en la lucha por enseñar para la excelencia en todos los servicios de salud, a la que convocó el líder de la revolución cubana, el empleo sistemático y generalizado del método clínico, es sin duda, un factor clave. Son abundantes, tanto en cantidad como en calidad, las publicaciones y las intervenciones de diferentes autores bien avalados por su experiencia alcanzada en los muchos años entregados al ejercicio de su labor profesional en la asistencia y en la

docencia, que han abordado este tema.

Sin embargo, la experiencia práctica actual en escenarios docentes y los resultados de las calificaciones de los exámenes prácticos de los alumnos del segundo año de la especialidad de Medicina General Integral, denotan que existen dificultades aún en la enseñanza de la Semiología y la Propedéutica Clínica, piedras angulares para el proceso diagnóstico en la formación y práctica médicas. Se debe recordar que sin un correcto diagnóstico no puede haber una buena intervención o conducta.

La *educación*, como categoría en su sentido amplio, se refiere al conjunto de influencias que ejerce toda la sociedad en el individuo. Además, es un fenómeno social históricamente condicionado. En su sentido estrecho, es el trabajo organizado de los educadores, encaminado a la formación objetiva de cualidades de la personalidad: convicciones, actitudes, rasgos morales y del carácter, ideales y gustos estéticos, así como modos de conducta.

La *instrucción*, como otra categoría, es el resultado de la asimilación de conocimientos, hábitos y habilidades, se caracteriza por el nivel de desarrollo del intelecto y de las capacidades creadoras del hombre. Presupone determinado nivel de preparación del individuo para su participación en diferentes esferas de actividad social.

Como se observa, ambas no significan lo mismo. Se plantea que la educación a través de la instrucción del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación médica superior tiene su concreción en las modalidades de las formas organizativas según el ciclo, donde de manera planificada en el objetivo se concreta la aspiración social: las transformaciones esperadas en las destrezas, los conocimientos, los valores, las convicciones y la conducta del estudiante. Es un proceso complejo, no exento de muchas dificultades. Solo el trabajo organizado de los colectivos de carrera, año y asignatura puede ofrecer los resultados esperados.

Las didácticas particulares de impartición garantizan la formación y sientan las bases para el posterior

desarrollo de los métodos de trabajo de la profesión médica, por lo que estas deben ser manejadas hábilmente por los docentes desde el inicio hasta el final de la carrera con la precisión que corresponde a cada etapa específica del aprendizaje, y terminar su formación, engalanadas con el traje de un comportamiento ético de excelencia.

El primer paso será el enfrentamiento didáctico del estudiante al problema de la práctica social. Por tanto, la enseñanza del método clínico que descansa en la enseñanza de la Semiología, la Propedéutica Clínica, la Patología y el proceso diagnóstico en la práctica clínica, tienen una didáctica de impartición particular, encaminada a la solución práctica con las bases teóricas de los problemas de salud.

Es por ello que donde quiera que esté el escenario docente, sea en el área hospitalaria o en la atención primaria de salud, las actividades docentes priorizadas están en las modalidades de la Educación en el Trabajo fundamentalmente.

El proceso diagnóstico es un elemento central del quehacer clínico, sobre el cual se basan todas las conductas posteriores. Si bien la mayoría de las veces es un proceso intuitivo, se han revisado algunos de los fundamentos teóricos y elementos concretos que explican la forma que los médicos tienen de hacer diagnósticos.

Se han observado muchas tendencias, esquemas y modelos, todos con cierta utilidad, pero a veces incompletos y poco didácticos. El diagnóstico es un proceso inferencial, realizado a partir de un "cuadro clínico", destinado a definir la enfermedad que afecta a un paciente.

Gran parte del tiempo en la práctica clínica, se utiliza en hacer diagnósticos, es decir, decidiendo qué tiene el paciente. Quien entra a la consulta por primera vez, el que ingresa de urgencia o el que se complica estando hospitalizado; todos necesitan un diagnóstico confiable, para adoptar conductas terapéuticas concordantes y comunicarles a él y su familia, el pronóstico asociado a la condición diagnosticada.

El método clínico constituye una categoría fundamental en las Ciencias Clínicas y su utilización como método de enseñanza en las disciplinas y asignaturas en el ciclo clínico de la carrera de Medicina. Contribuye a la sistematización de todas aquellas habilidades que, en forma de sistema, se integran en su ejecución. El desarrollo de estas habilidades es esencial en el proceso de diagnóstico en Medicina.

El estudiante debe tener muy bien definidas las habilidades que se requieren en la correcta aplicación del método clínico y esto se lo enseña la Semiología y la Clínica Propedéutica:

Diagnosticar: permite obtener y ordenar datos de identidad, síntomas, signos, resultados de investigaciones complementarias, que posibilitan plantear y comprobar el diagnóstico partiendo de los grandes síndromes previamente establecidos.

Blanco (2009), plantea que la enseñanza del examen clínico en la atención primaria de salud se desarrolla con bibliografías básicas, confeccionadas para la atención secundaria, teniendo en cuenta que

los enfermos se encuentran en diferentes estadios evolutivos del proceso salud-enfermedad que los de la atención secundaria.

Este autor es de la opinión que los médicos en la atención primaria de salud se relacionan con una población más amplia y variada que la atención secundaria, y por tanto deberían dedicar más tiempo a la enseñanza de la propedéutica y la clínica en el currículo, haciendo énfasis especialmente en los elementos predictivos de los síntomas y signos, los cuales deben ser mejor definidos e incluidos en el contenido de enseñanza. García Núñez (2010) expone algunas particularidades del diagnóstico en la atención primaria de salud, sus vulnerabilidades y las principales deficiencias presentadas en la enseñanza.

CONCLUSIONES

La enseñanza del diagnóstico debe retroalimentarse en cada año del Ciclo Clínico, en cada rotación, en cada estancia, hasta el final de la carrera para lograr la calidad esperada en el egresado con un buen nivel de competencia y desempeño de acuerdo a los

objetivos de la formación del médico general básico. No es responsabilidad única de los internistas en el 3er. año de la carrera. Es necesaria la preparación metodológica y pedagógica del personal docente en los diferentes colectivos de cátedras y departamentos con actividades *más frecuentes* impartidas por los docentes de mayor rango, mayor preparación científica y académica y mayor experiencia. Mejorar la calidad del claustro.

El papel que puede desempeñar la investigación pedagógica es el perfeccionamiento de la calidad educacional con el consiguiente mejoramiento humano y desarrollo social, valorando a la vez en qué medida la actividad investigativa debe estar a la vanguardia en las transformaciones educacionales con las nuevas demandas del desarrollo de nuestra época. Representa un punto basal para *reflexionar críticamente* alrededor de los problemas que tiene hoy la docencia médica.

El examen y diagnóstico clínico son procedimientos esenciales del método clínico por aportar el mayor

número de variables culturales. Existen deficiencias en la enseñanza del método clínico y en especial en su arista examen clínico contribuyendo a inadecuados modos de actuación clínico profesional. Debe tratarse de lograr una enseñanza y aprehensión del método clínico de forma dinámica, sistémica y equilibrada, sin dar jerarquía inflexible; es enseñar a dinamizar el valor de sus procedimientos en la singularidad del paciente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine Fernández, Fátima y otros. (2002). *Principios para la dirección del proceso pedagógico*. En Compendio de Pedagogía (pp. 82). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Aristos: Diccionario ilustrado de la lengua española* (2018). Santiago, Chile: Editorial Libertad.
- Blanco Aspiazú, M. Á., Suárez Bergado, R., Fernández Camejo, J., Canelles Pupo, M. G. y Ramírez Chávez, J. (2009). La municipalización de la enseñanza de la clínica. *Revista Cubana de Medicina*, 48(3), 101-8.
- Castellanos Simons, B. (2000). *La investigación sociocrítica en el contexto del paradigma participativo*. Material de apoyo al curso de investigación educativa.
- García Núñez, R. (2010). El método clínico en la Atención Primaria de Salud: Algunas reflexiones. *Medisur*, 8(5), 144-55.
- García Peleyo, R. (1997). *El pequeño Larousse ilustrado*. Caracas, Venezuela: Ediciones Larousse de Venezuela.
- González Tirados, R. M. (1984). Capacidades y estilos de aprendizaje. *Revista Perfiles*, 15 y 16, 53-67.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.
- Labarrere Reyes, G. y Valdivia Pairol, G. E. (1998). *Pedagogía*. La Habana,

- Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez Geijo, P. (2002). *Categorización de comportamientos de enseñanza desde un enfoque centrado en los Estilos de aprendizaje* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española* (on-line). Recuperado de <https://dle.rae.es/>

ARTICULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Fecha de presentación: 8-12-2020 Fecha de aceptación: 23-4-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AVEC L'APPUI DES RÉSEAUX SOCIAUX

EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA CON EL APOYO DE LAS REDES SOCIALES

LEARNING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE WITH THE SUPPORT OF SOCIAL NETWORKS

Luis Eyén Reina-García

Licenciado en Educación Primaria, Máster en Ciencias de la Educación: Mención Educación Primaria, Doctor en Epistemología, Didáctica, Educación y Formación, Profesor Auxiliar, Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba. Correo: lreina@uniss.edu.cu . ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0462-2934>

¿Cómo citar este artículo?

Reina García, L. E. (Julio-octubre, 2021). El aprendizaje del francés como lengua extranjera con el apoyo de las redes sociales. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 92-113. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1158>

RÉSUMÉ

L'apprentissage d'une langue étrangère loin des communautés parlant cette langue suscite généralement des énormes difficultés de motivation et de maîtrise, même pour les étudiants qui apprennent une langue avec le projet de l'enseigner à leur tour ultérieurement. Puisque les réseaux sociaux, dont Facebook est le plus populaire, sont aujourd'hui au sein de l'interaction

interpersonnelle et puisqu'ils redéfinissent en quelque sorte les habitudes quotidiennes de leurs usagers. Cet auteur a reconnu que l'occasion de lire et d'interagir en ligne, non seulement avec une langue étrangère mais aussi avec la culture, va de pair avec les principes de la didactique des langues qui favorisent l'approche

communicative dans l'enseignement des langues étrangères. Le présent article fait une analyse sur les usages possibles des réseaux sociaux et on montre un exemple de l'utilisation de Facebook pour l'apprentissage du français comme langue étrangère.

Mots - clés: compétence communicative; didactique des langues; enseignement-apprentissage; français langue étrangère; réseaux sociaux

RESUMEN

El aprendizaje de un idioma extranjero lejos de las comunidades que lo hablan, suele crear enormes dificultades en cuanto a la motivación y el dominio, incluso para los estudiantes que lo aprenden con la intención de enseñarlo más adelante. Dado que las redes sociales, de las cuales Facebook es la más popular, están hoy en día en el centro de la interacción interpersonal y que redefinen de alguna manera los hábitos diarios de sus usuarios. Este autor ha reconocido que la oportunidad de leer e interactuar en

línea, no sólo en una lengua extranjera sino también con la cultura, va de la mano de los principios de la didáctica del lenguaje que promueven el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este artículo se realiza un análisis sobre los posibles usos de las redes sociales y muestra un ejemplo del uso de Facebook para el aprendizaje del francés como lengua extranjera.

Palabras clave: competencia comunicativa; didáctica de las lenguas; enseñanza-aprendizaje; francés; redes sociales

ABSTRACT

Learning a foreign language far from its native communities usually creates enormous difficulties as to the level of motivation and mastery, even for those students who learn a language with the intention of teaching it later on. Since social networks, of which Facebook is the most popular, are nowadays at the heart of interpersonal interaction and since they redefine, as it were, the daily habits of their users, we have recognized that the

opportunity to read and interact online, not only in the foreign language but also with its culture, goes hand in hand with the principles of language didactics which promote a communicative approach to foreign language teaching. This article sheds light on the possible uses of social networks and we show an example of the use of Facebook for learning French as a foreign language.

Keywords: communicative competence; language didactics; French as a foreign language; social networks

INTRODUCTION

Dans une société, l'utilisation de la langue de tous les jours est maintenant liée à la technologie, et l'apprentissage des langues avec l'aide de la technologie est par conséquent devenu une réalité. Les divers médias électroniques offrent aux apprenants l'occasion d'observer et d'interagir non seulement en la langue étrangère mais aussi avec la culture, car ils fournissent une représentation puissante et authentique de la

façon dont les langues sont intégrées dans un contexte social et culturel. Au cours de ces dernières années, plusieurs communautés de réseautage social en ligne ont vu le jour ainsi que des nouvelles pratiques langagières, règles et conventions, ce qui pourrait devenir soit une expérience traumatisante, soit enrichissante, tant pour les apprenants de langue étrangère que pour les professeurs de langue.

En réfléchissant sur la dynamique interactive des échanges en classe on souligne que ce lieu spécifique comporte un enjeu social. Entre les partenaires il y aura négociation portant sur les activités à faire et sur la compréhension du contenu qui est à apprendre. De quelle manière se dégage, en classe de langue, une coopération? Le modèle proposé par Cicurel (1988) fait ressortir dans une situation d'enseignement l'asymétrie des connaissances, ce qui implique de la part des partenaires un effort d'intelligibilité. Cet enjeu communicatif peut être présent en ligne tout autant qu'en classe. Les classes de langue d'aujourd'hui

centrent leur enseignement autour du développement de la compétence communicative des apprenants afin de préparer les étudiants à interagir avec des locuteurs de la langue dans d'autres sociétés (Puren, 2017).

Les médias sociaux apportent-ils une (r)évolution dans l'apprentissage des langues? Dans ce texte l'auteur apporte quelques réponses préliminaires, bien que chacun sache que l'intégration de nouvelles technologies en éducation n'est pas du tout simple. Bien au contraire, et le but de cet article, à travers son côté théorique et pratique, est de contribuer à montrer quels éléments du paysage sociotechnique des médias ou réseaux sociaux en éducation apportent une nouveauté ou constituent une évolution.

DÉVELOPPEMENT

Pour commencer, il est important de réfléchir aux éléments qui constituent la communication en classe de langue. Cicurel (1988), ces éléments sont très divers à cause des différentes situations d'enseignement possibles, mais dans son œuvre *Parole sur parole*,

elle souligne quelques traits constants. À première vue, la classe est un enclos, dans lequel sont disposés quelques meubles, tables, chaises, tableau noir. Professeur et élèves ont à s'accommoder de ce cadre qui ne peut être légèrement modifié par des affichages ou des changements de disposition du mobilier. Le dénuement de la salle de classe entraîne l'absence de référence à ce lieu dans les échanges verbaux. La méthodologie méthode directe a voulu réintégrer le cadre classe comme sources des échanges, les objets de la classe étant alors pris comme principaux référents. On connaît les limites, rapidement atteintes, de ce type d'approche restreint à l'univers spatialement dénudé de la salle de classe.

En prenant en considération cette artificialité du cadre d'apprentissage d'une langue seconde qui, selon Cicurel (1988), se manifeste par un contrat tacite, par le rituel entre l'enseignant et ses élèves qui s'oppose à toute spontanéité (les élèves savent pourquoi ils sont en classe de

langue et ce que le professeur attend d'eux), par les manuels et documents authentiques (Porcher, 2015) avec lesquels on veut faire entrer le monde extérieur dans la classe, nous pouvons constater que les apprenants se plient à des contraintes absentes dans le milieu naturel. La classe est ouverte au monde extérieur qu'elle transforme en fonction du projet didactique (Cuq et Gruca, 2015). Cette entrée du monde extérieur se fait dans certaines conditions dont l'une est la restriction horaire. Quel que soit l'intérêt du cours, l'heure c'est l'heure et à quelques minutes près, professeur et élèves mettront fin à leurs échanges à l'horaire prévu.

Le but d'un cours de langue est d'enseigner et d'apprendre une langue étrangère et cela se fait normalement sous différentes formes, comme par exemple: avec l'aide des manuels (textes fabriqués pour apprendre), des discours authentiques (à l'oral ainsi qu'à l'écrit) par des locuteurs de la langue cible. Mais quelle que soit la forme, ces discours sont toujours subordonnés au projet d'enseignement-apprentissage et

cela veut dire que la spécificité de la parole en classe de langue est le fait que l'objet et le moyen à apprendre sont les mêmes: la langue (Renard, 2002).

En réfléchissant à la dynamique interactive des échanges en classe on souligne que ce lieu spécifique comporte un enjeu social. Entre les partenaires il y aura négociation portant sur les activités à faire et sur la compréhension du contenu qui est à apprendre. De quelle manière se dégage, en classe de langue, une coopération? Le modèle proposé par Cicurel (1988) fait ressortir dans une situation d'enseignement l'asymétrie des connaissances, ce qui implique de la part des partenaires un effort d'intelligibilité. Pour que cette intelligibilité puisse se réaliser, il faut que la coopération s'établisse entre les participants (de professeur à l'élève, d'élève à l'élève, d'élève à professeur). Sans quoi on risque d'aboutir au piétinement de l'interaction (Conseil de l'Europe, 2018).

Cet enjeu communicatif peut être présent en ligne tout autant qu'en classe. Les classes de langue

d'aujourd'hui se centrent autour du développement de la compétence communicative des apprenants dans leur langue cible, et les méthodes actuelles, y compris l'approche communicative, cherchent à préparer les étudiants à interagir avec des locuteurs de la langue dans d'autres sociétés (Porcher, 2015). On est d'accord aujourd'hui que la compétence communicative ne dépend pas seulement de la connaissance grammaticale et lexicale des apprenants. Cependant, en réalité, la plupart des enseignants ont du mal à traiter le matériel de cours essentiel dans la profondeur et la largeur (vocabulaire, grammaire, culture) tout en exerçant les compétences de langue étrangère (écouter, parler, lire, écrire) dans leur temps de classe limité et précieux. La conséquence est que les dimensions sociales qui sous-tendent l'interprétation et l'exécution des actes communicatifs (éléments socio-pragmatiques nécessaires pour produire des locuteurs compétents de langue étrangère) tombent à l'eau.

Ignorer les aspects socio-pragmatiques du développement du langage veut dire présenter une version appauvrie de la langue étrangère et continuera à générer des apprenants qui sont non seulement incapables d'évaluer leurs réponses en termes socio-pragmatiques, mais qui sont aussi incapables de produire un discours vernaculaire après avoir reçu l'enseignement traditionnel en salle de classe.

Les divers médias électroniques (Ollivier, 2019) offrent aux apprenants l'occasion d'observer et d'interagir non seulement en langue étrangère, mais aussi avec la culture (Unesco, 2015), car ils fournissent une représentation puissante et authentique de la façon dont les langues sont intégrées dans un contexte social et culturel. L'éducation est en train d'adopter des nouvelles technologies et les éducateurs plongent lentement dans le monde des étudiants qui sont, les natifs numériques, particulièrement dans l'utilisation des réseaux sociaux tels que « Facebook » (Blattner et Fiori, 2016).

Si l'on considère la compétence communicative comme une composante fondamentale de l'apprentissage de la langue étrangère, il est de notre rôle en tant que professeurs de langues de faciliter l'accès aux différentes pratiques langagières afin de développer les capacités socio-pragmatiques et la compétence communicative chez les apprenants. La question qu'on ouvre ici, et la problématique générale, est : dans quelle mesure les nouvelles technologies doivent être présentes pour ne pas faire tomber les principes de la didactique des langues ?

Situer cette étude dans un cadre qui soit en concordance avec la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2002), il semble important d'évoquer d'abord le concept de communication pour revenir ensuite sur l'actionnel. Depuis les années 1960, les définitions du concept de la compétence en communication ont été nombreuses. Toutes ces définitions ont en commun de faire ressortir la complexité de la notion

de communication en la fragmentant en compétences ou composantes (Moirand, 1982).

En envisageant la communication dans une perspective anthropologique, Hymes (1972) a introduit le langage en acte – verbal et non verbal – au cœur de l'analyse sociolinguistique. L'étude du langage, envisagé comme comportement social et culturel, évolue d'une ethnographie de la parole (centrée sur la variation linguistique et la dimension pragmatique) à une ethnographie de la communication. Dans ce cadre, "communauté et individu sont en codétermination réciproque, dès lors que sens et syntaxe de la langue ne se laissent pas définir indépendamment des actes de parole qu'elle présuppose" (Juanals et Noyer, 2007, p.55).

L'ethnographie de la communication se développe dans le cadre de l'ethnographie qui a ses sources dans l'anthropologie américaine. Elle est apparue officiellement dans la publication de *The Ethnography of Speaking* de Hymes en 1972. Hymes y fait appel à une ethnographie qui se

préoccupe davantage des aspects de la communication négligés jusqu'alors par l'anthropologie et par la linguistique traditionnelle.

Donc, Hymes introduit le concept de la compétence communicative dans lequel la langue est considérée comme une composante de communautés socioculturelles, comme un instrument de communication qui est indissociable de son développement et de son utilisation. La compétence communicative va au-delà de la connaissance du code linguistique parce qu'elle inclut le savoir social et culturel, pour parler il faut aussi savoir utiliser la langue de manière appropriée dans une grande variété de situations. Cette compétence communicative est très largement implicite, elle s'acquiert à travers les interactions. Elle inclut des règles portant sur des aspects variés: savoir gérer les tours de parole, savoir de quoi parler dans telle situation, savoir synchroniser ses mimiques avec ses propres paroles et celles du co-énonciateur, savoir ménager les faces d'autrui, maîtriser les comportements requis

par les divers genres de discours. Cette compétence se modifie constamment, en fonction des expériences de chacun. (Noyer, 2007).

D'après Hymes (1972) les besoins communicatifs d'une société ou d'une communauté ont une influence directe sur le comportement langagier, et il existe des liens entre la structure de la communication et la structure sociale. Le but de l'ethnographie de la communication est de découvrir ces structures, c'est-à-dire de décrire le savoir commun de base, les règles communicatives, les rituels qui permettent aux interlocuteurs de communiquer de façon adéquate dans leur communauté ou dans leur groupe, et dans une certaine situation. Ces règles communicatives ou conventions peuvent s'appliquer à des groupes très restreints et changer de petit groupe à petit groupe. La participation aux différents petits groupes donne lieu à différentes conventions de discours. (Hymes, 1972). D'où l'importance décisive qui est accordée au contexte (physique et

socioculturel) dans lequel se déroule l'interaction.

Chez tous les spécialistes du domaine, on retrouve une composante qui place la communication dans une situation qui s'intéresse aux partenaires et à leurs actions. Hymes avait déjà inclus les participants de la communication sous le "p" de son modèle *speaking*, montrant qu'un même énoncé peut prendre un statut différent selon la nature des relations sociales qui unissent les partenaires de la communication (Hymes 1972). Ce type de modèle présente, sous une dénomination ou une autre, une composante sociolinguistique, nommé par exemple "composante socioculturelle" (Moirand, 1982). Cette composante renferme essentiellement la capacité du sujet à agir et avoir des comportements langagiers en adéquation avec les codes régulant les échanges interpersonnels dans une culture ou dans un espace de rencontre de cultures (Ollivier, 2015).

On n'est pas loin de la conclusion que la communication en ligne (Denis, 2001), surtout en utilisant

les réseaux sociaux présente une nouvelle forme de situation de communication, qui à son tour donne naissance à de nouveaux codes et comportements langagiers adaptés à cette forme de communication moderne et qui exige une double analyse: quelles sont ses caractéristiques et comment elle influe sur les participants hors ligne? Mais d'abord, examinons quelques raisons pour lesquelles la communication sur Facebook peut être utile aux apprenants d'une langue, *grosso modo*, comment les postulats théoriques sur la communication peuvent servir de tremplin pour analyser les interactions en ligne. Il y a plus d'une décennie que plusieurs chercheurs ont identifié le fait qu'un apprentissage des langues en classe est composé d'un discours qui est institutionnellement asymétrique, non négociable, normatif, et contrôlé par le professeur (Blattner et Fiori, 2016). Des observations similaires peuvent être avancées en regardant les manuels scolaires qui ne sont pas des sources fiables quand on parle de la pragmatique

car ils fournissent habituellement une quantité limitée d'informations sur les normes de conversation et peuvent contenir des formes de langage qui ne sont pas authentiques. Donc, comme Blattner et Fiori (2016) l'ont expliqué: la salle de classe est indéniablement liée à une absence de conséquences sociales en termes de compétence pragmatique appropriée.

La pragmatique peut être définie comme l'utilisation de la langue dans le contexte socioculturel. La compétence pragmatique comprend la connaissance des actes de langage et des fonctions de la parole, ainsi que la capacité à utiliser le langage de façon appropriée dans des contextes spécifiques. (Blattner et Fiori, 2016, p.10)

La composante pragmatique a été reconnue comme une composante essentielle de la compétence communicative car elle:

Recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières,

d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 18)

A partir de ces conclusions sur les caractéristiques de la communication et sur la compétence à communiquer langagièrement, pourrions-nous conclure que les nouveaux outils tels que les réseaux sociaux ont des implications pédagogiques importantes car ils offrent un contexte plus large dans lequel les apprenants peuvent établir des relations importantes. Les différentes tentatives d'intégration de la technologie dans les classes de langues pourront-elles réussir à établir un contact significatif entre les cultures en interaction avec des locuteurs natifs de la langue cible (ce qui est l'un des objectifs de la maîtrise d'une langue seconde).

Malgré les possibilités évidentes que les outils électroniques offrent, « la communication médiatisée par ordinateur dans le cadre de la compétence pragmatique d'une langue étrangère » est un domaine de recherche peu exploré (Blattner et Fiori, 2016, p.6).

Comme postulé ci-dessus, Facebook permet à ses utilisateurs d'effectuer une interaction significative synchrone ou asynchrone avec des locuteurs de langues différentes et aussi d'accéder à une quantité incroyable de renseignements précieux et authentiques sur une variété de sujets. En d'autres termes, ce réseau social peut être considéré comme un outil innovant pour faciliter le développement de la conscience et de la compétence socio-pragmatique dans l'apprentissage d'une langue seconde et peut promouvoir la compréhension interculturelle. De plus, ce site Internet est gratuit et prêt à utiliser (utilisation facile et intuitive) pour tout le monde. Aujourd'hui, il est important de reconnaître qu'il peut être vraiment utile d'étudier plus profondément la

liaison entre l'apprentissage d'une langue seconde (Vera, 2015), la motivation des apprenants et l'utilisation de Facebook. Cet auteur pense qu'il n'est pas déraisonnable de s'attendre à ce que les apprenants impliqués dans des projets académiques en réseaux sociaux finissent par développer des relations avec des locuteurs natifs qui partagent des intérêts similaires et qui vont interagir régulièrement dans la langue cible. Diverses activités peuvent être développées dans la classe de langue pour le développement pragmatique. Voyons d'abord quels sont les utilisations possibles d'Internet dans un contexte éducatif.

Les réseaux sociaux, dont Facebook est le plus populaire, sont aujourd'hui intégrés au sein de l'interaction interpersonnelle et ils redéfinissent en quelque sorte les habitudes (quotidiennes) de leurs usagers. Ce site Internet est devenu un endroit dans lequel un grand nombre de personnes communiquent et échangent des contenus différents, et dans lequel des nouvelles amitiés et liaisons

sont créés régulièrement. En termes d'éducation, ces outils (réseaux) sociaux redéfinissent l'apprentissage de différentes manières. Tout d'abord les contraintes de temps limitent souvent l'interaction en face-à-face dans la classe de langue, et les médias sociaux offrent de nouvelles possibilités pour les étudiants de se connecter facilement avec leurs collègues/camarades de classe, à un nouveau niveau (qui pourrait être plus personnel et plus motivant).

Plutôt que de fournir seulement les informations des manuels, les nouvelles technologies augmentent l'engagement des étudiants dans la recherche, la reconnaissance et l'analyse de leurs propres ressources. Rester en contact avec ses amis sur Facebook a pris une nouvelle dimension, car c'est facilité par une série de notifications que les utilisateurs peuvent recevoir pour rester à jour avec les nouveaux, changements de profil ou les nouvelles actions effectuées par les (autres) utilisateurs. À ces jours, il est fréquent pour les camarades de classe de devenir

amis sur Facebook. C'est une façon de partager des informations privées entre eux, y compris des discussions sur les intérêts personnels. Pour de nombreux étudiants, Facebook est devenu une extension de la salle de classe où tous les types de connexions ont lieu.

«Dans le cadre de l'acquisition de la langue seconde, l'approche socioculturelle considère les étudiants comme des apprenants actifs qui s'impliquent dans leur propre processus d'apprentissage en s'engageant avec les autres apprenants à travers une interaction authentique» (Blattner et Lomicka, 2014, p.4). Compte tenu de la souplesse du site de Facebook, il est probable qu'une telle ressource publique en ligne pourrait avoir un impact positif sur l'apprentissage, et servir de tremplin pour les activités du monde réel, qui ne sont pas forcément associées à l'environnement éducatif. Les environnements tels que les réseaux sociaux pourraient offrir aux apprenants un nouveau sentiment d'appartenance à la

communauté, ce qui augmente finalement la volonté de partager les informations, et encourage l'effort de la collaboration mutuelle.

Les enseignants devraient encourager l'usage spontané de la langue (Courtyllon, 2018), mais aussi fournir une rétroaction linguistique à l'étudiant. La tâche finale (Springuer, 2017) à la fin de séquence constitue un bon moment pour arriver à ce but. Comment faire? À travers Facebook, ou peut-être en organisant un rendez-vous avec les apprenants? Est-ce qu'il est nécessaire dans ce projet de se concentrer sur l'exactitude grammaticale, ou serait-il suffisant d'analyser le contenu (la compréhension et la production du sens) des messages? En tout cas, cette analyse pourrait être utile aux éducateurs pour comprendre le niveau des élèves et pour souligner les points de grammaire qui devraient être revus. De toute façon, les élèves devraient s'engager dans une communication authentique et significative, ce qui est essentiel pour le développement de la compétence de communication.

Cette étude pourrait souligner également plusieurs applications pratiques pour la salle de classe. Tout d'abord, les réseaux sociaux pourront être intégrés comme une extension de la salle de classe afin que le développement du langage puisse continuer dans un environnement amusant et pour que les apprenants puissent s'engager dans une communication à d'autres endroits (on pourrait encourager l'utilisation des téléphones intelligents parce qu'ils sont déjà très utilisés parmi les jeunes). En outre, les enseignants doivent trouver des façons créatives et intéressantes d'utiliser Facebook avec les apprenants (Del Olmo, 2016). Il ne s'agit pas seulement de forums, qui ont tendance à être utilisés comme des outils d'apprentissage plus traditionnels. Facebook offre la possibilité d'une discussion de groupe sur un mur sur lequel les usagers peuvent joindre ou télécharger tout type de contenus (avec la possibilité de faire des commentaires). Il offre aussi la possibilité de chatter, ou il peut servir de moteur de recherche. Mais à notre avis, le plus grand

apport de Facebook se situe dans la nécessité de rester à jour, de recevoir des notifications, ce qui pourrait servir de petit rappel pour les apprenants qui ont tendance à ne penser à la langue étrangère étudiée que dans la classe.

Avec l'expansion des réseaux sociaux, les concepts traditionnels d'amitié et de connaissances évoluent et doivent être examinés dans le cadre de ces nouveaux environnements virtuels. Toutes ces options peuvent aider à fournir aux étudiants une pratique de langue étrangère supplémentaire, une pratique de compétences de communication, interprétatives et interpersonnelles telles que la compréhension/production orale/écrite. Nous croyons que le point clé pour une compréhension des avantages et inconvénients (s'il y en a) des médias ou réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues est une recherche basée sur des données et une recherche qui vise à lever les ambiguïtés d'un paysage complexe, par une analyse critique des conditions et des types de médias pouvant faire

sens dans un contexte d'apprentissage spécifique.

D'après l'analyse ci-dessus, l'auteur de cet article propose, donc, d'exploiter les potentialités du web social. Pour être bref, dire que celui-ci favorise, grâce aux technologies qui sont en évolution constante, les interactions et la collaboration entre internautes. Par exemple, un blogue permet à ses utilisateurs de publier des articles et de recevoir des commentaires auxquels ils pourront répondre et un article sur Wikipedia permet à plusieurs personnes de travailler ensemble sur un même document et de modifier les contributions des différents auteurs.

Il est indéniable que les réseaux sociaux génèrent enthousiasme, scepticisme, attentes et même illusions, et ce depuis que, en 2004, Tim O'Reilly et ses collègues ont inventé le terme 'web 2.0' (Zourou, 2012). Tout d'abord, le web 2.0 n'est pas l'équivalent du web social (ou des réseaux sociaux). Les réseaux sociaux se définissent comme «un groupe d'applications qui s'appuient sur les fondements idéologiques et techniques du web

2.0, qui permet la création et l'échange de contenus générés par les utilisateurs» (Zourou, 2012, p. 2).

L'une des typologies des applications des réseaux sociaux (celle qui semble la plus complète à ce jour) est celle fournie par Conole (2010). Les auteures distinguent dix catégories (partage de médias; manipulation de médias; messagerie instantanée; salons de bavardage et espaces de conversation; jeux en ligne et mondes virtuels; réseautage social; blogues; marque-pages sociaux; systèmes de recommandation; wikis et outils d'édition collaboratifs). Mais, ce qui intéresse ce sont plutôt les trois caractéristiques qui aident à lever l'ambiguïté sur la mesure dans laquelle les médias sociaux diffèrent effectivement des outils Internet tels que nous les connaissions avant 2004 (date approximative d'émergence du concept de web 2.0).

En ce qui concerne l'ouverture, elle se définit principalement par la structure horizontale des réseaux sociaux. Selon Zourou (2012), il

s'agit d'un changement conceptuel qui fait passer de la création en espace clos (par exemple, logiciels avec des droits de propriété exclusifs et sans aucune possibilité de modification) à une création plutôt ouverte (recourant à une méthode historiquement connue comme *open source* qui a précédé l'apparition des médias sociaux). Loin du fait que le code de Facebook soit disponible à tout le monde (on ne peut pas télécharger le code et changer la structure du site Internet), mais le site offre une connectivité avec d'autres réseaux sociaux et cela facilite l'utilisation. Par exemple, si on regarde une vidéo sur YouTube, il suffit juste d'un clic pour le partager sur Facebook et pour écrire quelque chose à propos de cette vidéo. Ici on se rapproche de la caractéristique la plus importante des réseaux sociaux.

Le deuxième terme, participation de l'utilisateur, implique que les sites Internet du web 2.0 ne sont pas statiques et qu'un utilisateur a la possibilité d'agréger, combiner, *tagger* (lors de la publication sur Facebook par exemple : mettre le

nom d'une personne au-dessus du contenu pour l'avertir de cette publication), valoriser les contenus (option *J'aime*), et donner de nouvelles significations à des sources avec l'ajout des commentaires, ce qui constitue à la fois une possibilité technique et une fonction sociale qui donne aux usagers un espace d'engagement créatif beaucoup plus vaste. D'après Zourou (2012), cette réutilisation (du contenu et des données en général) est la clé qui permet de comprendre pourquoi le web 2.0 est différent, car, les utilisateurs sont capables non seulement de partager des contenus qu'ils ont rassemblés dans un format très simple (par exemple: lorsqu'on veut partager un hyperlien sur Facebook, il suffit de copier le lien à l'endroit pour la publication et l'automatisme du site le transforme dans un carreau contenant l'image et le texte ou la vidéo) mais aussi d'ajouter leur touche personnelle (commentaires ou hyperliens additionnels).

À partir des éléments théoriques décrits ci-dessus, l'auteur considère pertinent de proposer

deux exemples de fiches pédagogiques qui peuvent être élaborées à partir de l'exploitation des réseaux sociaux dans une classe de langue afin de développer les compétences production et compréhension écrites.

➤ **Production/compréhension écrite**

Il existe une multitude de sites (selon la langue cible) qui proposent différentes typologies d'exercices pour tous les niveaux d'apprentissage. On trouve des exercices de compréhension écrite à partir de textes littéraires, de documents authentiques, et il est également possible de trouver des exercices de production écrite: remplir des formulaires, envoyer une carte postale, entre autres. Tout ceci est facilement intégrable dans un groupe Facebook. De cette façon, les productions des apprenants seront visibles par tous et la correction pourrait être achevée par l'enseignant et/ou l'apprenant. Afin de rester dans le domaine, nous présenterons quelques idées facilement applicables pour travailler l'écrit.

L'intérêt que représente l'utilisation de photographies pour l'enseignement des langues n'est aujourd'hui plus à démontrer. Ainsi, un enseignant pourrait demander aux étudiants de télécharger leurs propres photos sur Facebook : par exemple, les étudiants pourraient prendre en photo un objet ou un lieu auquel ils sont particulièrement attachés et, après l'avoir téléchargée, expliquer la raison de ce choix (faire un petit reportage des événements francophones/hispanophones/germanophones qui ont lieu dans leur ville, proposer une carte postale parlante d'un de ses lieux de vacances, télécharger une photo d'œuvre d'art (peinture, sculpture, photographie) que l'on aime et la décrire ou expliquer pourquoi on l'a choisie, à partir d'une publicité - inventer un slogan, vendre un produit, donner son avis sur un livre, un film).

Fiche 1

Niveau	A2
Thème	Les petites annonces
Objectifs	Pratiquer la compréhension et la production écrite: rédiger une petite annonce, décrire un objet, demander quelque chose poliment, donner un conseil, exprimer un désir, faire une hypothèse, exprimer une condition, comparer quelque chose.
Consignes	<p>Vous voulez vendre un objet. Vous écrivez une petite annonce en téléchargeant la photo de l'objet à vendre et en le décrivant. Rédigez le texte de votre annonce et répondez aux commentaires (questions) de vos collègues.</p> <p>Vous voulez acheter un objet. Vous répondez à une annonce. Posez des questions pour négocier avant de compléter l'achat.</p>
Matériel	Les photos prises par les apprenants.

Informations complémentaires Cette fiche pédagogique est conçue pour un groupe Facebook qui ne comporte pas de locuteurs natifs comme membres. Ainsi, elle représente une activité complémentaire pour pratiquer la production écrite entre les élèves d'une (ou plusieurs) classe d'un même enseignant ou dont les enseignants sont en contact.

Fiche 2

Niveau B1 – B2

Thème Une critique de cinema

Objectifs Pratiquer la compréhension orale et la production écrite : rédiger une analyse et une critique pour un court métrage, faire une appréciation personnelle sur un film afin d'inciter ou de dissuader le lecteur de le découvrir, s'exprimer sur des sujets abstraits, argumenter, inviter autrui à dire ce qu'il pense.

Consignes Trouvez sur Internet (par exemple sur Youtube) un court métrage français (d'une durée de 30 minutes au maximum) qui vous semble intéressant de manière que vous puissiez l'analyser. Regardez le film et faites une analyse en suivant les étapes proposées par « L'atelier critique » (http://www.ateliercritique.fr/IMG/pdf/ecrire_une_critique_de_film.pdf) Postez l'hyperlien sur le mur du groupe Facebook et ajoutez le texte de votre analyse. Marquez un camarade de classe à la fin de votre critique et demandez son avis.

Les personnes marquées vont regarder le même film et ajouter leurs propres critiques et avis dans les commentaires.

Matériel Suggestions pour les films:

http://www.imdb.com/search/title?languages=fr&sort=movie_meter,asc&titletype=short

Comment écrire une critique de film : http://www.atelier-critique.fr/IMG/pdf/ecrire_une_critique_de_film.pdf

Informations Cette activité est réalisable entre les apprenants d'une même classe ainsi qu'entre les membres d'un groupe qui comporte des locuteurs natifs.

CONCLUSIONS

Les usages de réseaux sociaux ont tant de succès et stimulent le débat sur leur valeur pédagogique parce qu'ils se trouvent au croisement de l'apprentissage et des buts sociaux, remarque Zourou (2012). Il est important de noter encore une fois que les usages des technologies pour l'apprentissage s'entremêlent aux usages de ces outils pour des activités sociales ou de loisir. Enfin, à partir de cette expérience la création des fiches pédagogiques qui servent d'exemples d'activités de production et de compréhension et qui sont facilement réalisables en utilisant un groupe Facebook. Cet article sur l'applicabilité de Facebook à l'enseignement/apprentissage des

languages fait un pas en avant dans un champ d'étude peu exploré.

RÉFÉRENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

- Blattner, G. et Lomicka, L. (2014). Facebook-ing and the Social Generation: *A New Era of Language Learning*. *Alsic*, 15(1). Recovered from <http://alsic.revues.org/2413> ; doi: 10.4000/alsic.2413
- Blattner, G. et Fiori, M. (2016). Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 6 (1). Recovered from http://www.itdl.org/Journal/Jan_09/article02.htm
- Cicurel, F. (1988). Interaction et communication didactique. *Bulletin de l'AQELFS: Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 9(4).

- Conole, G. (2010). A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. *Report commissioned by the Higher Education Academy*. Récupéré de http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Ale vizou_2010.pdf
- Conseil de l'Europe. (2002). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Récupéré de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire*. Récupéré de <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Courtyllon, J. (2018). *Élaborer un cours de FLE*. Paris, France: Hachette.
- Cuq, J. et Gruca, I. (2015). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France: PUG.
- Denis, B. (2001). *Quels logiciels mettre en œuvre en contexte éducatif* Récupéré de <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/157571>
- Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(1) <http://apliut.theses.org/5315> ; doi: 10.4000/apliut.5315
- Hymes, D. (1972). Models of the Interactions of Language and Social Life, In J. J. Gumperz & D. Hymes (dir.). *Directions in Sociolinguistics* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart & Winston. Recovered from <http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Hymes-Models.pdf>
- Juanals, B. et Noyer J.-M. (2007). D. H. Hymes, vers une pragmatique et une anthropologie

- communicationnelle. *Réécrire la genèse*, (47). Récupéré de http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/16/44/00/PDF/Juanals_Noyer_article_Hy_mes.pdf
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, France: Hachette.
- Ollivier, C. (2015). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic*, 15(1). Récupéré de <http://alsic.revues.org/2402> doi: 10.4000/alsic.2402.
- Ollivier, C. (2019). *Le web 2.0 en classe de langue*. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/272487315_Le_web_20_en_classe_de_langue
- Puren, C. (2017). *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans le premier degré: la perspective actionnelle, entre approche communicative et pédagogie de projet*. Récupéré de <http://christianpuren.com/mes-travaux/2014b/pdf>
- Porcher, L. (2015). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, France: Hachette–Éducation.
- Renard, R. (2002). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*: DeBoeck Université.
- Springuer, C. (2017). *De la tâche simple à la tâche complexe. Quelles évolutions pédagogiques et évaluatives?* Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/325294612_de_la_tache_simple_a_la_tache_complexe_Quelles_evolutions_pedagogiques_et_evaluatives
- UNESCO. (2015). *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*. Unesco. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf>
- Vera, C. (2015). Las tecnología de la información y la comunicación para el francés lengua extranjera. En C. Guillén (Coord.) *Didáctica del*

francés, vol. II(pp.127-145).
Barcelona, España:Editorial
Graó.

Zourou, K. (2012). De l'attrait des
médias sociaux pour

l'apprentissage des langues –
Regard sur l'état de l'art. *Alsic*
15(1)Récupéré de
<http://alsic.revues.org/2485> ;
DOI : 10.4000/alsic.2485.

ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Fecha de presentación: 21-11-2020 Fecha de aceptación: 15-06-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

ACERCAMIENTO A LA CATEGORÍA CAPACITACIÓN DIDÁCTICO-METODOLÓGICA DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN MÉDICA

APPROACH TO THE CATEGORY OF DIDACTIC-METHODOLOGICAL TRAINING OF THE MEDICAL EDUCATION PROFESSORS

Alicia Sánchez-Hernández¹, Carlos Alberto Gato-Armas², Yeran León-Morejón³

¹Licenciada en Optometría y Óptica, Servicio de Oftalmología, Hospital “Abel Santamaría Cuadrado”, maestrante de la 4ta Edición de la Maestría en Pedagogía Profesional de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba. Correo: aliciasanchez@nauta.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4355-1836>. ²Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de Pinar del Río (CECEPRI), Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba. Correo: carlos.gato@upr.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6218-1236>. ³Máster en Pedagogía Profesional, Departamento de Pedagogía-Psicología, Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba. Correo: yeran.leon@upr.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5676-1496>

¿Cómo citar este artículo?

Sánchez Hernández, A., Gato Armas, C. A. y León Morejón, Y. (Julio-octubre, 2021). Acercamiento a la categoría capacitación didáctico-metodológica de los docentes de la Educación Médica. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 114-132. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1331>

RESUMEN

El artículo es el resultado de una investigación que aborda uno de los problemas esenciales de la formación de los profesionales de las Ciencias Médicas en Cuba, relacionado con la preparación didáctico-metodológica

de los docentes que imparten las asignaturas profesionales específicas. En tal sentido, se propuso como objetivo principal: realizar un acercamiento a la categoría capacitación didáctico-metodológica de los docentes de la educación médica; en particular en

los contenidos relacionados con la pedagogía de la educación médica. La revisión bibliográfica abarcó una amplia cantidad de resultados investigativos relacionados con la formación permanente, la superación profesional y la capacitación, sustentados en los acuerdos del Consejo de Ministros sobre la Educación de postgrado. Como resultado se logró realizar la aproximación perseguida y se llegó a establecer una definición sobre la categoría estudiada y sus rasgos principales.

Palabras clave: capacitación; capacitación didáctico-metodológica; docente de la educación médica; universidad de ciencias médicas

ABSTRACT

The article is the result of a research on one of the essential problems of the professional training of the Medical Sciences in Cuba, related with the didactic-methodological training of the professors in charge of teaching the specific professional subjects. Accordingly, the main objective is to approach to the category of didactic-methodological training of the medical education teachers, in particular, to the contents

related with the pedagogy of medical education. The bibliographic review encompassed a large number of research results related with the permanent training, the professional growth and the training as such. These results were based on the agreements reached by the Minister Council concerning graduate education. As a result, the approach led to a definition of the studied category and its main features.

Keywords: training; didactic-methodological training; medical education professors; medical sciences university

INTRODUCCIÓN

La educación cubana en general y la educación médica en particular desde sus preceptos esenciales, sustentan la importancia que tiene el desarrollo integral de la personalidad de los seres humanos, acorde con los retos de la época en que viven. Todo ello, compromete, en gran medida, a que la formación de los profesionales de la salud, como hecho educativo, responda y articule de forma coherente con la sociedad, el mundo laboral y los avances de la ciencia y la técnica, a través de un proceso

que refuerce el nivel cultural, científico y técnico del ser humano como ser social.

Las transformaciones que sistemáticamente experimentan estos sistemas ante las nuevas exigencias del Estado cubano, el Ministerio de Salud Pública y el Ministerio de Educación Médica Superior influyen de forma significativa en la formación y desarrollo de las competencias pedagógico profesionales de los docentes (Rodríguez, Socarrás, González, Díaz y Noa, 2017).

Acorde con esta línea de pensamiento, la preparación integral de los profesionales que integran los claustros de la educación médica sigue siendo uno de los componentes importantes del desarrollo del proceso pedagógico profesional en las diferentes facultades de la universidad. Estos profesionales, en buena medida son los responsables de promover la modelación de las actuales y futuras generaciones, para lo que requieren ser portadores de una formación y actualización en relación con los conocimientos, habilidades y valores relacionados con sus funciones esenciales didáctico-metodológica, investigativa

y orientadora que hagan más eficiente y eficaz su labor (Muñoz, Barrocas, Abellé y del Coral, 2018).

A la Universidad de Ciencias Médicas (UCM), le corresponde no solo la formación inicial de pregrado de los profesionales que egresan en las diferentes áreas de conocimientos científicos de esta ciencia. Más que eso, y a tono con las tendencias internacionales, tiene también la responsabilidad de mantener actualizados y en desarrollo permanente a todos sus profesionales a través de la formación continua. Pero el éxito de este proceso requiere entre otros factores importantes, una formación también permanente de todos los docentes responsables de la Educación Médica (Sarasa, 2015; Zayas, Valcárcel y Vento, 2019). De ahí que el objetivo de este trabajo este orientado a efectuar un acercamiento a la categoría capacitación didáctico-metodológica de los docentes de la educación médica; particularmente, en los contenidos relacionados con la Pedagogía de la educación médica, de manera que se establezca una definición y sus particularidades.

Para Santos y García (2012), la formación permanente constituye el proceso de mejora continua de los contenidos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan como docentes en las instituciones educativas; su finalidad principal es mejorar el aprendizaje y la educación de los estudiantes.

Siendo consecuente con este criterio anterior, la formación permanente del docente como centro fundamental de la educación médica superior, depende en gran parte, de la apropiación consecuente de los contenidos necesarios para ejercer eficazmente el rol que les corresponde, así como su grado de satisfacción dentro del proceso pedagógico en que se forman los profesionales de la salud (Molerio, et al., 2017).

Dentro de las cualidades que deben reunir los profesores de la educación médica destacan la importancia de la preparación en contenidos didácticos. Sin embargo Carreño, Salgado y Alonso (2008), son del criterio que en los últimos años el claustro de las carreras de las universidades médicas ha variado, incrementándose de manera

significativa, en sentido general, por profesores jóvenes en su mayoría que requieren de preparación y asesoramiento constante para que se desempeñen de manera satisfactoria en su labor de educar.

Este criterio conduce a destacar que las características de la formación profesional en las universidades de ciencias médicas donde su característica principal es que los claustros estén integrados por docentes que provienen de las universidades pedagógicas y graduados universitarios de las propias carreras de la salud (Cardentey y González, 2016). Este elemento influye de manera determinante en la proyección de la formación permanente de los docentes.

Para Enríquez, Teneda y Baute (2018), los docentes que no tienen una formación inicial pedagógica y ejercen una segunda profesión, para la cual no fueron formados, deben recibir preparación. Esa aseveración refuerza la importancia del estudio en la búsqueda de una solución, ante los nuevos retos de formación postgraduada de los docentes de las carreras pertenecientes a las Ciencias Médicas.

Por un lado, los docentes de las asignaturas de formación general que integran las áreas de las humanidades y de las ciencias, caracterizados por una alta formación pedagógica, no poseen sin embargo una adecuada formación en relación con el objeto de la profesión en que se desempeñan. Por otra parte, los profesores del área de las asignaturas profesionales básicas y específicas poseedores, por su formación profesional no pedagógica, de una alta preparación en su especialidad, generalmente adolecen de una adecuada formación didáctico-metodológica (Sosa, 2012; Enríquez y González, 2019).

Sin embargo, la situación adquiere connotaciones generales para ambos grupos de docentes si se tiene en cuenta un tercer elemento objeto de formación permanente, relacionado con la formación en Pedagogía Profesional y en específico en la Pedagogía de la educación médica; específicamente en las didácticas particulares de cada carrera y en las metodologías específicas de sus disciplinas y asignaturas.

De modo que al proyectar la formación permanente de los

docentes de la educación médica, resulta conveniente tener en cuenta estas características en función de la determinación de los contenidos que han de integrar este proceso.

En relación con la categoría formación permanente el Consejo de Ministros (2019), en su primer *Por Cuanto* establece que “[...] el acelerado ritmo de crecimiento del conocimiento y la tecnología, así como la actualización del modelo económico cubano, requieren de la capacitación y superación continuas de los trabajadores y cuadros [...]” (p. 1432).

Es decir, para esta institución la capacitación y superación continuas de los docentes, como profesionales al fin, son conceptos similares que conforman su formación permanente en función de su preparación para un mejor desempeño en sus esferas de actuación.

Particularmente la categoría capacitación, ha formado parte del contexto socioeducativo como actividad creadora como proceso y como resultado, que supone dotar a los docentes de herramientas para aprender a desarrollar su potencial de aprendizaje en función de desarrollar su autonomía,

independencia, juicio crítico y un gran sentido de la reflexión (Zayas, 2019). De modo que la capacitación en general se puede asumir como una categoría referida a los docentes de la educación médica una vez graduados e incorporados al trabajo pedagógico, en función de su preparación permanente para un desempeño efectivo. Así lo han considerado diferentes autores e instituciones durante los últimos años (Santos y García, 2012; Saraza, 2015; Sánchez, Breijo y Molinet, 2016; Salas y Salas, 2014; Rodríguez, Socarrás, González, Díaz y Noa, 2017; Burguet, Valcárcel, y Burguet, 2017; Barrial y Gato, 2017; Aguilar, Machín y Pérez, 2017; Molerio, Sánchez, Urías, Pino, Torrens y Portal, 2017; Enríquez, Teneda y Baute 2018; Muñoz, Barrocas, Abellé y del Coral, 2018; Huguet, Quintana, Franco, y Sosa, 2018; Miranda, 2019; Mainegra, Miranda, y Blanco, 2019; Consejo de Ministros, 2019; MES, 2019; Valcárcel, Suárez, López y Pérez, 2019; Zayas, 2019).

Como regularidad, se coincide en que la capacitación constituye una de las funciones esenciales a tener presente en la búsqueda del

perfeccionamiento del desempeño profesional y humano. Constituye una actividad dirigida a los profesionales durante su desempeño o en función de mejorar esta preparación, con el propósito de habilitarlos para su actuación profesional.

Esta función, cobra mayor importancia para los docentes de la educación médica, dada las características de los servicios que prestarán los profesionales que ellos forman. Tal función reclama una actualización y formación permanente, que solo es posible desarrollando una capacitación efectiva.

Sin embargo, para los autores anteriores, el concepto resulta complejo y merece seguir siendo estudiado a profundidad.

En tal sentido el objetivo principal de este artículo es el de realizar un acercamiento a la categoría capacitación didáctico-metodológica de los docentes de la educación médica, en función del perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico; en particular en los contenidos relacionados con la formación en la Pedagogía de la educación médica.

DESARROLLO

Los cambios educacionales en la Universidad de Ciencias Médica exigen docentes preparados para lograr cumplir con el encargo social asignado de forma exitosa. Luego, es necesario, la calidad elevada de la capacitación didáctico-metodológica, como una de las opciones más efectivas dentro del sistema de superación que se implementan en dichas instituciones docentes (Rodríguez, Socarrás, González, Díaz y Noa, 2017).

Una adecuada capacitación de los docentes constituye un factor clave para la calidad de los procesos académicos de la universidad y el logro de egresados de excelencia en lo profesional y humano, lo que influye entre otros aspectos en el desarrollo económico, social y cultural del país (Huguet, Quintana, Franco y Sosa, 2018).

En relación con la capacitación, el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE), en su Edición del Centenario (2019), define la palabra capacitar como “1. tr. Hacer a alguien apto, habilitar para alguna cosa. U. t. c. prnl”(s/p).

En plena sincronía con la RAE, el Centro de Lingüística Aplicada (2018), considera la capacitación como “[...] acción y resultado de preparar a alguien, de hacerlo capaz o hábil para algo”(p. 187).

Es decir, etimológicamente la capacitación, como acción y efecto de capacitar, faculta y da posibilidad a una persona para hacer algo. Adicionalmente, la capacitación es vista de igual forma como proceso y como resultado, lo que revela la dualidad del término.

A tono con este criterio, para la UNESCO (citada por Barrial y Gato, 2017), la categoría capacitación tiene como propósito:

[...] dar un suplemento de conocimientos teóricos y prácticos, a fin de aumentar la versatilidad y la movilidad ocupacionales de un trabajador o mejorar su desempeño en el puesto de trabajo, u obteniendo la competencia adicional requerida para ejercer otra ocupación afín o reconocidamente complementaria de la que posee. (p.229)

Es decir, para esta institución la capacitación habilita al docente en este caso, con las competencias requeridas tanto para mejorar su desempeño del profesional pedagógico como para hacer efectivo el tránsito por diferentes puestos de trabajo (profesor, directivo, etc.).

Según Aguilar, Machín y Pérez (2017) la capacitación es un proceso de enriquecimiento profesional y de dirección, en el que se tiene en cuenta tanto la realidad donde se desempeña el profesional de la educación como las funciones que realiza. Este proceso de interrelación permanente teoría-práctica que se lleva a cabo en la capacitación tiene como fin promover el cambio y la creación en la actividad profesional pedagógica, en función de mejorar los modos de actuación y las competencias del docente como respuesta a las demandas didáctico-metodológicas del momento.

Asumir este presupuesto significa reconocer cuatro elementos claves a tener presente en relación con la capacitación, que son: las condiciones del lugar y desempeño del docente a capacitar, su carácter procesal, el intercambio y enriquecimiento que tiene lugar en

las actividades y la transformación, creatividad y competencias que se obtiene como resultado.

Sánchez, Breijo y Molinet (2016), por su parte consideran la capacitación como un proceso de enseñanza-aprendizaje en la actividad de estudio y trabajo, permanente, sistémico, planificado e integral. Para estos autores, la capacitación garantiza a los profesionales la solución de problemas de su esfera de actuación y la formación permanente a lo largo de la vida laboral; por tanto sus contribuciones no son solo inmediatas, también son posibles en el tiempo. Por último son del criterio que el proceso tributa al aprendizaje formativo y el crecimiento personal de los referidos profesionales, a la vez que se convierte en una fuente de bienestar.

Barrial y Gato (2017), coinciden con Sánchez, Breijo y Molinet (2016) en lo referido al carácter pedagógico y formativo del proceso de capacitación y le agregan el carácter sistémico y dirigido, con el fin de la preparación a partir de la adquisición, actualización y perfeccionamiento de los conocimientos, habilidades y valores, relacionados con su desempeño, que satisfagan las necesidades e

intereses individuales y colectivos, actuales y perspectivas de las instituciones.

Si bien se coincide con estos especialistas de manera general, se discrepa en dos elementos esenciales; el primero es que estar capacitado si bien garantiza estar preparado, no garantiza un buen desempeño, en tanto el resultado de la capacitación debe demostrarse en la acción.

El segundo es el referido a la formación a lo largo de la vida. Si se tiene en cuenta que la formación profesional está condicionada por el cambio permanente de paradigma tecnológico, la capacitación puede habilitar de manera general para un tiempo relativamente largo, no así para toda a vida.

El profesional de la educación médica deberá estar actualizándose y preparándose de manera permanente, fundamentalmente en lo referido a su profesión, a partir de acciones y actividades, organizadas de forma coordinada a partir de las necesidades de la institución y de las suyas propias. Desde esa afirmación la capacitación tiene un rol importante en la retroalimentación del

aprendizaje, durante la propia capacitación, con un carácter flexible. En tal sentido, la capacitación constituye un proceso integrado por actividades de carácter sistémico, planeado, continuo y permanente. Tiene el objetivo de proporcionar el conocimiento y desarrollar los conocimientos, habilidades y valores necesarios para que los docentes puedan desarrollar sus funciones y cumplir con sus responsabilidades de manera pertinente, ajustadas a las necesidades que demanda la sociedad actual (Enríquez, Teneda y Baute, 2018).

A tono con los análisis anteriormente realizados, en el Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba (MES, 2019), al referirse a las categorías que la conforma (capacitación, superación y posgrado de especial interés estatal) considera que estas posibilitan:

[...] la especialización, la reorientación y la actualización permanente de los graduados universitarios, así como el enriquecimiento de su acervo cultural, para su mejor desempeño en función de las necesidades presentes

y futuras del desarrollo económico, social y cultural del país (p. 1434).

Asumir este criterio desde estas bases legales, significa reconocer que en la educación médica, la categoría capacitación implica tres elementos esenciales asociados al desarrollo de los docentes, ellos son:

a) la contribución para lograr niveles superiores de servicios educativos con eficiencia y calidad, así como para el cumplimiento de los objetivos y el desarrollo de la Universidad y los centros asistenciales a corto, mediano y largo plazos.

b) el impacto en la preparación como docentes y directivos educacionales y el mejoramiento de su desempeño pedagógico profesional.

c) su incidencia en la solución de problemas de interés del proceso pedagógico de la educación médica.

Estas concepciones, además de ver la capacitación como proceso, le atribuyen su carácter organizado, planificado y dirigido. Siendo, ello, fundamental, en la educación en las universidades de las Ciencias

Médicas, puesto que los docentes brindan un servicio educativo, pedagógico-didáctico, social y relacionado con su profesión que debe estar dirigido intencionalmente hacia un propósito determinado, que es la formación de profesionales.

Santos y Margarida (como se citó en Valcárcel, Suárez; López y Pérez, 2019) consideran que la capacitación como figura de la formación permanente está signada por los cuatro paradigmas esenciales que por su coincidencia deben guiar la concepción de la capacitación de los docentes de la educación médica:

- Deficiencia: el recurso laboral presenta vacíos de formación debido a la desactualización de la formación inicial y la falta de competencias prácticas. La capacitación entonces aparece como una acción de completamiento de conocimiento y habilidades o de respuestas a necesidades asumidas como prioritarias, por los directivos y por los docentes. La determinación de áreas prioritarias, exigidas los docentes y la variante de la formación son algunas de las

particularidades de este paradigma.

- Crecimiento: la capacitación como parte formación permanente del docente está situada en una lógica de experiencia y aspiración personal con la finalidad de desarrollo profesional. Es preciso dar valor a la experiencia de los docentes que asumen un papel activo en su trabajo.
- Cambio: la formación es perspectiva, como un proceso de negociación y colaboración dentro de un espacio abierto (centros educativos y asistenciales, incluyendo en ambos casos a aquellos en los que se formó), en función de la necesidad de reorientar los conocimientos y habilidades hacia el desempeño profesional pedagógico.
- Solución de problemas: parte del principio de que el contexto laboral es un espacio donde emergen de manera constante problemas que se vinculan con la actuación y/o desempeño de los docentes y los

estudiantes, los cuales es mejor solucionados cuando se tiene un diagnóstico de esas dificultades y potencialidades, en tanto son los actores que de forma directa intervienen en las situaciones laborales. (pp.60-61)

Un análisis de estos enfoques la preparación pedagógica profesional que posean los docentes constituyen un denominador común, siempre con los objetivos direccionados en la mejoría de los servicios laborales y educativos; o sea, el perfeccionamiento laboral o profesional de cada docente, entre ellos los propios capacitadores y facilitadores que ofrecen el servicio, lo que conduce a un proceso de cambio ajustado a las necesidades formativas de la Universidad y de la sociedad.

Molerio, Sánchez, Urías, Pino y Portal (2017) consideran que la capacitación del docente de la educación médica constituye un proceso de construcción de saberes que ocurren en todo proceso pedagógico profesional que tiene lugar en la universidad y en las unidades asistenciales.

Como figura de la formación permanente, sus contenidos deben expresar la continuidad que se ofrece, por un lado en la formación inicial de cada carrera y por el otro lo relacionado con el cambio y la transformación tecnológica que ocurre desde de las necesidades personales de cada docente, hasta la satisfacción de las necesidades laborales, profesionales, institucionales, tecnológicas y/o sociales, en correspondencia con el continuo desarrollo de las ciencias.

Los presupuestos anteriores, según estos autores, se sustentan en dos ideas básicas:

- la capacitación de los docentes de la educación médica se debe ajustar a los perfiles de cada nivel de profesionalización de los docentes, sustentada en las exigencias de la formación y de la calidad de los servicios educativos desde la gestión del conocimiento, para contribuir al desarrollo del modo de actuación profesional y potenciar el perfeccionamiento de sus

competencias pedagógica profesionales.

- El desarrollo de las competencias pasa por la construcción de los saberes desde la educación en el trabajo para el desarrollo del método clínico, epidemiológico y social, relacionada con los vínculos que surgen de los procesos sustantivos: académico, asistencial, investigativo y social.

A estas ideas los autores del artículo agregan una tercera relacionada con que la formación y el desarrollo de las competencias pedagógico profesionales pasa por la construcción permanente de los conocimientos de la pedagogía general la pedagogía profesional y le pedagogía de la educación médica, donde el dominio técnico y profesional profundo de la carrera, unido a los conocimientos del modelo y los modos de actuación del profesional, deban constituir la guía de la capacitación como proceso.

No se debe olvidar que en las universidades de las Ciencias Médicas en Cuba, el principio rector

es la educación en el trabajo. Este principio alcanza su expresión más alta en el proceso de formación profesional compartida universidad – centros asistenciales, por el que se rige la formación profesional cubana en la actualidad.

El proceso docente educativo acontece principalmente en los servicios de salud que se desarrollan en los tres niveles esenciales, con la participación activa de los estudiantes orientados por los docentes, los especialistas y los tutores. La dinámica de la enseñanza del aprendizaje está condicionada por la propia dinámica del proceso salud-enfermedad y regulada por la vinculación de los componentes académicos, laboral e investigativo. Estas características también deben servir de pautas esenciales en la capacitación didáctico-metodológica de los docentes.

Conocer la influencia de los contextos universidad-centros asistenciales en el proceso de formación profesional, es decisiva para los docentes. Si bien, es indiscutible que estos profesionales de la pedagogía de la educación médica requieren tener dominio de

las herramientas de la didáctica general; una vez dominada esta, necesitan conocer la didáctica de la formación profesional y, en función de ella, determinar los problemas profesionales reales sobre los que el estudiante actuará durante su formación, proyectar los objetivos formativos sobre una derivación gradual efectiva, determinar los contenidos profesionales graduados por niveles de complejidad; determinar los métodos que dinamicen la formación de estos contenidos y el resto de los componentes didácticos del proceso, adecuado a las características de cada carrera, centro asistencial, disciplina y asignatura. Estos rasgos exigen al docente además estar preparado en las didácticas particulares de su carrera, y en las metodologías de sus disciplinas y asignaturas.

Estos elementos del conocimiento pedagógico y didáctico-metodológico debe ser del dominio de los docentes de la educación médica por lo que deben ser parte de su capacitación sistemática.

Barrial y Gato (2017), resumen los rasgos fundamentales que distinguen el contenido del término capacitación

abordado por los autores antes mencionados que son perfectamente aplicables a la capacitación didáctico-metodológica. Dentro de ellos se destacan:

- Su carácter procesal.
- Responde a los retos y exigencias actuales del proceso pedagógico profesional.
- Tiene un carácter formativo, permanente, sistémico, flexible, contextualizado, dirigido, diferenciado y transcurre durante el desempeño pedagógico profesional.
- Va dirigida a resolver problemas de la práctica pedagógica profesional en las instituciones educativas de las ciencias médicas y centros asistenciales, que pueden ser actuales o prospectivos.
- Su finalidad es el desempeño pedagógico profesional exitoso de los sujetos implicados, para su mejoramiento profesional y humano.
- Sus objetivos están dirigidos a la formación y el desarrollo, profundización y actualización

de conocimientos, habilidades y valores profesionales relacionada con la pedagogía de la formación profesional.

Luego, se puede ver la capacitación como un proceso dirigido a la elevación del nivel intelectual y técnico profesional del docente de la educación médica, que permite su desarrollo profesional. Este proceso, debe tener lugar de manera permanente, sistemática y planificada; parte del diagnóstico de las necesidades reales y prospectivas de los contextos educativos en que se desempeña el docente y se orienta hacia una elevación en los conocimientos, perfeccionamiento de habilidades, actitudes y desarrollo del sistema de valores profesionales, y contribuye con su desarrollo integral y crecimiento personal.

Estos criterios, sistematizados en el artículo, conducen a considerar la categoría capacitación didáctico-metodológica de los docentes de las universidades de Ciencias Médicas como: *un proceso formativo permanente, sistémico y dirigido, con el propósito de preparar a estos profesionales, a partir de la*

adquisición, actualización y perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades, que satisfagan las necesidades e intereses de las instituciones médicas, individuales y colectivos, actuales y perspectivas requeridos para su desempeño profesional pedagógico en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina, asignatura y carrera en que trabajan, acorde con las exigencias actuales del proceso pedagógico profesional.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de los puntos de vista de disímiles autores se deriva la definición y la exposición de los rasgos que caracterizan la capacitación didáctico-metodológica de los docentes de las universidades médicas. Ello, evidencia la pertinencia de su estudio teniendo en cuenta las características de estas instituciones.

Es entonces, de vital importancia comprender el proceso de capacitación didáctico-metodológica e insertarla como parte integrante de todo el sistema de trabajo de estos profesionales en las universidades de ciencias médicas. Este proceso debe

desarrollarse en un ambiente propicio para el aprendizaje, con una organización del trabajo basada en funciones amplias y enriquecidas, así como con la participación efectiva de los implicados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, V., Machín, L. y Pérez, J. (abril-junio,2017). La superación en los instructores de trabajo educativo para mejorar su desempeño profesional. *Mendive*, 15(2), 204-213. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1095>
- Barrial Martínez, A. M. y Gato Armas, C. A. (abril-junio, 2017). La capacitación en gestión documental para gestores técnicos de archivos de las instituciones municipales. *Mendive*, 15(2), 226-241 2017. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1014>
- Burguet, N., Valcárcel, N., y Burguet, I. (2017). La consultoría como opción para la capacitación en Buenas Prácticas de Farmaco

- vigilancia. *Revista CENIC Ciencias Biológicas*, 48(2), 33-40.
- Cardentey, J. y González R. (ene.-mar.,2016). Aspectos acerca de la superación profesional en la educación médica. *Educación Médica Superior*, 30(1). 2016. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=S0864-21412016000100015
- Carreño de Celis R., Salgado González, L. y Alonso Pardo, M. (2008). Cualidades que deben reunir los profesores de la educación médica. *Educación Médica Superior*. 22(3), 4 Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=S086421412008000300008&lng=es
- Centro de Lingüística Aplicada (2018). *Diccionario básico escolar*. Tomo II (L-Z) 5. Ed. Santiago de Cuba, Cuba: Editorial Oriente.
- Consejo de Ministros (2019). *Sobre la capacitación y superación continuas de los trabajadores y cuadros*. La Habana, Cuba: Autor.
- Enríquez Villarreal, J. F., Teneda Garcés, V. O. y Baute Álvarez, L. M. (2018). La capacitación pedagógica en el docente universitario: necesidad e importancia para los docentes de la carrera técnica en seguridad penitenciaria. *Revista Conrado*, 14(63), 66-74. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Enríquez, J. O. y González, G. (2019). La superación profesional pedagógica de los docentes en la educación médica superior cubana. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlan/2019/04/superacion-profesional-pedagogica.html>
- Huguet Blanco, Y., Quintana Gómez, F., Franco Pérez, P. M. y Sosa Fleites, I. M. (2018). Preparación de profesores en ciencias médicas: una visión desde las páginas de EDUMECENTRO. *EDUMECENTRO*, 10(3),174-193. Recuperado de

- <http://www.revedumecentro.sld.cu>
- Mainegra Fernández, O. L., Miranda Mainegra, J.J. y Blanco Solís, R. (abril-junio,2019). Un programa de capacitación comunitaria: experiencia preventiva en la Hipertensión Arterial. *Mendive*, 17(2), 240-253 Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1544>
- Ministerio de Educación Superior (2019). Resolución Ministerial (RM) No. 140. Reglamento de la educación de postgrado. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, (65).
- Miranda Izquierdo, R. (octubre-diciembre,2019). La capacitación de los productores independientes desde el Centro Universitario Municipal: un ejemplo. *Mendive* 17(4), 474-480. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1803>
- Molerio Rosa, L. D., Sánchez Orbea, G. N., Urías Arboláez, G. D., Pino Torrens, R. E. y Portal Orozco, J.M. (2017). Pertinencia de la determinación de necesidades de superación profesoral para aplicar el proyecto educativo institucional. *EDUMECENTRO*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000100001
- Muñoz, L. L., Barrocas, J., Abellé, W. y del Coral, E. (2018). El proceso de superación de la Educación Médica y de Tecnología de la Salud particularizado en Optometría y Óptica. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 9(2), 108-115. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/revcubtecsal/cts2018/cts182l.pdf>
- Real Academia Española de la Lengua (RAE). (2018). Diccionario, edición del centenario. Madrid, España: Versión electrónica 23. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Rodríguez Selpa, S. C., Socarrás, S. R., González Sánchez, Y.,

- Díaz Díaz, A. N. y Noa Castillo, Y. (2017). Postulados teóricos sobre la capacitación del profesor guía de la carrera de Medicina. *Educación Médica Superior*,31(1).
- Salas, R. S. y Salas, A. (2014). Los modos de actuación profesional y su papel en la formación del médico. *EDUMECENTRO*, 27(1),14. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207728742014000200002
- Sánchez, S. Breijo, T. y Molinet, R. (2016). La capacitación: factor imprescindible para el mejoramiento del desempeño profesional de los profesores de Cultura Política. *Mendive*, 14(1), 119-125. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1014>
- Santos, J. y García, G. (2012). La formación permanente del profesor de la Educación Técnica y Profesional: la superación, el trabajo metodológico y la actividad científica como componentes principales. En *Compendio de trabajos de postgrado de la Educación Técnica y Profesional* (pp. 242-254). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Sarasa, N. (2015). La Pedagogía en las carreras de las ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 7(1),193-213. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu>
- Sosa, D. E. (2012). Reflexiones necesarias acerca de las didácticas general y especial en las Ciencias Médicas. *EDUMECENTRO*,4(3), 7 Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/183/367>
- Valcárcel, N., Suárez, A., López, G. y Pérez, E. (2019). La formación permanente y continuada: principio de la educación médica. *EDUMECENTRO*, 11(4), 258-265. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/edumecentro/ed2019/ed194r.pdf>
- Zayas Acosta., R. C., Valcárcel Izquierdo., N., Vento

Carballea, J.C. (julio-septiembre, 2019).

Caracterización de la capacitación a educadoras de la infancia preescolar que dirigen la Educación Física. *Mendive*, 17(3), 421-436.

Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1552>

Zayas Acosta, R. C. (mayo-agosto, 2019).

Estrategia de capacitación para el mejoramiento de la Educación Física en la infancia preescolar. *Revista de Ciencia y tecnología en la Cultura Física Podium*, 14 (2), 204-221.

Recuperado de <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/816/html>

ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 13-01-2021 Fecha de aceptación: 24-05-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

LA ABEJA, PRIMERA REVISTA LITERARIA DE TRINIDAD

LA ABEJA, TRINIDAD'S FIRST LITERARY MAGAZINE

Javier Alejandro Brito-Padilla ¹, Luis Orlando León-Carpio ²

Licenciado en Periodismo en la Universidad Central «Martha Abreu» de Las Villas (2014). Telecentro provincial Centrovisión de Sancti Spíritus. Cuba. Correo: jbritopadilla@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5670-634X>.² Licenciado en Periodismo en la Universidad Central «Martha Abreu» de Las Villas (2014). Grupo Editorial de la Oficina del Conservador de la Ciudad de Trinidad y el Valle de los Ingenios. Sancti Spíritus, Cuba. Correo: luiso.leon@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3539-3425>

¿Cómo citar este artículo?

Brito Padilla, J. A. y León Carpio, L. O. (Julio-octubre, 2021). La Abeja, primera revista literaria de Trinidad. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 133-156. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1185>

RESUMEN

Introducción: La Publicación Periódica *La Abeja* (1856) de Trinidad constituyó la primera publicación impresa seriada de esa localidad que priorizó en sus páginas el reflejo del creciente movimiento cultural y literario de la tercera villa fundacional cubana. **Objetivo:** por el interés que reviste *La Abeja*, el presente artículo caracteriza, desde una perspectiva cualitativa, los rasgos que la tipifican (infraestructura, estructura y supraestructura), en

interdependencia con esos mismos niveles dentro del Sistema Social del período de análisis. Para dar cumplimiento al objetivo, se emplean **métodos** como el histórico-lógico y la investigación documental o bibliográfica; y se utilizan técnicas como la entrevista semiestructurada. Como **resultado** fundamental se determina el uso de imprenta de tecnología artesanal, la rudimentaria organización del trabajo dentro del medio en la primera etapa, y el predominio de contenidos de temas culturales, siempre dirigidos a la

clase media y alta de la sociedad trinitaria. **Conclusiones:** la investigación contribuye a la historia de una ciudad colonial con más de 505 años de fundada que, en el 2020, arribó a los 200 años de inaugurar el periodismo en la región central de Cuba.

Palabras clave: historia local; periodismo; publicación seriada; publicación periódica; Trinidad

ABSTRACT

Introduction: *La Abeja* (1856) Periodical of Trinidad was the first serial printed publication of Trinidad which prioritized in its pages the reflection of the growing cultural and literary movement of the third Cuban foundational village. **Objective:** Due to the interest awakened by *La Abeja*, this article characterizes, from a qualitative perspective, the aspects that typify it (its infrastructure, structure and superstructure), in correlation with those same levels within the Social System of the analyzed period.

In order to fulfill the objectives, **methods** such as the historical-logical, the analysis of documents and the semi-structured interview

technique were applied. The outcome of the research presents the following **results:** The manufacturing technology was used for the printing process of this periodical. In addition, a simple organization of the work structure was identified. Furthermore, the cultural themes were its main focus and the middle and upper classes of the local colonial society were its target audience. **Conclusions:** Overall, the research contributes to the history of Trinidad, a colonial city with more than 505 years since its foundation, which also celebrated in 2020, the 200th anniversary of bringing the world of journalism, for the first time, to the central region of Cuba.

Keywords: local history; journalism; serial publication; periodical; Trinidad

INTRODUCCIÓN

La creación de la imprenta constituyó un punto de giro en los procesos comunicativos y en la literatura universal. Su expansión se le atribuye al alemán Johannes Gutenberg, quien, al crear un equipo

con tipos móviles para facilitar la publicación de textos, no imaginó que de sus manos surgía un dispositivo que resultaría esencial en el avance y la difusión del conocimiento por Europa y el mundo.

Pocos años después, en 1474, ya existía la imprenta en España. El primer libro impreso en castellano fue *El Sinodal de Aguilafuente*, salido de la imprenta del alemán Juan Párix, en Segovia, 1472, texto que recoge las actas del sínodo que la diócesis de Segovia celebró en el municipio de Aguilafuente en el mes de junio del mismo año. Sin embargo, no es hasta 1621, durante el reinado de Felipe IV, que surgen las primeras publicaciones periódicas de la metrópolis española, distribuidas con carácter trimestral.

Si luego de casi dos siglos de la invención de la imprenta, España no contaba con un medio de prensa para difundir informaciones locales y llegadas de otros países, no debe extrañarnos que Trinidad, una pequeña ciudad en el interior de la Cuba colonial, careciera de publicaciones periódicas hasta mucho después. La Habana lo tuvo desde 1764.

La llegada del año 1790 significó para Cuba un punto de partida definitivo en el desarrollo de la conciencia nacional. Muestra de ello resulta el establecimiento de la primera publicación cubana con un consecuente tratamiento de la realidad de la época: *El Papel Periódico de La Habana*, considerado el iniciador de la historia del periodismo en la Isla. Su aparición fue el resultado de ciertas aperturas en el modelo de gobernación y de la aplicación de nuevos mecanismos ideológicos de la metrópoli con respecto a la mayor de las Antillas. Era la época del llamado Despotismo Ilustrado, y su principal mentor, el gobernador don Luis de las Casas, bajo la influencia de las ideas francesas de la Ilustración, permitió el establecimiento de las primeras publicaciones en la capital.

Sin embargo, las diferencias socio-políticas del interior del país retrasaron el surgimiento del periodismo en otros territorios. En 1812 y 1813 aparecieron las primeras imprentas en Puerto Príncipe (Camagüey) y Matanzas, respectivamente. La situación económica de los principales talleres

de provincia, en contraste con los habaneros, era siempre precaria. La imprenta de provincia resultaba inseparable del periódico y solo podía sostenerse económicamente en la medida en que el periódico la hiciera rentable, pero, como sentencia Fornet (2002), “no había rentabilidad más insegura que el periódico de provincia” (p. 25).

No fue hasta 1820, que en Trinidad salió a la luz el periódico *Corbeta Vigilancia* —más tarde *El Correo*—, impreso en el taller de don Cristóbal Murtra, que inició la historia del periodismo en la región central de Cuba. En ello influyó de manera notoria el contexto económico y social de Trinidad, que había sido por muchos años la capital de los llamados “Cuatro Lugares”, había vivido en ella el Gobernador de la región y su ubicación a solo tres kilómetros de la costa facilitaba las comunicaciones con La Habana.

El desarrollo periodístico de Trinidad contribuyó a la evolución de publicaciones que se convertían, cada vez más, en el reflejo de la situación económica, política, social y cultural de la zona, aunque con una visión permeada por las características de ese propio

contexto colonial. Las publicaciones existentes se consolidaron, poco a poco, como órganos imprescindibles de la vida y la realidad de su entorno. No obstante, esta evolución se detuvo con el estallido de la Guerra de los Diez Años, cuando la censura se recrudeció y muchas de las ciudades cayeron en una recesión económica considerable. Ambos aspectos coadyuvaron al cierre de la mayoría de los periódicos y revistas existentes.

Entre 1820 y 1868 se halla el nacimiento definitivo del periodismo en una ciudad que contribuyó notoriamente a desarrollar la prensa en la historia de Cuba. Entre las publicaciones de la época en Trinidad —aparentemente trasapelada y casi olvidada en los archivos de la Biblioteca Nacional José Martí— yace la revista *La Abeja*, primera publicación de carácter literario de la que se tenga constancia en Trinidad, un intento de promover lo mejor de la intelectualidad de la ciudad en el año 1856.

La conservación de sus páginas dice mucho del empeño que se le puso a esta revista por fomentar una verdadera cultura literaria en la

ciudad cuando ya el periódico *El Correo*, más que un notable prestigio en la zona, desde 1820 había sentado cátedra en el periodismo de la región central, siendo el primogénito. De hecho, la revista se imprimía en los propios talleres tipográficos de donde manaba este rotativo, en la época en que don Justo Germán Cantero era su propietario.

La tercera década del siglo XIX cubano ofrecía un escenario más desahogado para el impulso de la comunicación pública (mediática) en el interior del país. El desarrollo periodístico que ya mantenía La Habana en esta fecha, y la extensión paulatina que experimentaban los talleres tipográficos en varias regiones —con mayor incidencia en 1820, fecha de la segunda libertad de imprenta a causa del pronunciamiento liberal, en Cádiz, del general Rafael de Riego—, constituyen factores del contexto que enamorarían la novel intelectualidad trinitaria.

Una intelectualidad nacida, además, en Trinidad, cuando era el territorio más importante de la región central cubana por sus condiciones económicas, en cuyos contornos se

movían grandes flujos de dinero por los negocios del puerto, el comercio y el contrabando de esclavos; pero sobre todo por el inmenso desarrollo de la industria azucarera⁸. En lo político, la ciudad había alcanzado la tenencia de Gobierno en 1797, con jurisdicción política y militar sobre todo el territorio central, y para 1816 ya era cabecera de la provincia homónima.

La fórmula, esplendor económico más prominencia política, no podía resultar en otro factor que no fuera en un cambio de la fisonomía clasista de la ciudad, donde no solo pululaban linajes de grandes posesiones monetarias, sino que había venido a establecerse una influyente clase media. Al decir de la investigadora trinitaria Bárbara Venegas, Trinidad en esos años llegó a ser una urbe marcadamente cosmopolita, debido al fuerte fenómeno de inmigración blanca que había provocado su despertar

⁸ De los emporios azucareros existentes en Trinidad, en 1827 el ingenio Guáimaro, propiedad de don Mariano Borrell, llegó a alcanzar la cifra de producción más alta del mundo en ese momento «en la que fue su mayor zafra, 82 000 @ de azúcar mascabada y prensada» (Angelbello y Venegas, 2008, p. 72).

económico. Vinieron personas de otros parajes de América y del mundo, sobre todo de Europa, y propiciaron la existencia de una comunidad de artesanos y comerciantes.

Tales razones resultan idóneas para que esta investigación se proponga ahondar en las páginas de esta particular publicación periódica trinitaria, que marcó un cambio en la estética y las concepciones de la prensa local de la época. Cumplir con tal empresa implica emplear un modelo teórico que permita caracterizar de forma abarcadora a *La Abeja*.

En el mundo académico cubano existen muy pocos estudios que pueden considerarse indagaciones en torno a la historia del periodismo propiamente. En la mayoría de los casos se trata de estudios del mensaje mediático a partir de las herramientas de la teoría de los géneros periodísticos y/o del análisis del discurso.

Aparece una separación injustificada entre las investigaciones que han indagado acerca de la historia del periodismo o al tratamiento por géneros de temas específicos de la historia nacional, y el empleo del

método histórico-lógico. Si se considera la necesidad de contrastar la realidad social con la actividad mediática no se concibe que se obvie la aplicación del citado método teórico. Como fuera demostrado por Machado y Rodríguez (2013), en la propia Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas existían hasta ese momento 35 investigaciones dedicadas a la historia de la prensa en las siete primeras graduaciones de la carrera de Periodismo, y solo cuatro tesis declararon el empleo de este método. Incluso muy pocas se basaron en el modelo del teórico español Manuel Martín Serrano, situación que poco ha cambiado de esa fecha hasta hoy, aunque estudios de la prensa en lugares como Quemado de Güines y de los autores de esta investigación, en Trinidad y Sancti Spíritus, constituyen acercamientos acertados a la conformación de una verdadera historia de la prensa en los lugares analizados.

Investigaciones sobre el periodismo en las primeras siete décadas del siglo XIX se pueden encontrar en las bibliotecas y archivos de todo el país. En la urbe trinitaria existen estudios que pretenden dejar

constancia de las particularidades de la prensa en la ciudad. Estos se realizaron en el contexto de la Cuba republicana y en la época revolucionaria, como una creciente necesidad que ha tenido la sociedad moderna de escribir una historia de la prensa, en aras de comprender la génesis de un fenómeno que hoy es tan significativo en la dinámica socio-política. Se encuentran, hasta ahora, ponencias, monografías e, incluso, tesis de grado que afrontan temáticas como el inicio de la imprenta y su evolución por más de un siglo, la sistematización de las principales publicaciones y, en última instancia, el tratamiento periodístico como resultado de la historia de una institución aislada. Pero no integran todos estos contenidos: se enfocan en unos u otros, en dependencia de los intereses de sus autores, y el resultado se materializa en estudios que pueden resultar reduccionistas, pues no ofrecen una caracterización profunda de los medios analizados. Por ello resulta pertinente la propuesta de esta investigación, sustentada en los presupuestos teóricos del español Manuel Martín Serrano, que incluye como postulado principal la interdependencia entre la

transformación de la comunicación pública y el cambio de las sociedades en la que esta se desarrolla (plantea la existencia de un Sistema Comunicativo y un Sistema Social).

Como parte de ese Sistema Comunicativo que describe Serrano, están los medios de prensa, que en el siglo XIX tendrían como protagonista a las publicaciones impresas, tanto en el mundo como en Cuba, y que, en el caso de *La Abeja* de Trinidad, no ha recibido la atención que merece tan particular impreso de mediados del siglo XIX, pues a pesar de su corta duración, marcó un punto de giro en el reflejo de la cultura y la literatura en los impresos de la otrora villa.

Por ello, con el fin de profundizar en los rasgos que tipifican la Publicación Periódica *La Abeja*, el objetivo de esta investigación se centra en caracterizar la Publicación Periódica *La Abeja* a partir de su infraestructura, estructura y supraestructura.

REFERENTES CONCEPTUALES

A la hora de realizar una investigación que imbrique historia y

prensa, los investigadores se han enfrentado a terrenos en extremo complejos, pues, de acuerdo con el investigador norteamericano Michael Shudson (1993) el campo científico de la historia de la prensa está tristemente desarrollado. Para quien pretende reconstruir el devenir de los medios de comunicación en un período determinado, no resulta fácil enfrentarse a la ausencia de elementos. Imaginemos al arqueólogo o paleontólogo que no tiene las pinzas, las brochas y los picos correctos para desenterrar huesos de millones de años de antigüedad. Así ocurre con la historia de la Comunicación, terreno caracterizado por la hibridación de varias perspectivas disciplinares que brindan herramientas teóricas para el análisis de sus procesos, pero que, al no existir una Comunicología como ciencia, caen en numerosos vacíos epistemológicos que dificultan los estudios en esta área.

Shudson (1993), en el ensayo Enfoques históricos a los estudios de la comunicación, dejó claro el estado en que se encuentra la metodología para las investigaciones históricas cuando la catalogó de

subdesarrollada y sentenció que la razón radica en el hecho de que los Medios de Difusión Masivos (MDM) son, en una amplia medida y tal como indica su nombre, más los transmisores que los creadores de las causas y los efectos. De estos, por lo general, se ocupan los historiadores.

Entre los obstáculos encontrados figura la juventud del propio campo, que propicia un desentendimiento entre especialistas, lo que para la investigadora mexicana Celia del Palacio Montiel —en su ensayo Historiar la prensa, nuevos acercamientos a un viejo tema— resulta una marginalización de los estudios y provoca una disminución de importancia a la hora de tenerlos en cuenta por los científicos. Estas son: “de la investigación científica, de las ciencias sociales frente a las ciencias “duras” y de las investigaciones en comunicación entre las ciencias sociales” (Del Palacio, 1998, citado por Orozco, 2000, p. 185).

Las principales críticas hacia muchos investigadores recaen en el hecho de estudiar el proceso de la

comunicación desde puntos de vista reduccionistas en el que priorizan de forma arbitraria elementos que consideran como los únicos de importancia según su especialidad o postura investigativa, como es el caso de sociólogos, psicólogos, historicistas o funcionalistas. Esto impide ver el fenómeno desde un prisma general que permita analizar, cabalmente, cada nivel en el complejo proceso de la comunicación y su desarrollo en determinada sociedad.

Quizás, fue el norteamericano Michael Shudson (1993) quien hizo uno de los mayores aportes en los últimos años. Este autor señaló tres vertientes fundamentales en los caminos de la investigación histórica en comunicación: la macrohistoria, la historia de las instituciones y la historia propiamente dicha.

Hasta el momento, el tercer enfoque es el que resulta revelador. A pesar de ser, a su juicio, el menos utilizado en los estudios sobre la comunicación, aquí Shudson (1993) consideró la relación de los medios de comunicación con la historia cultural, política, económica o social

e indagó en el modo en que los cambios en la comunicación influyen y se ven influidos por el cambio social. Aquí no solo se estudia lo que nos dice el medio de comunicación acerca de la realidad circundante —la naturaleza humana, el progreso, la modernización—, sino que la historia propiamente dicha trata de lo que la sociedad y la comunicación reflejan de cada una.

La relación bipolar que este investigador estableció entre los medios de comunicación y los cambios de la experiencia humana fue su principal contribución, en tanto se acercó a las relaciones que existen entre los procesos comunicativos y el propio sistema social donde se desarrolla, como fundamento para entender el devenir histórico del primero de ellos.

La escasez de propuestas teóricas para el estudio de la prensa que contengan cada una de las aristas que integran el funcionamiento de un sistema de comunicación en la actualidad, y que sirven como base para la historiografía de procesos comunicativos de antaño, hacen que la propuesta de una Teoría Social de

la Comunicación del investigador español Manuel Martín Serrano (2009) constituya un aporte significativo. Esta tiene como axioma fundamental la presencia de una relación de interdependencia entre la transformación de la Comunicación Pública y el cambio de las sociedades.

Para explicar esto, plantea la existencia de un Sistema Social (SS) y un Sistema de Comunicación Pública (SC). Este último lo conceptualiza como: “forma social de comunicación en la cual la información se produce y distribuye, por el recurso a un Sistema de Comunicación especializado en el manejo de la información que concierne a la comunidad como conjunto” (Martín Serrano, 2009, p. 89).

Martín Serrano acepta la relación entre SS y SC como una interdependencia entre dos sistemas homólogos y autónomos que necesitan una conceptualización diferenciada, a pesar de admitir la equifinalidad de ambos, elemento que ha confundido a quienes igualan esa equifinalidad con la carencia de

objetivos propios encomendados a cada sistema. Serrano considera que los dos sistemas tienen por objetivo histórico asegurar la perpetuación o reproducción de la comunidad.

El estudio de las interconexiones entre los niveles de los Sistemas Social y Comunicativo ofrece una arista más de análisis que favorece de manera apreciable una perspectiva de estudio integradora a las investigaciones de la historia de la comunicación. Esto permite una comprensión más abarcadora del papel de los sistemas comunicativos en la evolución de las sociedades en que se desarrollaron.

Los niveles que conforman el SC y el SS que plantea Martín Serrano parten, fundamentalmente, de una concepción marxista de la sociedad capitalista y quedan desglosados a partir de la composición material, las bases organizativas y los elementos abstractos como la ideología o la cultura, que no es más que la infraestructura, la estructura y la supraestructura. Sin embargo, añade que la organización y el uso de los Sistemas de Comunicación tendrían

que explicarse por leyes estructurales y funcionales propias, distintas de las que explicaron la configuración y el cambio del Sistema Social.

Con esta aclaración, el investigador salda la deuda de estudios anteriores que ignoraron la existencia de los diferentes niveles del Sistema Comunicativo en equivalencia con el Sistema Social donde se desarrolla, lo que llevó a enfoques reduccionistas, deterministas o ambas cosas.

Precisamente, aquí radica uno de los aportes más significativos y completos de Manuel Martín Serrano, quien reconoce una equivalencia entre los tres niveles que conforman los sistemas Social y Comunicativo. Para el Sistema Social, la infraestructura está constituida por los recursos y equipamientos empleados en la reproducción social —dígase materias primas, herramientas—, la estructura se expresa en las organizaciones para la producción y reproducción de la sociedad, y la supraestructura esgrime normas —jurídicas, morales etc.— valores

regentes de la sociedad: las ideas (científicas, estéticas, políticas) y creencias (dogmas religiosos, prejuicios) que se manifiestan mediante sus dinámicas sociopolíticas y culturales.

Martín Serrano define además los niveles del Sistema Comunicativo. La infraestructura se refiere a las relaciones entre las bases materiales que posibilitan la comunicación y atiende el efecto de los avances tecnológicos para señalar de qué manera afectan el producto comunicativo, a los productores de la comunicación, y a los consumidores: o sea, los medios de producción, difusión y recepción de información —impresas, emisoras de radio, televisores, teléfonos inteligentes o las vías de comunicación que permiten el acceso a Internet.

La estructura tiende a equilibrar las relaciones de poder inherentes al uso de la comunicación y revela quiénes son los verdaderos propietarios de la infraestructura comunicativa y su posición con respecto a los trabajadores de los medios. Se expresa en las

organizaciones mediadoras (empresas periodísticas).

La supraestructura, igual que en el (SS), se basa en normas —jurídicas, morales, entre otras— y valores regentes de la sociedad: las ideas —científicas, estéticas, políticas— y creencias —dogmas religiosos, prejuicios— que se expresan en la visión que proponen los Medios de Difusión Masivos de lo que sucede a partir de la selección de los acontecimientos y los valores de referencia a los que se hace mención en los relatos. Se establece una estrecha relación entre la selección de dichos acontecimientos que constituirán noticia y la visión que de estos se ofrece, a partir de un grupo determinado de valores de referencia que median en el momento de opinar, de establecer la crítica.

El teórico español reconoce la interacción entre estos, tanto del Sistema Comunicativo como del Sistema Social, de manera que las transformaciones de ambos pueden llevar a cambios en el otro. Ello puede ocurrir en dos modalidades: entre niveles equivalentes y no

equivalentes. Después de este análisis, se entendió que la Teoría Social de la Comunicación propuesta por el Martín Serrano resulta la adecuada para realizar un verdadero estudio histórico de la prensa.

Como se ha mencionado, los MDM forman parte imprescindible del SC. El presente estudio tiene como propósito investigar a la revista *La Abeja*, surgida en 1986, período en el que solo existían las publicaciones periódicas impresas.

El término o categoría Publicación Periódica o Publicación Seriada, a pesar del uso constante que se le da en investigaciones científicas sobre medios de prensa, no se encuentra conceptualizado con regularidad. Por lo general, quienes investigan elementos de un periódico o revista, y direccionan su estudio a los contenidos en general o el tratamiento en específico de un determinado fenómeno social, mencionan a las Publicaciones Periódicas, pero sin un acercamiento teórico previo a esa categoría. Sin embargo, algunos sí determinan elementos que tipifican sus características generales, o asumen

conceptos, como García (2014) y Pérez (2012)⁹.

Durante el siglo XIX, el formato de las Publicaciones Periódicas en Cuba solo era el impreso. Luego de este bosquejo epistemológico, se definirá a la Publicación Periódica, de acuerdo a las características e intereses de este estudio, como: Publicación impresa sucesiva de aparición periódica, ya sea fija o

variable, con intervalos superiores a un día, especializada en el manejo, la producción y distribución de la información con el objetivo de la reproducción de la comunidad. Pueden ser revistas, periódicos o boletines, con características mediadas por una relación interdependiente con el Sistema Social en el que se desarrollan, en sus tres niveles compositivos (infraestructura, estructura y supraestructura).

⁹ Publicaciones que han sido editadas en fascículos sucesivos numerados, de aparición periódica, sea fija o variable, con intervalos superiores a un día, y que comprenden diversos temas. Se constituyen como una de las fuentes de información de mayor importancia debido a su constante actualización y por la frecuencia de su aparición. Son bastante útiles y se caracterizan por ser económicas, fáciles de conseguir, y porque se pueden producir múltiples copias (García, 2014, p. 23).

- Un recurso continuo publicado en cualquier medio en una sucesión de partes distintas, que lleva normalmente una designación numérica o cronológica y no tiene fin previsto. Ejemplos de publicaciones seriadas incluyen diarios, revistas, diarios electrónicos, directorios, informes anuales, periódicos, hojas informativas de un acontecimiento y series monográficas. Uniéndolos, publicaciones seriadas y recursos integrantes constituyen el concepto de Recurso continuo, que significa un recurso bibliográfico publicado a lo largo del tiempo sin fin predeterminado (Pérez, 2012, p. 34).

- Cualquier publicación impresa en soporte papel o electrónico que se proponga salir indefinidamente, con un mismo título, en partes sucesivas cada una de las cuales lleva ordenación numérica o cronológica, independientemente de su denominación (revista, boletín u otras), su periodicidad y demás características (Pérez, 2012, p. 35).

METODOLOGÍA EMPLEADA

La presente investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa y una tipología descriptiva. Para su realización se emplearon métodos y técnicas que posibilitaron analizar la relación entre los distintos fenómenos y datos referenciales encontrados para aplicarlos al objeto de estudio.

Del orden teórico se emplearon varios métodos, con énfasis en el histórico-lógico, que permitió el contraste entre el contexto social, el periodismo regional y el periodismo nacional, para determinar características infraestructurales de la imprenta empleada en la

publicación periódica *La Abeja* de Trinidad en el año de su circulación.

Del orden empírico, la investigación documental o bibliográfica permitió la consulta de una muestra de las publicaciones del período, además de documentos, libros e investigaciones, con el objetivo de ahondar en las características de la publicación impresa *La Abeja*, a partir de las peculiaridades de la infraestructura, la estructura y la supraestructura. Como técnica la entrevista semiestructurada a una investigadora de la prensa y la historia en Trinidad, para conocer elementos complementarios a las fuentes bibliográficas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la década de los 50 la Trinidad que respiraba café y melaza de caña mostraba los logros económicos que había alcanzado a lo largo de las décadas anteriores. La ciudad estaba mucho mejor desarrollada desde una experiencia intelectual gracias a que había encontrado en el periódico *El Correo* un centro de gestación. En la “Imprenta del Correo”, la más importante en esa fecha en la ciudad —había al menos

dos talleres más— ocurrió un hecho significativo con la muerte de su propietario fundador, don Cristóbal Murtra. Sus hijos, en varios intentos por evitar la quiebra del negocio, vieron como única salida venderlo al sacarócrata don Justo Germán Cantero, suerte de mecenas de la cultura trinitaria con el cual continuó estableciéndose el desarrollo intelectual de la ciudad y lograron ver la luz otras publicaciones.

Además, la década de los 50 fue precisamente la época del auge literario en la Isla, cuando ya el romanticismo tenía expresiones autóctonas en Cuba y el Despotismo Ilustrado había creado toda una clase poderosa de intelectuales. Por esas fechas se inauguraron revistas literarias en La Habana, tales como: *El Almendares* (1856), *La revista de La Habana* (1853), *La Guirnalda Cubana* y *No me olvides* (1854), *Brisas de Cuba*, *El Triple* y *El Semanario Cubano*, ésta última en Santiago de Cuba (1855). No podemos olvidar tampoco la importancia e influencia que tuvo la *Revista Bimestre Cubana*, redactada por los integrantes de la Sociedad Patriótica de La Habana.

El surgimiento de *La Abeja* estuvo destinado a legitimar una verdadera producción intelectual en la región y fue quizás la expresión más importante de ese florecimiento. Sin embargo, como parte del fenómeno que constituían las revistas literarias de esta etapa en Cuba, la de Trinidad corrió la misma suerte de fracasar por poca recepción y falta de recursos, que no menguó su calidad, pues «sólo su limitada existencia frustró sus propósitos futuros, pero no el valor que la publicación tiene por lo que representa» (Marcelo, 1982, p. 77).

Lo primero que se necesita para comprender la historia de un medio de comunicación es saber cuál era la infraestructura que permitía su existencia. *La Abeja* resultó todo un acontecimiento al salir quincenalmente, en formato libro con dos columnas de texto, lo cual confirma su procedencia artesanal, del tipo de tecnología que no conocía todavía las bondades de la prensa mecánica, mucho menos de las máquinas de vapor que ya abundaban en la capital del país.

Para llegar a esta conclusión, se necesitó recurrir a la evolución del

diseño y formato de los periódicos de la época, pues no se encontraron indicios concretos de la fisonomía tecnológica de esa imprenta como sí ha ocurrido en etapas posteriores, donde existe no solo el dato, sino las máquinas completamente conservadas.

Se sabe que, al menos anterior a 1868, no hubo en esta zona del centro sur cubano un traspaso hacia la imprenta mecánica. Amén de la evolución en el diseño y calidad visual que experimentaron los periódicos a lo largo de más de cuatro décadas de circulación, nunca se evidenció un cambio significativo en comparación con lo establecido por las producciones de los modernos talleres de la capital: extensiones de formato sábana con tiradas milenarias. Si analizamos el ejemplar de *El Correo* conservado en el Archivo Municipal de Trinidad, fechado el 17 de marzo de 1861, con un formato de 52 x 37 cm a 5 columnas, nos percatamos de que, en efecto, la tecnología de imprenta trinitaria invirtió en adelantos tecnológicos. Sin embargo, *Noticioso* y *Lucero*, en 1832 —un año antes que este mismo periódico anunciara

la compra de la primera prensa mecánica de Cuba— mantenía características muy parecidas.

En cuanto a sus hacedores, hay que decir que, a diferencia de *El Correo* y otros periódicos precedentes, donde el director del taller tipográfico solía ser el propio dirigente del papel —lo típico de los talleres tipográficos allende La Habana—, *La Abeja* funcionó diferente. La figura de sus directores sí mantenía un rol esencial, en tanto eran quienes tenían la propiedad legal de la publicación y velaban por las cuestiones editoriales. Sus directores, también redactores, fueron Andrés Sánchez y José A. Cortés.

La creación, no obstante, se convendría a través de colaboraciones externas completadas con redactores no solo trinitarios, sino santiagueros, bayameses, camagüeyanos, matanceros y habaneros. Se pueden encontrar composiciones poéticas de Francisco Baral, José Cayetano Garzón, Úrsula Céspedes, José Antonio Cortés, Andrés Sánchez, José Fornaris, Rafael García Copley, Adelaida del Mármol, Joaquín

Lorenzo Luaces, Luisa Pérez Montes de Oca, Néstor Martínez Guía y Juan Cristóbal Nápoles (*El Cucalambé*); así como artículos de crítica y costumbres de los trinitarios Fernando Echemendía (bajo el seudónimo de Federico de Hanneman) y Manuel Hernández Echerri. También existen firmas como la de Francisco de Castro y Barceló y el sacerdote Wenceslao Callejas, y de otros cuyos referentes solo llegan hasta hoy a través de sus seudónimos: Felicia, Filatetes, Filósofo Cristiano.

La Abeja tuvo una frecuencia de circulación quincenal durante el único año de existencia. Aunque varias veces sus propósitos se vieron frustrados por falta de suscriptores, que ocasionaba problemas en la obtención de ganancias. Tuvo ausencia después del 1 de febrero hasta el 1 de marzo, y de este día hasta el 1 de abril. Desde el 1 de julio salió mensualmente hasta su cierre definitivo el 1 de noviembre de 1856. La causa principal de su cierre se debió en gran medida a la falta de recursos económicos pues, como decíamos anteriormente, era poca la

suscripción de lectores, a diferencia de *El Correo*, que podía costearse su impresión acudiendo a vías alternativas: anuncios de pequeños negocios y avisos de compraventa de esclavos.

Además, el proceso de impresión-distribución de ese periódico estuvo marcado en un primer momento por la peculiaridad de que para adquirir la publicación había que acudir al local donde radicaba la imprenta. De esta manera, el taller llegó a convertirse en librería, donde incluso se vendía la prensa de la península, libros y folletos, y se realizaba la suscripción de todas las publicaciones. Pero incluso desde antes los periodistas de entonces veían con preocupación la cuestión de la suscripción a su periódico y solían atacar con vehemencia la «mala costumbre del préstamo», hábito de adquirir los ejemplares sin abonar un pago.

Esta recurrente costumbre hacía que muchos más trinitarios de los que pagaban tuvieran acceso al impreso y no tuvieran interés en suscribirse. Según se lee en un artículo publicado en *El Correo* (1841) con fecha del 3 de enero: «Pedirlo

prestado, es un recurso que conspira a su ruina; y haciéndolo quienes pudieran suscribirse sin gravar sus intereses, es mirar con suma indiferencia el engrandecimiento y la civilización del país en que se vive».

La revista *La Abeja* es un medio de prensa gravemente marcado por este fenómeno. En sus páginas, dedicadas en lo fundamental a la difusión de la literatura, no encontramos los anuncios, uno de los mecanismos indispensables de sustento. Dependía en su totalidad de la cantidad de suscriptores que asegurara la rentabilidad y aunque mantenía más de 120 en Trinidad —cuya relación está expuesta al final de su último ejemplar— y otros tantos en La Habana, Cienfuegos, Sancti Spíritus y Santiago de Cuba, nunca llegó a una cantidad considerable en relación con las necesidades materiales que pudiera asegurarle su mantenimiento en público.

Uno de los colaboradores de la revista, Wenceslao Callejas, publicó el 15 de enero de 1856 un artículo llamado «Trabajar la abeja para chupar los zánganos», dedicado a persuadir al público sobre la

necesidad de contribuir al periodismo mediante la suscripción. Sobre prestar el periódico dijo:

Es la verdad una costumbre pésima, ajena de la ilustración de este pueblo culto, y perjudicialísima a las empresas periodísticas que por un impulso de patriotismo quieren difundir las luces y conocimientos humanos, arruinarlas en su nacimiento en vez de protegerlas, con ese egoísmo que llaman indebidamente economía, pues no contribuyendo con la módica suma que cuesta en la Isla una suscripción, la debilitan (...).

Ahora bien, ¿cuáles eran sus públicos potenciales y temas principales? ¿Qué carácter los definía? ¿Cuáles valores de referencia influían en los discursos de sus redactores? ¿Cómo funcionaban los géneros periodísticos de entonces? El 1 de marzo de 1856, su primer número, *La Abeja* fue anunciada como «la primera de su clase que se publica en esta ciudad».

Este medio de prensa fue pródigo en la difusión de la literatura más revolucionaria de la época. En sus páginas aparecieron obras románticas, como el poema «La ausencia de vida», de Domingo del Monte, y de nativistas como José Fornaris y Juan Cristóbal Nápoles (El Cucalambé).

De uno de los directores de la revista, José A. Cortés, era la sección «Flores Trinitarias», dedicada a la difusión de poesía sobre la belleza de las mujeres de la zona. Existía, no obstante, una fuerte tendencia a hacer composiciones religiosas. Y no solo en la poesía tiene cabida la religión, pues de la firma del sacerdote Wenceslao Callejas (1856) vieron la luz artículos sobre el papel del cristianismo en la sociedad de su momento. Con un matiz similar, pero dedicado a la reflexión, se publicó una serie titulada Educación, sobre las características de este fenómeno en la sociedad trinitaria y cubana en general.

La revista *La Abeja* constituyó la muestra más palpable de un intento de progreso científico e intelectual en Trinidad, pues fueron constantes

sus esfuerzos por incluir temáticas que contribuyeran al fomento de una cultura general: educación, crítica de arte y literatura, filosofía religiosa e, incluso, temáticas históricas y socioculturales.

Por otra parte, la literatura se encauza al entretenimiento. En Trinidad, no se podía hablar de un sector intelectual demasiado amplio, más allá de los pocos exponentes criollos ya mencionados, algunos de alta sociedad y pertenecientes al clero. La poesía y las novelas de folletín buscaban la atención de los sectores más ociosos, para lo que en aquel momento eran consideradas las mujeres, trabajadoras dentro del hogar que tenían tiempo para estos fines.

Este es otro de los factores que determinan el fracaso de la revista La Abeja: la falta de un público con verdaderas intenciones de instruirse. Cuando en el cuarto número inauguraron la sección «Flores Trinitarias», dedicadas a las mujeres de alta sociedad con poemas que resaltaban su belleza, su elegancia, etc., buscaban conquistar este importantísimo sector de clase para el mantenimiento de la revista, en

tanto tenían el recurso para pagarla. Por tanto, podemos concluir hasta aquí que el público al cual estaba dirigida esta publicación era el de clase media y alta, en menor medida esta última.

En Trinidad, los problemas con los mecanismos censores políticos aparecieron con preferencia en los primeros años de circulación del periódico *El Correo*, cuando sus contenidos mostraban un periodismo meramente de opinión. En el ejemplar de 1823, reproducido en el libro de *Llaverías* (1957), apareció un artículo de crítica con serios cuestionamientos a ciertas maneras de actuar del Ayuntamiento.

Este tipo de controversias no era del agrado de los funcionarios políticos de la ciudad, aún poco acostumbrados a la irrupción de este medio de comunicación, en tiempos en los que se habían identificado en Trinidad varias acciones anticolonialistas. Ejemplo de ello fue, en 1822, cuando apareció escrito, al pie de la iglesia de Paula, un pasquín con serias declaraciones independentistas que decía: “Biba [sic] la independencia por la razón o la fuerza [sic] señor ayuntamiento

[sic] de Trinidad. Yndependencia [sic] o muerte” (Venegas y Bello, 2008, p. 84). El acta capitular del 18 de mayo de 1823 muestra cómo Murtra fue intimidado por las autoridades «por incluir en su periódico frases irónicas en contra del Ayuntamiento, por lo cual es recomendable que sea requerido».

A partir de este momento, *El Correo* comenzó a salir con la inscripción: «Con superior permiso». Así, Murtra pretendía pactar su legitimidad con las instancias superiores y demostrar la legalidad de su publicación. Sobre los mecanismos de censura periodística en Trinidad, se puede leer en Llaverías (1957) un comunicado del Gobierno de provincia respecto a la aprobación de la solicitud de publicación del periódico, fechada 26 de enero de 1824, donde se hacía explícita la necesidad de un censor:

Me parece puede concedérsele la petición a don Cristóbal Murtra e hijos, la licencia que solicitan para publicar el periódico a que se contrahe [sic] su representación el 19 de diciembre último; pero con la

prevención de que antes de darlo a luz haya de obtener lo que haya de publicarse la aprobación de un censor que deberá nombrar V.E., previos los informes que tenga a bien tomar, respecto a que ha de tener las cualidades que las mismas Leyes prescriben para desempeñar estos oficios a quienes igualmente que al editor del periódico [...] he nombrado para censor de esa ciudad a D José María Mendoza.

Por esta razón, no se encontraron evidencias a lo largo del período de estudio ningún otro enfrentamiento del taller de Murtra contra los mecanismos censores de Trinidad. Presumiblemente, esta haya sido una de las razones de la gran longevidad de *El Correo* y, para la década de los 50, de que *La Abeja* pudiera salir de este mismo taller con el visto bueno de las autoridades, sobre todo por su propuesta temática.

La Iglesia, por otra parte, que en ciudades como La Habana jugaban un papel censor importante, al interior de Cuba contaba con

mejores afiliaciones. En Trinidad, raramente se pueden constatar ejemplos de cuestionamientos o enfrentamientos entre el discurso de sus publicaciones periódicas y la moral cristiana. *La Abeja* no fue la excepción.

Destinados a difundir trabajos de profundidad, los colaboradores de esta revista se regodeaban en análisis más exhaustivos acerca de la moral regente en la época, y la necesidad del mantenimiento del status partiendo de instituciones como la Iglesia y la familia. Mucha de la poesía publicada en esta revista era de corte religioso, donde sobresale «Orgullo de hombre», la historia de un señor que desafió la grandeza de Dios y fue castigado. Para ello hacían sobresalir el estilo de opinión en la redacción de los textos. Hay que recordar que el estilo periodístico de la primera mitad del siglo XIX —el cual primó a lo largo de casi toda la centuria— no conocía la noticia tal cual se concibe hoy.

Eran usuales, para las temáticas políticas y científicas, los artículos. La parte cultural ocupaba la mayor diversidad genérica. A pesar de la

publicación de poemas y novelas de folletín, los temas meramente literarios de carácter más profundo se llevaban a cabo mediante la crítica, como es el caso del estudio que ofrece Andrés Sánchez acerca del poeta don Antonio Vinageras.

El costumbrismo se estableció en *La Abeja* como un recurso eficaz para el retrato de la sociedad de su momento. Además de los ejemplos ya especificados, otros autores también se interesaban por describir la realidad circundante, típica de la sociedad trinitaria decimonónica antes de la Guerra de los Diez Años. El 1 de febrero de 1856 *La Abeja* proporcionó un artículo titulado «La Noche», firmado por Felicia, que describía las costumbres nocturnas de los cubanos, y hacía una diferenciación crítica entre las fiestas de ricos y pobres.

Se puede concluir que en Trinidad se contó con un importante medio de prensa en el año 1856 además del archiconocido periódico *El Correo*. *La Abeja*, primera revista literaria de la ciudad, aun con un solo año de circulación, supo dejar la huella de ser el primer gran acierto intelectual trinitario.

En sus páginas se encuentran, ante todo, una confección de acabado exquisito, típico de las impresiones tipográficas artesanales. Pero, además, se ven el retrato de una época resultado de una naciente intelectualidad en la villa, que no por los avatares económicos fue menos ávida de reflejar su contexto, de discurrir en el pensamiento y el contexto del momento que les tocó vivir.

CONCLUSIONES

La infraestructura del taller de imprenta de *La Abeja* está determinada por el formato libro, con número de dos columnas, que corresponde a la etapa artesanal con maquinarias pequeñas —no se evidencia el cambio de imprenta artesanal o manual a la industrial o mecánica—. Los mecanismos de distribución son la venta de los ejemplares en el taller y la distribución a partir de suscriptores.

En la estructura de la publicación periódica *La Abeja*, existían dos directores. La forma de obtención de los textos era con redactores propios y colaboradores espontáneos, todos de clase media o alta, con buena

instrucción bajo mecanismos de censura política y eclesiástica, aunque en menor medida esta última. La frecuencia de circulación fue quincenal y la estructura jerárquica en el taller estaba determinada por el director como propietario de la publicación, y encargado de velar por los procesos editoriales, a la vez que redactaba y dirigía al resto de los redactores o colaboradores. Los mecanismos de sustento económico eran la venta de números sueltos en el taller y los suscriptores.

En cuanto a la supraestructura, tanto los públicos como los propietarios pertenecían a las clases media y alta, y los temas de la publicación eran culturales y literarios, mediante los cuales se propugnaban valores en correspondencia con la sociedad colonial. Los principales géneros empleados fueron los artículos sobre temas de cultura, la moral, el cristianismo y la sociedad local, además de poemas y novelas de folletín.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Callejas, W. (15 de enero de 1856).
Trabajar la abeja para chupar

- los zánganos. *La Abeja*. En Biblioteca Nacional «José Martí». Sala cubana, Fondo Hemeroteca. La Habana, Cuba.
- Del Palacio, C. (mayo, 1998). Historiografía de la prensa regional de México. *Comunicación y Sociedad*, (33), 9-46.
- Fornet, A. (2002). *El libro en Cuba*. La Habana, Cuba: Editorial Letras Cubanas.
- García, R. (2014). *El debate sobre el compromiso de la intelectualidad en los tres primeros años de la Revolución Cubana* (Tesis de pregrado) Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Villa Clara, Cuba.
- Llaverías, J. (1957-1959). *Contribución a la Historia de la prensa periódica*. (Vols. 1-2). La Habana, Cuba: Publicaciones del Archivo Nacional.
- Los Editores. Al Público. *El Correo*, 3 de enero de 1841. En Biblioteca Nacional «José Martí». Sala cubana. Fondo Hemeroteca. La Habana, Cuba.
- Machado, N. y Rodríguez, G. (2013). *La historia del periodismo a través de la investigación científica de la región central de Cuba: primeras contribuciones para una metodología que posibilite el rescate del patrimonio impreso regional*. Ponencia del Evento Internacional de Investigación en Comunicación (ICOM). Universidad de La Habana, Cuba.
- Marcelo, C (Enero-abril, 1982). *Una publicación olvidada: la revista trinitaria La Abeja (1856)*. Villa Clara, Cuba: Revista Islas. 71, 64-73
- Martín, M. (2009). *La producción social de comunicación*. (Vols. 1-2). La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela y Pablo de la Torriente.
- Orozco, G. (2000). *Lo viejo y lo nuevo. Investigar la comunicación en el siglo XXI*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

- Pérez, Y, (2012). *Proyección del pensamiento alrededor de la cubanidad en la Revista Orígenes*. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Shudson, M. (1993). Enfoques históricos a los estudios de la comunicación. En K. B.
- Jensen, y W. Jankowski (Eds.). *Metodologías cualitativas de investigación en comunicaciones de masas*. (p. 241). Barcelona, España: Bosch Comunicación.
- Venegas, B. y Bello, A. (2008). *Trinidad Precolombina y Colonial*. Sancti Spíritus, Cuba: Ediciones Luminaria.

ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 10-2-2021 Fecha de aceptación: 15-6-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

ACTIVIDADES FÍSICO-RECREATIVAS PARA INCREMENTAR LA CALIDAD DE VIDA Y LA AUTOESTIMA DEL ADULTO MAYOR

PHYSICAL-RECREATIONAL ACTIVITIES TO INCREASE THE QUALITY OF LIFE AND THE SELF-ESTEEM OF THE OLDER ADULT

Nerely de Armas Ramírez¹, Angela González Padrón², José Miguel Dorta Suárez³

¹ Dra. en Ciencias Psicológicas, Profesora Titular. Universidad Central "Marta Abreu" Villa Clara. Santa Clara Cuba Correo: ndearmas@uclv.cu ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5223-0698> ² Dra. en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Universidad Central "Marta Abreu" Villa Clara. Santa Clara Cuba Correo: angelag@uclv.cu ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5396-3295> ³ MsC. en Ciencias Pedagógicas. Profesor Auxiliar. Universidad Central "Marta Abreu" Villa Clara. Santa Clara Cuba Correo: dortas@uclv.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0635-593X>

¿Cómo citar este artículo?

De Armas Ramírez, N., González Padrón, A., Dorta Suárez, J.M. (julio-octubre, 2021). Actividades físico-recreativas para incrementar la calidad de vida y la autoestima del adulto mayor. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 157-173. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1341>

RESUMEN

Introducción: La atención al adulto mayor es una cuestión que preocupa al estado cubano y a varias instituciones que reconocen la necesidad de la participación de las personas de este ciclo vital en las actividades de recreación física para contribuir a mejorar la calidad de

vida, incrementar el bienestar psicológico y la elevación de la autoestima. **Objetivo:** Proponer actividades físico-recreativas para mejorar la autoestima de los adultos mayores del Consejo Popular Hospital en Santa Clara. **Metodología:** Se hizo una exploración diagnóstica y se

aplicaron métodos teóricos y empíricos para detectar las necesidades, características personales, intereses, gustos, preferencias de 24 miembros del Círculo de Abuelos de la citada zona. **Resultados:** Los resultados demuestran que un número considerable de los adultos investigados tenían sentimientos de inseguridad, pesimismo ante el futuro, mostrando una autoestima baja. Se propuso un programa de actividad físico-recreativa para el bienestar físico-mental del adulto mayor. **Conclusiones:** El diagnóstico demostró la necesidad de proponer un programa de actividades físico-recreativas para elevar la autoestima del adulto mayor y lograr un estado de mayor bienestar físico y espiritual.

Palabras clave: actividades físico-recreativas; autoestima; bienestar físico y espiritual; adultos mayores

ABSTRACT

Care for the elderly is an issue that worries the Cuban state and several institutions that recognize the need for the participation of people of this

life cycle in physical recreation activities to help improve the quality of life and increase well-being psychological and raising self-esteem. **Objective:** Propose physical-recreational activities to improve the self-esteem of the elderly at the Consejo Popular Hospital in Santa Clara. **Methodology:** A diagnostic exploration was made and theoretical and empirical methods were applied to detect the needs, personal characteristics, interests, tastes, preferences of 24 members of the Circle of Grandparents of the aforementioned area. **Results:** The results show that a considerable number of the investigated adults had feelings of insecurity, pessimism about the future, showing low self-esteem. A physical-recreational activity program was proposed for the physical-mental well-being of the elderly. **Conclusions:** The diagnostic showed the need to propose a program of physical-recreational activities to raise the self-esteem of the elderly and achieve a state of greater physical and spiritual well-being.

Keywords: physical-recreational activities; self-esteem; physical and spiritual well-being; older adults.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, debido al incremento de la esperanza de vida, el número de personas que rebasa la edad de 60 años ha aumentado de forma considerable en todos los países. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2009) señala que la población mundial de 60 años o más, es de 650 millones y calcula que en 2050 alcanzará los 2000 millones, lo que supone un reto en la atención de salud física y mental en esta población.

La vejez no puede ser considerada como una enfermedad, aunque las personas de la tercera edad, poseen una serie de limitaciones, por las afecciones que se hacen más frecuentes en esta etapa.

En el adulto mayor disminuye el rendimiento físico y la actividad motora, aumenta la fatiga muscular o sea que ocurren una serie de cambios fisiológicos a nivel músculo esquelético, cardiovascular, respiratorio, metabólico, que

disminuyen la agilidad, la coordinación, el equilibrio; se reduce la capacidad de esfuerzo y resistencia al estrés físico, surgen malestares, debido a una menor capacidad neuropsíquica para la adaptación al medio, a las dificultades y a las limitaciones físicas y psíquicas de su ciclo vital (Munné (2019)

Este fenómeno es denominado como envejecimiento poblacional y desde hace algunas décadas existe un interés público en comprender y promover las características apropiadas para envejecer de forma activa y exitosa. (Navarro, Salazar Schnettlerberta y Denegri (2019)

El objetivo del envejecimiento exitoso o activo es aumentar la expectativa de vida saludable con más calidad para todas las personas que están envejeciendo, inclusive las que son frágiles, incapacitadas físicamente, y que requieren cuidados de otros, de ahí que se debe atender a la implementación de actividades físico-recreativas en su tiempo libre, para lograr mayor movilidad articular y corporal, lo cual incide en el incremento del grado de independencia que adquieren para

desarrollar sus diferentes tareas diarias dentro y fuera del hogar. (Morante, 2018 y Munné, 2019).

De los diferentes factores asociados al envejecimiento exitoso, las variables psicológicas han demostrado tener una asociación positiva con diferentes áreas de la salud en la vejez, por lo que estos factores que se relacionan específicamente con el subjetivismo del bienestar, la edad, la depresión, la salud percibida, deben tenerse en cuenta al instante de diseñar una estrategia educativa e integral que permita facilitar una vida más sana y satisfactoria. Bajo esa premisa diferentes autores hacen referencia a la influencia de factores del estado subjetivo como variable que incide en la calidad de vida. Calero et al (2016); Benítez y Calero (2016); Hernández (2017) y Chávez, et al (2017).

De estas variables, la autoestima se destaca por su relación con el mantenimiento de la salud mental y física en adultos mayores. Orosa (2017) y Morante (2018).

Además, es considerada un factor de protección en el proceso de

envejecimiento exitoso, pues se asocia a la percepción positiva de calidad de vida, satisfacción con la vida y realización personal.

Se ha comprobado que las actividades de recreación física pueden ejercer una influencia educativa en todas las personas reajustando comportamientos y rediseñando los motivos por la actividad. Domínguez (2018); Rodríguez (2019) y Rodríguez (2019). Estas actividades contribuyen a promover, prevenir y recuperar la salud de las personas mayores en los Círculos de Abuelos.

El grupo que se estudia pertenece a un Círculo de Abuelos del Consejo Popular Hospital en Santa Clara. Este proyecto a pesar de su carácter integral de varios tipos de actividades, con una base científica, aún carece de suficientes actividades físicos-recreativas que contribuyan a mejorar la autoestima de los participantes, los cuales en una parte considerable, expresan verbalmente su falta de valía personal, su pesimismo ante el futuro, falta de confianza en sus posibilidades, ya que no siempre se muestran seguros de sí mismos. De

Armas, Alba y Endo. (2019); Calero et al. (2016) y Álvarez, et al (2019).

En sus actuaciones durante las actividades, tanto físicas como mentales, así como sociales y culturales, se manifiesta una baja autoestima en la mayoría de los miembros del grupo, lo que denota insuficiencias en el diseño de las actividades físico-recreativas que mejoren la autoestima de la población de adultos mayores del Consejo Popular Hospital.

La actividad física y recreativa en el Adulto Mayor contribuye al mejoramiento de la calidad de vida y beneficia la autoestima. Está demostrado que ayuda en la práctica, porque le otorga un aspecto más saludable, estético y permite conservar mayor fuerza vital y física, facilita la actividad articular y favorecen un estado placentero, previniendo algunas patologías. Las emociones positivas ensanchan y construyen los repertorios psicológicos, sociales y conductuales de las personas, entre ellos se puede destacar la autoestima. Es importante para el adulto mayor desarrollar una autoestima que sea saludable,

optimista, para poder ser eficaz, productivo, capaz y afectivo, aún en situaciones adversas (García, 2016 y Álvarez, et al. 2019)

Se ha comprobado que la recreación física puede ejercer una influencia educativa en todas las personas reajustando comportamientos y rediseñando los motivos por la actividad, sobre todo cuando se utiliza mejor el tiempo libre. Estas actividades ayudan al adulto mayor a activar su cuerpo, buscar el equilibrio y el placer de forma tanto individual como grupal. Las experiencias lúdicas, artísticas y culturales (jugar, bailar, pasear, reuniones sociales, escuchar música o realizar actividades físicas), permiten al individuo salir de la rutina, cargarse de energía y tener una motivación que lo ayude a envejecer de forma positiva. Machín y Machín (2017).

Las actividades físico-recreativas satisfacen las necesidades de movimiento y estimulan la sensación de placer y bienestar así como la necesidad de crear, de comunicarse de disfrutar de actividades que enriquecen la espiritualidad y elevan la autoestima, para lograr como

resultado más salud, alegría y satisfacción.

El objetivo del presente trabajo es: proponer un programa de actividades físico-recreativas para elevar la autoestima del adulto mayor y lograr un estado de mayor calidad de vida, bienestar físico y espiritual.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

Los principales referentes conceptuales que sirven de base teórica para facilitar la comprensión de las ideas que se expresan en este trabajo son los siguientes: adulto mayor, autoestima, calidad de vida y actividad físico-recreativa.

Al conceptualizar el adulto mayor los autores hacen referencia a la persona de la tercera edad cuya edad está comprendida en un rango de 60 a 80 años, que se encuentra en el ciclo vital del envejecimiento con manifestaciones de deterioro y limitaciones físicas y psíquicas. Las personas mayores necesitan ejercitar mucho tanto su mente como su cuerpo, pero también disfrutar de actividades recreativas que le

proporcionen bienestar y esparcimiento en su tiempo libre.

La autoestima en el adulto mayor, es la valoración que hace la persona de sí misma. Puede ser una valoración negativa, o positiva en función del valor que da a su persona, a sus acciones, ideas, y pensamientos. A través del desarrollo evolutivo se va adquiriendo el concepto de su propia persona, sus ideas, pensamientos y valoraciones.

Por lo regular los autores hacen referencia a una baja autoestima en el adulto mayor debido a la pérdida o disminución de funciones, capacidades que le ocasionan inseguridad e insatisfacción consigo mismo y por ende sentimientos de minusvaloración y esto influir en la percepción de su calidad de vida.

El concepto de calidad de vida atrae el interés de los investigadores desde los años 60 (Urzúa y Caqueo, 2012) y desde entonces resulta ser un concepto muy discutido por ser amplio, complejo y multidimensional y los autores que lo definen hacen referencia a factores objetivos y subjetivos; los primeros se refieren a condiciones externas de vida de carácter medio ambiental y los

subjetivos son de carácter psicológico que están relacionados con la valoración que hace la persona de sí misma. Entre ambos factores se da una relación dialéctica. Robaina, Fernández y Ramírez (2011); Urzúa y Caqueo (2012); Martín (2018) y Aguilera, Oduardo y Villalón (2019).

Así se entiende la calidad de vida del adulto mayor, como el concepto que abarca diferentes componentes entre los que se encuentran la capacidad funcional de su estado físico que le permite al anciano realizar las actividades útiles, propias de la vida diaria, valerse por sí mismo con independencia, asociado a la vida en armonía familiar y medio ambiental, a la conservación de las funciones cognitivas, que repercuten en la aceptación social, la auto aceptación propio de la autoestima y como colofón al estado de bienestar emocional que apunta hacia la satisfacción por una vida plena y feliz en esta etapa de la vida.

Así las condiciones del entorno en que vive la persona de la tercera edad y el cómo lo percibe, es determinante para valorar su calidad

de vida, tanto en el aspecto material como en el emocional. Westreicher (2020).

Por su parte Sanhueza, Castro y Merino (2005); Calero, et al (2016); Cabezas (2017) y Martín (2018) enuncian que la actividad físico recreativa cumple un rol fundamental en la calidad de vida del adulto mayor, le ofrece placer, le permite el desarrollo de la independencia funcional al incrementar la fuerza, restaurar la energía y la movilidad. Además favorece el sueño, mejora el estado de ánimo y la confianza en sí mismo y con ello se beneficia la autoestima.

De este modo la actividad física recreativa contribuye a favorecer al adulto mayor, no solo desde el punto de vista físico, sino también en sus potencialidades psíquicas y sociales.

Las actividades físicas y recreativas son un conjunto de acciones que se realizan en el tiempo libre que le proporcionan al adulto mayor, entretenimiento, diversión y su finalidad principal consiste en lograr bienestar, alegría y disfrute de quienes la practican. Alomoto, Calero y Vaca (2018).

Los ejercicios físicos y las actividades recreativas promueven la calidad de vida y la autoestima de las personas de la tercera edad y esto puede apreciarse en el incremento del desarrollo de su capacidad de valerse por sí mismas, de forma independiente en las actividades de la vida diaria. (Cabezas, et al 2017).

METODOLOGÍA EMPLEADA

Se estudiaron 24 adultos mayores, 22 mujeres y 2 hombres, que fueron seleccionados de un grupo de 30 pertenecientes a un Círculo de Abuelos "Amo la Vida", radicado en el Consejo Popular Hospital en Santa Clara, Prov. de Villa Clara, Cuba. La muestra fue seleccionada de modo intencional, y se tomó como criterio seleccionar los de mayor asistencia que dieron su conformidad en dar respuesta a los instrumentos de los métodos a empleados.

Se utilizaron métodos del nivel teórico: analítico sintético, el inductivo deductivo, la sistematización para reflexionar e integrar ideas sobre los criterios de autores que han escrito sobre la

recreación física, la autoestima y el adulto mayor, determinar los conceptos relacionados con estos aspectos que más se abordan en la literatura consultada y la modelación para instaurar las actividades del programa, así como describir y argumentar el proceso investigativo realizado.

Entre los empíricos: el análisis documental, la observación, la encuesta, y un test de autoanálisis-autoestima, con estos métodos se obtienen datos relevantes para la programación de las actividades físico-recreativas que pueden ser practicadas por los adultos mayores pertenecientes al Círculo de Abuelos.

Análisis de Documentos: Se utilizó con el objetivo de obtener información teórica y metodológica sobre el tema objeto de estudio. En la parte teórica se consultaron: artículos científicos, investigaciones en tesis de diploma, maestría y doctorado. Igualmente se revisaron las orientaciones metodológicas de la Dirección Nacional de Recreación del INDER para conducir las actividades recreativas.

Se aplicó la observación en 6 sesiones de ejercicios físicos realizados bajo la dirección del profesor de cultura física que atiende al Círculo de Abuelos. Durante la observación se tuvieron en cuenta: la asistencia, puntualidad, la sistematicidad y la diversidad de las actividades ejecutadas en las sesiones así como las reacciones de los adultos mayores participantes en cuanto al estado de ánimo, su autoestima y aceptación de las actividades.

Para obtener un diagnóstico de la autoestima se utilizó la Técnica de autoanálisis-autoestima, para determinar el nivel de autoestima de los adultos mayores del Círculo de Abuelos en estudio y poder caracterizar su autoestima, para ello se hizo una adaptación del cuestionario declarado en la técnica de Rosenberg (De León Ricardi y García Méndez, 2016).

Esta técnica consta de 12 afirmaciones para responder según una escala valorativa del 1 al 5. Los que marcaron el 1 están a favor de que ese reactivo (autoestima baja) lo manifiestan de forma afirmativa en sí mismos, los que marcaron el 5 están

en desacuerdo con manifestar esta afirmación en ellos. Se establecen tres niveles de autoestima, de 12 a 30 significa autoestima baja; de 31 a 45 autoestima relativa y de 46 a 60 autoestima alta. Esto significa que mientras menor sea la puntuación más baja será la autoestima de la persona.

Se aplicó una encuesta con el objetivo de conocer de forma general, sus estados anímicos, intereses, gustos, preferencias y necesidades en relación con las actividades recreativas a realizar en su tiempo libre.

Se emplea además una encuesta para conocer el criterio de especialistas en recreación y de psicólogos de la actividad física para valorar las actividades de la propuesta

RESULTADOS

En las seis sesiones observadas se constató la aceptación de los ejercicios físicos, por parte de los adultos mayores, dirigidos por el profesor que atiende el círculo, aunque no se apreció diversidad en estas actividades por consistir en ejercicios repetitivos. En cuanto a las

actividades físicas combinadas con juegos y otras modalidades de carácter recreativo, resultaron muy escasas y poco estimulantes de estados anímicos positivos.

Análisis de documentos. Se revisaron documentos oficiales: Programa Nacional de atención al adulto mayor, la Resolución 58 del INDER, los Planes de actividades del Combinado Deportivo. Se comprobó que en los documentos está orientado que se realicen actividades físico-recreativas con este grupo etario, pero no aparece indicaciones metodológicas, ni tampoco la atención a algunas características representativas de la personalidad como la autoestima, la depresión, la apatía que pueden constituir un freno en los esfuerzos para lograr una mejor calidad de vida en la tercera edad.

Técnica de Autoanálisis para el estudio de la autoestima. Los resultados obtenidos en la aplicación a los 24 abuelos fueron los siguientes:

- Baja autoestima Total 12 (50%) todas abuelas

- Autoestima relativa Total 10 (41%) 9 abuelas y 1 abuelo
- Alta autoestima Total 2 (8.5%) 1 abuela y 1 abuelo

Este resultado indica que un número considerable de adultos mayores presentaron baja autoestima (50%). Lo que significa que una mayoría de abuelas no se dan el valor que merecen, son hipersensibles a las críticas, con frecuencia se sienten incapaces de tomar decisiones. También evidencian la obligación de complacer a todos en la familia o en otros espacios, tienden al perfeccionismo, se reprochan lo que hacen, sienten desagrado y se irritan cuando no logran hacer bien las cosas, por la pérdida de memoria y de otras funciones. Por ello han perdido la confianza en sí mismas y por lo tanto se encuentra afectada su autoestima.

En la encuesta aplicada sobre los intereses, gustos, preferencias y necesidades para la ocupación del tiempo libre, los resultados fueron los siguientes: Las actividades de mayor preferencia fueron: ver televisión en programas como novelas, noticieros, programas musicales. Le siguen los juegos de

mesa entre ellos los juegos de cartas, el dominó, la costura, la lectura de periódicos, revistas y en menor proporción la lectura de libros, las fiestas de cumpleaños. Además manifiestan que en la comunidad en que viven no existen instalaciones cercanas y lugares con posibilidades reales para disfrutar de actividades físico recreativas

Como se puede apreciar las actividades físico recreativas desde lo individual, son escasas y le dedican muy poco tiempo, ninguno de ellos vincula las actividades recreativas con elCírculo de Abuelos, aun teniendo esa posibilidad después de las sesiones de ejercicios físicos o en su tiempo libre en el hogar.

DISCUSIÓN

El diagnóstico realizado permitió comprobar, el nivel de autoestima que presenta la muestra, así como las características del lugar donde residen, de sus intereses, gustos y preferencias para ocupar su tiempo libre y a partir de estos elementos se constató la necesidad de elaborar una propuesta de programa que persigue como objetivo fundamental

elevar el nivel de la autoestima como formación psicológica diagnosticada. Al evaluar el análisis estratégico para la proyección de las actividades recreativas físicas se considera que pueden incluirse las siguientes debilidades: poca vinculación de las actividades que realizan en el círculo con otras que estimulan la recreación y el esparcimiento, escasa vinculación del promotor de cultura en el fomento actividades recreativas, culturales; la insuficiente participación del sexo masculino en los círculos de abuelos, limitada inserción del personal de cultura física y el de recreación, para el trabajo con la tercera edad.

Es esencial la implementación de un programa en el que intervengan en el Círculo de Abuelos otros especialistas además del instructor de cultura física o sea un psicólogo, una pedagoga, un promotor cultural, una trabajadora social, una enfermera y hasta un médico, los cuales serían invitados para intervenir según una programación de diferentes actividades, ya que esta concepción multidisciplinaria permite el abordaje integral de los adultos mayores que puedan ser

atendidos desde diferentes aspectos, de modo que se contribuya a mejorar la calidad de vida.

Dentro de las actividades de la cultura física comunitaria, las actividades físicas y recreativas juegan un papel fundamental al considerarse estas como una vía a través de la cual se puede experimentar y disfrutar del tiempo libre, cumpliendo una función educativa y auto educativa, a la vez que su práctica coadyuva a la salud y a la vida social, lo que permitirá satisfacer mejor la creciente necesidad de organizar de forma variada e integral el tiempo libre, vinculando los objetivos culturales, educativos, psicosociales y biológicos, contribuyendo así a satisfacer múltiples necesidades de las personas de la tercera edad. Hernández (2017).

En las circunstancias sociales actuales, se deben implementar programas con actividades que tengan como fin principal crear los hábitos por la actividad físico-recreativa en la población adulta, sobre todo aquellas que estimulen la autoestima. En este contexto pueden

surgir además nuevos proyectos que faciliten el bienestar físico, psíquico y social de las personas de este grupo etario.

Ante estas realidades Lazcano, et al (2018) y Martínez (2017), se refieren al valorar las actividades recreativas para la ocupación del tiempo libre de los adultos mayores, se opina que los miembros del círculo de abuelos pueden disfrutar según su decisión, de estas actividades después de las sesiones de educación física que realizan con el instructor de cultura física, si se enriquece la propuesta con: actividades como: juegos de mesa, de animación y participación; crear el club del té literario, el club de la canción y el baile, más juegos que influyan en la agilidad mental; de animación, conversatorios sobre temas de interés de los integrantes, paseos y juegos de palabras, competencia de chistes, anécdotas, refranes, actividades culturales como exposiciones de piezas artísticas y otras en las que pueden intervenir diferentes especialistas.

Sobre las actividades físico-recreativas para los adultos mayores, después de someter la

propuesta del programa a criterio de especialistas según sus opiniones se consideró que para mejorar la propuesta del programa, no solo deben ser incorporadas las actividades anteriormente mencionadas, sino que además se han incrementado otras, incluyendo juegos de desarrollo mental combinados con movimientos físicos, gimnasia rítmica combinada con música, sesiones de bailoterapia, dramatización de situaciones propuestas por los propios integrantes del círculo, manualidades y otras actividades que incrementen sus estados de felicidad y eviten algún estado de depresión.

El programa propuesto posee amplias posibilidades para elevar la autoestima como formación psicológica en los adultos mayores que asisten a Círculos de Abuelos al ofrecer un conjunto de actividades recreativas que servirán de herramientas didácticas para ser promovidas por especialistas socializadores de la comunidad.

Es importante que en la elaboración del programa de actividades físico recreativas, se cuente con la opinión

de los participantes para que estos decidan las opciones según sus preferencias y necesidades, de modo que el programa se caracterice por el equilibrio entre los tipos de las diferentes actividades; diversidad para responder a todos los gustos y necesidades; flexibilidad que tienda a mejorar las condiciones físicas, sociales y mentales.

CONCLUSIONES

Las actividades físico recreativas cumplen una función espiritual y de desarrollo personal que se caracteriza por la mejora del estado psicológico de los adultos mayores, en particular la autoestima como formación psicológica.

En la muestra objeto de estudio se evidenció esencialmente niveles bajos y medios de autoestima entre las abuelas, lo que se corresponde con las características de esta etapa etaria.

Los adultos mayores necesitan dedicarle tiempo a las actividades físico recreativas, teniendo en cuenta sus gustos así como sus condiciones físicas para optar entre distintas actividades recreativas

Las actividades físico recreativas incorporadas al programa, están dirigidas a potenciar en el adulto mayor, su bienestar, elevar su autoestima, la autoconfianza, disfrutar de nuevos intereses, sentirse útiles, fomentar las relaciones interpersonales, promover el equilibrio físico y mental, la satisfacción, así como fortalecer las habilidades cognitivas y psicomotrices. Todo esto contribuye a potenciar su calidad de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, L., Oduardo, O. y Ledianis (2019). Impacto social de las actividades físicas y recreativas en la calidad de vida del adulto mayor. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/02/actividades-fisicas-adulto.html>

Alomoto, M., Calero, S. y Vaca, M. R. (enero-marzo, 2018) Intervención con actividad físico-recreativa para la ansiedad y la depresión en el adulto mayor. *Rev. Cubana Investigaciones Biomédicas*, 37(1). Recuperado de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002018000100005

Álvarez, I. M., et al. (enero-abril, 2019). Afrontamiento al estrés y autoestima de adultos mayores. *Revista UNIANDES Ciencia Salud*, 2(1), 30-40

Benítez y Calero, (2016). Espacios para la actividad físico deportiva y recreativa. 2nd ed. Quito: Editorial de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

Cabezas, M. M., et al (2017) Entrenamiento funcional y recreación en el adulto mayor: influencia en las capacidades y habilidades físicas. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*. 36(4), 1-13. Recuperado de <http://www.revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/viewFile/22/21>

Calero, S., et al, (octubre-diciembre, 2016). Influencia de las actividades físico-recreativas en la autoestima del adulto mayor. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*. 35(4), 1-8. Recuperado de <https://www.researchgate.net/>

- [publication/317040612_Influencia_de las actividades físico-recreativas en la autoestima del adulto mayor](#)
- Chávez, E., et al. (2017). Intervención desde la actividad física en mujeres hipertensas de la tercera edad. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*. 36(1). Recuperado de <http://www.revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/38>
- De Armas, N., Alba, L. C. y Endo, J. Y. (julio-septiembre, 2019). Enfoque Salutogénico en el estudio de la autoestima del adulto mayor. *Revista EDUMECENTRO*. (11)3. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742019000300282
- Domínguez, A. (2018). Estrategia metodológica para la labor educativa de los docentes de la disciplina Recreación Física en la carrera Cultura Física. (Tesis doctoral). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba.
- García, M. C. (2016). Emociones positivas, pensamiento positivo y satisfacción con la vida, *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 17-22. Recuperado de <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/290>
- Hernández, B.G. (2017) Actividades físico-recreativas para el bienestar mental del adulto mayor del asilo de ancianos "Sara Espindola" de Tulcán" (Tesis Maestría).
- Hernández, B. et al, (octubre-diciembre, 2017). Evaluación de un programa de actividad físico-recreativa para el bienestar físico-mental del adulto mayor. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*. 36(4) Recuperado de <http://www.revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/68>
- Lazcano, M. et al (2018) Impacto de las actividades físicas y recreativas para disminuir la depresión en el adulto mayor" *Boletín Científico de Ciencias de la Salud del ICSa*. (13), 82-85. Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.mx>

- [/revistas/index.php/ICSA/issue/archive](#)
- Machín, D. y Machín, D. (enero-marzo, 2017). Actividades recreativas físicas para el empleo del tiempo libre de los adultos mayores en la comunidad. *Revista DeporVida* 14(31). 47-62. Recuperado de <https://deporvida.uho.edu.cu/index.php/deporvida/article/view/373>
- Martin, R. (setiembre-octubre, 2018). Actividad física y calidad de vida en el adulto mayor. Una revisión narrativa. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*. 17(5). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2018000500813
- Martínez, F. E. (2017) Más vida a tus años. Editorial de la Mujer. La Habana.
- Morante, J. G. (2018). Ejercicios de bajo impacto en atención a la movilidad dirigida a las tareas diarias en adultos mayores. (Tesis licenciatura).
- Munné, F. (2019) Psicología del tiempo libre. Un enfoque crítico. Editorial Espiritu Guerrero Editor, Buenos Aires, Argentina.
- Navarro, R. M., Salazar, C., Schnettlerberta, B. y Denegri, M. (2019). Autopercepción de salud en adultos mayores activos: efectos de la situación financiera, apoyo social y la edad. CIPCUBA 2019 37 Congreso Interamericano de Psicología.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2009). Informe anual a la ONU. Ginebra.
- Orosa, T. (2017) Hablando de la vejez, desde un enfoque del desarrollo humano en Descubriendo la Psicología (compilación). La Habana, Cuba: Editorial Academia.
- Robaina, H., Fernández, A. T. y Ramírez, A. R., (septiembre-octubre, 2011) Calidad de vida: algo más que un concepto. *Revista Medisur* 9(5) Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2011000500002
- Rodríguez, E.J. (2019) La Animación Sociocultural físico-recreativa educativa en la comunidad

- montañosa Jibacoa. (Tesis de doctorado). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara.
- Rodríguez, U. B. (2019) Metodología para el Proceso de Evaluación en la Disciplina Recreación Física de la Carrera Licenciatura en Cultura. (Tesis de doctorado). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Villa Clara.
- Sanhueza, M., Castro, M. y Merino, J. M. (diciembre, 2005). Adultos mayores funcionales: un nuevo concepto en salud. *Ciencia y enfermería* XI(2). 17-21. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532005000200004>
- Urzúa, M. y Caqueo, A. (2012) Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Revista Terapia Psicológica*, 30(1), 61-71. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082012000100006&lng=es
- Westreicher (2020). Calidad de vida. *Economipedia.com*. Recuperado de <https://economipedia.com/definiciones/calidad-de-vida.html>

ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 27-01-2021 Fecha de aceptación: 23-02-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

A CORPUS-BASED BILINGUAL GLOSSARY OF LEGAL TERMS TO IMPROVE THE TRANSLATION OF LEGAL TEXTS

GLOSARIO BILINGÜE DE TÉRMINOS LEGALES BASADO EN CORPUS PARA PERFECCIONAR LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS LEGALES

Dayron Miguel Díaz-Torres

Licenciado en Lengua Inglesa con segunda Lengua Extranjera: Francés. Profesor Instructor. Departamento de Lenguas Extranjeras. Universidad de Cienfuegos, Cuba. Correo: dayronmiguel31@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5875-4057>

¿Cómo citar este artículo?

Díaz Torres, D. M. (julio-octubre, 2021). Glosario bilingüe de términos legales basado en corpus para perfeccionar la traducción de textos legales. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 174-193. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1199>

ABSTRACT

The translation of legal documents has become an all-important pursuit in the current international arena. Its main target is to link cultures and societies that have been so far distant. This article presents a corpus-based bilingual glossary of legal terms for university English Language students. This glossary is aimed at improving their performance in the translation of

legal documents. **Objective:** to present a bilingual glossary (English-Spanish) of legal terms. **Methods:** theoretical methods such as analysis and synthesis and the historical-logical were employed. Regarding empirical methods, documents analysis, the corpus linguistics method and the survey were followed. **Results:** the elaboration of a bilingual glossary (English-Spanish) of legal terms based

on a 450-text corpus. This corpus consisted of acts, bills and proclamations taken from the websites of The White House and US Congress respectively. **Conclusions:** this glossary is a modest contribution to the improvement of the translation activity carried out by university students.

Keywords: translation; corpus analysis; glossary; legal terms

RESUMEN

Introducción: La traducción de documentos legales se ha convertido en una actividad vital en la arena internacional actual. Su principal propósito es unir culturas y sociedades que hasta ahora habían estado distantes. Este artículo presenta un glosario bilingüe de términos legales basado en corpus para estudiantes de Lengua Inglesa de la universidad. **Dicho glosario tiene como objetivo perfeccionar el desempeño de los estudiantes en la traducción de documentos legales. Métodos:** se emplearon métodos tales como

análisis-síntesis y el histórico-lógico. Con respecto a los métodos empíricos, se implementaron el análisis de documentos, el método de lingüística de corpus y la encuesta. Resultados: la elaboración de un glosario bilingüe (inglés-español) de términos legales basado en un corpus de 450 textos. Este corpus estuvo compuesto de leyes, proyectos de ley y proclamas tomadas de los sitios web de la Casa Blanca y el Congreso de los Estados Unidos respectivamente. **Conclusiones:** este glosario es una modesta contribución al perfeccionamiento de la actividad de traducción realizada por los estudiantes universitarios.

Palabras clave: análisis de corpus; glosario bilingüe; terminología legal; textos legales; traducción

INTRODUCTION

The translation activity has been an intrinsic part of the human being since the early stages of humanity. One of its major contributions has been the bridging of

different cultures and societies, taking the world interconnectedness to unprecedented levels. There is a new cultural openness in today's world brought about by several determining factors such as the incredible progress in global communications, the fast-growing international trade throughout the entire world, as well as the new international awareness of many languages and cultures that for centuries were dominated and suppressed. Despite the increasing number of language courses and training programs meant to raise people's competence in languages other than their own, the need for language mediators and translation training courses is growing (Vigo, 2019).

Undoubtedly, all this shows that the role of translation is once again becoming critical in shaping history and helping civilization make the transition into the next age. Concerning the role of the translator, De Luxán (2020) states that he plays a very important role within a global society and enables the establishment of relations among people with

different backgrounds and languages. When doing so, the translator is taking part in the cycle of communication, where the characters of author, translator and reader are interchangeable.

Many authors have carried out different in-depth studies in the field of terminology and corpus linguistics focused on the creation of practical tools for the translator. With the impact of globalization, there is a growing interest in the translation of official documents and therefore, an increase in the elaboration of linguistic tools such as dictionaries and glossaries in this field. One of the most inclusive works in this field is the fourth edition of the Dictionary of Law by Collin (2004). This work provides legal terms with their definitions but does not provide equivalents in Spanish.

It has been observed that 4th year students of the degree course English Language with French as a Second Foreign Language at the Central University "Marta Abreu" of Las Villas face difficulties in the subject *Traducción de Documentos Oficiales*

(Translation of Official Documents) when it comes to translate legal texts from English into Spanish. These difficulties arise out of the complexity of this kind of text and its corresponding terminology. Another reason for this is the current limitation of bilingual reference sources so that students can improve their lexical competence in this field. This was confirmed with a preliminary survey in which fourth year students referred to their perceptions concerning the availability of bilingual reference sources. Most of them expressed their need to increase the availability of bilingual linguistic tools for the aforementioned subject.

This research has a practical contribution because the proposed glossary will enhance the lexical competence of 4th year English Language students in the field of law. As the glossary is alphabetically-ordered, students will be able to improve their performance when taking translation exams and will not have to spend too much time consulting scattered sources related to the topic. Besides, this bilingual

glossary can be a useful tool for translation teachers when preparing their lessons and even when choosing the corresponding texts for exams. Specialists in the field of law such as lawyers, law professors and students can also benefit from the glossary.

Due to the aforementioned needs concerning a practical bilingual tool helping the students with their translation tasks, the author of this study established the following objective:

To present a bilingual glossary (English-Spanish) of legal terms with the purpose of improving the translation performance of 4th year students of the degree course English Language with French as a Second Foreign Language at the Central University “Marta Abreu” of Las Villas.

THEORETICAL FRAMEWORK

Legal translation is considered to be one of the most challenging activities when it comes to mediating between two or more culturally-different parties. For Matulewska & Wagner (2020), this type of translation is to provide efficient communication in legal

settings to all communication process participants. Therefore, the task of intermediaries (translators) in this communication process is to ensure the quality of expression and quality of understanding between the message senders and recipients. Commenting on the features of legal sphere texts, Loskutov (2020) claims:

They are full of terminological words and collocations. These words have an official status and some specific features differentiate them from other words used in a text and even in a sentence. A term tends to have the only one meaning, thus they cannot be interpreted differently. They are always of neutral style so their use shall not be depending on the particular context. (p. 85)

The proposed glossary in this research was compiled with the help of corpus linguistics analysis. Given its

highly usage of Information and Communication Technologies (ICT), this methodology is becoming increasingly popular among lexicographers in the creation of terminological works such as thesauri, dictionaries, glossaries, etc. In this regard, Egbert, Larsson & Biber (2020) argue that the technological capabilities of corpora and corpus analysis methods have been increasing at an astounding rate, allowing practitioners to carry out research studies of an unimaginable scope just a few decades ago. One remarkable benefit of these resources is that the practicing researcher does not need technical expertise in computer science or engineering to perform corpus analyses. That is, corpora are now so readily available, and many corpus analysis tools are so user-friendly, that we are all able to carry out sophisticated corpus analyses with relative ease.

While the scholarly world defines corpus in a number of ways, this article adheres to the definition provided by Desagulier (2018). For him, a corpus is a body of material

(textual, graphic, audio, and/or video) upon which some analysis is based. For that collection to count as a corpus, it has to meet certain criteria such as sampling, balance, representativeness, comparability and naturalness.

According to Mirza (2019), there are as many types of corpora as there are research topics in linguistics. However, there are two main types commonly used by language researchers today: general corpora, which serve as a widely available resource for baseline or comparative studies of general linguistic features and specialized corpora, that focus on a particular spoken or written variety of language.

As stated above, corpus analysis is a key methodology in order to create dictionaries and glossaries. The glossary has become an important tool in the translation process. It is useful when it comes to understanding new or specialized vocabulary. This study follows the definition conveyed by the Dictionary of Lexicography, which considers a glossary as a type of reference work, which lists a selection of words, phrases, or terms in a

specialized field, usually in alphabetical order, together with minimal definitions or translation equivalents (Hartmann & James, 1998).

For the glossary to be really helpful for its intended users, it has to be well-presented and properly organized; that is why, it is usually alphabetically ordered by main entry. In addition, it has a double structure, usually referred to as the macrostructure and the microstructure. By macrostructure, we mean the list of all the words that are described in a dictionary. The microstructure, on the other hand, is all the information given about each word in the macrostructure that is to say, the arrangement of information within the individual dictionary entries. That information is organized systematically into easily distinguishable smaller and larger sections per word (Van Sterkenburg, 2003).

METHODOLOGY FOLLOWED

To carry out this study a sample of 450 texts was chosen for analysis. From the 450 texts selected, 400 were

acts or bills and 50 were proclamations. All the texts were taken from authentic sources such as the websites of The White House and the US Congress which were published between 2011 and 2016. The corpus is entirely composed of legal documents belonging to the United States government because these are the ones used by 4th year students of the degree course English Language with French as a Second Foreign Language in the subject *Traducción de Documentos Oficiales*.

The research methodology belongs to a qualitative paradigm since it follows an inductive approach, in which a certain pattern or linguistic phenomenon is analyzed on the basis of the collected data. Involving a move from the specific to the general, it is sometimes called the bottom-up approach.

Overall, the compilation of the bilingual glossary went through different stages. Firstly, the author did research into the domain of specialty of the glossary. Secondly, a corpus was compiled from the websites of the White House and the US Congress respectively. Thirdly,

the set of texts from the corpus was processed by means of the software AntConc3.5.0w created by Laurence Anthony in order to obtain a comprehensive list of all the words present in the corpus; and finally, the glossary of legal terms was elaborated using the concordancer software and some dictionaries.

For the creation of the bilingual glossary of legal terms herein presented, this research followed the stages proposed by Vargas (2005) for the elaboration of any terminological product: (1) definition of the glossary, (2) research about the domain of specialty the glossary encompasses, (3) corpus compilation and analysis, (4) definition of terms and creation of the terminological entries, (5) revision and assessment of the glossary and (6) the edition of the glossary (Vargas, 2005). Avoiding comprehensive explanations, just some of these stages will be highlighted.

Definition of the glossary

The terminological work herein presented is a bilingual glossary (English-Spanish) of terms employed

in the field of law. This glossary is, according to Cabré criteria (1992), synchronic, systematic and multilingual. It is synchronic because it includes only the terminology of a specialized domain, in this case, law and it does not refer to the evolution of terms. It is systematic since it covers a set of terms and phrases from a specialty area, not the specific analysis of a single phrase or term. It is also multilingual (bilingual) because two languages are used, English and Spanish.

As to the linguistic functions, this glossary is descriptive because it only provides a definition or explanation of terms, without taking into account their morphology, use or origin. Furthermore, it focuses on the pursuit of terminological material used by specialists taken from a corpus of specialized texts.

Research about the domain of specialty the glossary encompasses

The table below summarizes the features of the selected corpus

Size

A corpus of 450 texts (word tokens: 2 116 498, word types: 19 095)

Prior to the compilation of any dictionary or glossary, it is critical to highlight the kind of information the author has compiled in order to start the terminological process as such. To carry out this study two types of information sources were utilized: primary information sources, to get familiar with the research foundations and to understand the process of research methodology and secondary information sources, with the use of information taken from dictionaries and glossaries.

Corpus compilation and analysis

The corpus compilation is extremely important to determine the quality of the final product. For the compilation of the corpus herein presented, the following compilation criteria were taken into account: size, transmission mode, level of specialization, type of text, authorship, language of the corpus and date of publication.

Transmission mode	Written and transformed into txt format.
Level of specialization	Specialized texts of the specific domain of law
Type of texts	Acts or bills and proclamations
Authorship	All the texts were written by different American senators and policymakers
Language of the corpus	Texts written originally in English by native speakers
Date of publication	Texts published from 2011 to 2016

The texts extracted from the websites of the White House and US Congress were initially in *html* format and were converted into *txt* format so as to make them compatible with the software used to process texts.

chosen since it is a lightweight, simple and easy-to-use corpus analysis toolkit that has been deemed extremely effective. In addition, it offers many of the essential tools needed for the analysis of corpora, with the added benefit of an intuitive interface and a freeware license.

Processing of the corpus using the software AntConc 3.5.0 (Windows)

In order to process the corpus selected for this research, the software AntConc 3.5.0 for Windows was employed. AntConc is a program for analyzing electronic texts in order to find and reveal patterns of language. This software was

AntConc contains some tools that can be accessed either by clicking on their 'tabs' in the tool window, or using the function keys F1 to F7. One of them is the Concordance Tool, which shows search results in a 'KWIC' (Key Word In Context) format. This allows to see how words and phrases are commonly used in a corpus of texts. Another important tool commonly used in this

software is the Word List that counts all the words in the corpus and presents them in an ordered list. This allows to quickly find which words are the most frequent in a corpus. The File View tool shows the text of individual files, which allows to investigate in more detail the results generated in other tools of the program. The Keyword List shows which words are unusually frequent (or infrequent) in the corpus in comparison with the words in a reference corpus (Anthony, 2014). Other tools are the Concordance Plot, the Clusters/N-Grams and the Collocates.

During the processing stage of the corpus there were two tools that were particularly useful, the Word List Tool and the Concordance. When the words in the corpus were analyzed with the Word List tool, the author noted that the words with the highest frequency were all function words such as conjunctions, prepositions, definite and indefinite articles, among others. These words were not considered for the extraction of the possible terms and the creation of the glossary. With the list created by the Word List tool,

all 19 095 word types were examined to determine the possible candidates to be included as terms.

Then, each possible term was analyzed with the Concordance Tool to obtain another list of the word in its context with the purpose of identifying compound lexical units like *block grant* or *burden of proof*. Finally, a word was included in the glossary when its meaning in a given context matched with the equivalents found in the different dictionaries.

Definition of terms and creation of terminological entries

A total of 201 legal terms were identified after the verification and careful scrutiny of the lists of words. It is important to highlight that there are several words and phrases that though not considered as “terms”, were included in the glossary due to their high occurrence in legal texts. Most of these lexical units are archaisms like *thereafter* and

whereof. This glossary also includes names of U.S. agencies and organizations with their equivalents in Spanish.

To determine the terminological value of the lexical units as well as their definitions, several terminological resources related to law were consulted. They were:

To find the definition of the terms in English: Dictionary of Law by P. H. Collin (2004) (digital version); The Merriam-Webster's Dictionary of Law (2011) (digital version); The Merriam-Webster's 11th collegiate dictionary (2003) (digital version); Oxford Dictionary of Law (2003) (digital version); The Nolo's Plain-English Law Dictionary (2009) (digital version); Webster's New World Law Dictionary (2006) (digital version); The Free Dictionary.com, <http://legal-dictionary.thefreedictionary.com> and <https://www.oregonlaws.org>.

To find the equivalents in Spanish:

English-Spanish Legal Dictionary by Jorge Andrade (2006) (digital version)

The bilingual online Oxford dictionary

<http://context.reverso.net>;

<http://www.wordreference.com>

<https://www.usa.gov>.

All of the aforementioned sources are recognized for their value and reliability. For the definitions of the lexical units included in the final version of the glossary, some techniques were used: classical analytical definition (a word is defined by a characteristic that distinguishes it from any other association) and the substitution principle (the definition of an entry from an equivalent word), that is common in Terminography, especially in bilingual glossaries or dictionaries.

RESULTS AND DISCUSSION

The design of the glossary that is, its macrostructure and microstructure, was organized

based on each terminological entry.

Macrostructure

The general organization of the glossary is designed to be user-friendly, that is, easy to follow, clear and easy to understand. The glossary starts with a brief introduction stating the purpose of the glossary, the description of the organization of the entries as well as its potential users.

The entries of the glossary are alphabetically arranged to facilitate its use. Each entry is bold typed to distinguish it from its equivalent in italics. The definition is placed one space below the entry and beneath it, in a smaller font, the source from which the definition was taken.

Both simple and compound words have their own entry. Compound words are always ordered by the first word that forms the compound. In some cases, each simple word might

already be defined independently in the glossary.

Microstructure

Every entry of the glossary is followed by its equivalent in the target language (Spanish). The original definition is provided in the same language of the entry (English) with the source from which it was taken. It should also be noted that the definitions are elaborated following English language lexicographical traditions.

Where there is more than one usage or 'sense' of the term, this is indicated by the insertion of the numbers "(1)" "(2)" and so on, before each separate definition.

Sample of the glossary

Abduction: *Secuestro*

The unlawful carrying away of a wife or female child or ward for the purpose of marriage or sexual intercourse. This definition has its roots in common law. As statutorily defined, mainly in the 19th century, abduction was generally stated to include taking away or detention of a woman under a certain

age, usually 16 or 18, with or without her consent or knowledge of her age.

Source: Merriam-Webster's Dictionary of Law.

Acquit (v): *Absolver*

To set a person free because he or she has been found not guilty.

Source: Dictionary of Law (2004)

Acquittal: *Absolución*

A decision by a judge or jury that a defendant in a criminal case is not guilty of a crime. An acquittal is not a finding of innocence; it is simply a conclusion that the prosecution has not proved its case beyond a reasonable doubt.

Source: Nolo's Plain-English Law Dictionary.

Act: *Ley*

A statutory plan passed by Congress or any state legislature

which is a "bill" until enacted and becomes law.

Source: Nolo's Plain-English Law Dictionary

Acts of God: *Casos de fuerza mayor*

An extraordinary natural event (as a flood or earthquake) that cannot be reasonably foreseen or prevented.

Source: Merriam-Webster's Dictionary of Law.

Ad hoc: *Ad hoc*

For the particular end or case at hand without consideration of wider application.

Source: Merriam-Webster's Dictionary of Law.

Ad litem: *Ad litem (propósitos de la demanda)*

Latin, meaning "for the purposes of legal action only". A person who files a lawsuit for minor child or for a person who is incompetent acts as "guardian ad litem" (guardian just for the purposes of the lawsuit). A person acting ad litem has the responsibility to pursue the lawsuit and to account for the money recovered for damages.

Source: Nolo's Plain-English Law Dictionary.

Adjourn (v): *Aplazar, diferir.*

To put off further proceedings of either indefinitely or until a later stated time.

Source: Merriam-Webster's Dictionary of Law.

Adoption: *Aprobación*

The act of agreeing to something so that it becomes legal.

Source: Dictionary of Law (2004).

Advocacy: *Defensa*

The skill of pleading a case orally before a court.

Source: Dictionary of Law (2004).

Aforementioned: *Antes mencionado*

Having been mentioned earlier.

Source: Dictionary of Law (2004).

Agency for International Development: *Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional*

The U.S. Agency for International Development (USAID) is the principal U.S. agency to extend assistance to countries recovering from disaster, trying to escape poverty, and engaging in democratic reforms.

Source:

<https://www.usa.gov/federal-agencies/u-s-agency-for-international-development>

Allegation: *Alegación, alegato*

A statement, usually given in evidence, that something has happened or is true.

Source: Dictionary of Law (2004).

Allegiance: *Lealtad, fidelidad*

The duty of obedience owed to a head of state in return for his protection. It is due from all citizens of that state and its dependencies and also from any alien present in the state (including enemy aliens under license; for example, internees).

Source: Oxford Dictionary of Law.

Allocation: *Asignación, distribución*

The stage in civil litigation when a decision is made as to how the case is to be dealt with.

Source: Oxford Dictionary of Law.

Alteration: *Alteración*

A change that, when made in a legal document, may affect its validity. Alterations made after execution do not affect the validity of the deed if their purpose is to correct an obvious error. If, however, a material alteration is made to a deed after execution without the consent of the parties, the deed may become void in part.

Source: Oxford Dictionary of Law.

Amendment: *Enmienda*

The alteration of a writ, pleading, indictment or other document for the purpose of correcting some error or defect in the original or to raise some new matter, claim or allegation.

Source: <http://legal-dictionary.thefreedictionary.com/amendment>

American Psychological Association:
Asociación Estadounidense de Psicología

The American Psychological Association was founded in 1892 with 31 members and grew quickly after World War II. Today, APA has more than 115,700 members and 54 divisions in subfields of psychology. It aspires to excel as a valuable, effective and influential organization advancing psychology as a science. Its strategic goals include expanding psychology's role in advancing health and increasing recognition of psychology as a science.

Source: <http://www.apa.org>

Amicus curiae: *Amicus curiae (amigo del tribunal)*

Latin for "friend of the court," a party or an organization interested in an issue which files a brief or participates in the argument in a case in which that party or organization is not one of the litigants.

Source: <http://dictionary.law.com>.

Appeal: *Apelación*

Timely resort by an unsuccessful party in a lawsuit or administrative proceeding to an appropriate superior court empowered to review a final decision on the ground that it was based upon an erroneous application of law.

Source: <http://legal-dictionary.thefreedictionary.com/appeal>

Appellate review: *Revisión de las apelaciones*

It refers to the power of a higher court to examine the decision or order of a lower court for errors. Appellate review performs several functions, including: the correction of errors committed by the trial court, development of the law and precedent to be followed and anticipated in future disputes, and the pursuit of justice.

Source:

<https://definitions.uslegal.com/a/appellate-review/>

Apportionment: *Distribución*

The act of sharing out such as property, rights or liabilities in appropriate proportions.

Source: Dictionary of Law (2004).

Appropriation: *Consignación, dotación*

The allocation of money for a particular purpose such as distributing parts of an estate to beneficiaries.

Source: Dictionary of Law (2004).

Attorney General: *Fiscal General*

In a US state or in the federal government, the head of legal affairs. In the US Federal Government, the Attorney-General is in charge of the Justice Department.

Source: Dictionary of Law (2004).

Attorney's fee: *Honorarios del abogado*

The payment made to a lawyer for legal services. These fees may take several forms: hourly, per job or service. Attorney fees must usually be paid by the client who hires a lawyer, though occasionally a law or contract will require the losing party of a lawsuit to pay the winner's court costs and attorney fees.

Source: Nolo's Plain-English Law Dictionary.

Bad faith: *Mala fe*

The intentional refusal to fulfil a legal or contractual obligation, misleading another, or entering into an agreement without intending to or having the means to complete it. Most contracts come with an implied promise to act in good faith.

Source: Nolo's Plain-English Law Dictionary.

Assessment of the glossary by specialists

The glossary was assessed by six specialists from Central University "Marta Abreu" of Las Villas. All of them are university professors, four belong to the Department of English Language and two teach in the Department of Law.

These specialists were given a survey with some descriptors for assessing

the glossary following criteria from 1 to 5, considering 1 as the lowest criterion and 5 as the highest one. From the application of the survey the following results were obtained:

Accuracy of information:

All (6) specialists (100%) marked criterion 5

Objectivity:

All (6) specialists (100%) marked criterion 5

Currency:

(5) specialists (83,3%) marked criterion 5 and (1) specialist (16,7%) marked criterion 4

Reliability:

All (6) specialists (100%) marked criterion 5

Format and presentation:

(4) specialists (66,7%) marked criterion 5 and (2) specialists (33,3%) marked criterion 4

Some of the specialists suggested enlarging the glossary and adapting it to the Cuban

juridical norms so that law students could use it when studying the different Cuban laws and regulations.

Summing up, all the specialists agreed that the glossary is a valuable tool for fourth year students of the degree course English Language with French as a second Foreign Language when taking translation exams in the subject *Traducción de Documentos Oficiales*. They also considered the glossary is user-friendly, easy to use and greatly covers the need of bilingual reference sources in the aforementioned subject.

CONCLUSIONS

Corpus linguistics has had a significant impact on the study of modern languages and has led to the creation and improvement of numerous terminological works such as glossaries, dictionaries, etc. This article highlighted the importance of translation in our increasingly interconnected world and as a modest contribution to

the teaching of Translation at the Central University "Marta Abreu" of Las Villas, specifically to the subject *Traducción de Documentos Oficiales*, it presented a bilingual glossary (English-Spanish) of legal terms. As stated by some specialists, this glossary is a useful tool for both, law professionals and English Language students.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Anthony, L. (2014). *AntConc (Windows, Macintosh OS X, and Linux)*. Tokyo, Japan: Waseda University.
- Cabré, M. (1992). *Terminology: Theory, Methods and Applications*. Barcelona, Spain: Editorial Emuries.
- Collin, P. (2004). *Dictionary of Law*. London U.K: Bloomsbury Publishing Plc.
- De Luxán Hernández, L. (2020). Translators and intercultural communication. *Magazine 100-Cs*. 6 (1), 35-42.

- Desagulier, G. (2018). *Corpus Linguistics and Statistics with R*. Cham: Springer International Publishing.
- Egbert, J., Larsson, T. & Biber, D. (2020). *Doing Linguistics with a Corpus*. New York: Cambridge University Press
- Hartmann, R. & James, G. (1998). *Dictionary of Lexicography*. London, R.U: Routledge.
- Loskutov, K. C. (2020). *International Legal Text as an Example of a Multicultural Dialogue*. Novosibirsk, Russia: NGTU.
- Matulewska, A. & Wagner, A. (2020). Third Space of Legal Translation: Between Protean Meanings, Legal Cultures and Communication Stratification. *International Journal for the Semiotics of Law - Revue Internationale de Sémiotique juridique*. 1-16. doi:10.1007/s11196-020-09796-5. -9.
- Mirza, R. (2019). Types of Corpora and Issues in Corpus Design.
- Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331233879_Types_of_Corpora_and_Issues_in_Corpus_Design
- Van Sterkenburg, P. (2003). *A Practical Guide to Lexicography*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Vargas, S. (2005). *La sistematización terminográfica: una propuesta metodológica para la elaboración de diccionarios traductológicos*. Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Vigo, F. (2019). *Turning Translation Training into Life Training. In Gender Approaches in the Translation Classroom*. Cham: Palgrave Macmillan.

ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 12-10-2020 Fecha de aceptación: 4-02-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

METODOLOGÍA PARA EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS DE BIODIVERSIDAD EN SECUNDARIA BÁSICA METHODOLOGY FOR ADDRESSING THE BIODIVERSITY CONTENTS IN SECONDARY EDUCATION

Omar García-Vázquez

Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular del departamento de Biología-Geografía. Universidad de Granma, Cuba. Correo: ogarciav@udg.co.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7528-607X>

¿Cómo citar este artículo?

García Vázquez, O. (Julio-octubre, 2021). Metodología para el tratamiento de los contenidos de biodiversidad en secundaria básica. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 194-218. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1103>

RESUMEN

Introducción: El presente artículo de investigación aborda el tratamiento de los contenidos de biodiversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología en Secundaria Básica.

Objetivo: Describir una metodología orientada al tratamiento de los contenidos de biodiversidad en la Biología de secundaria básica, para contribuir a la educación en la conservación de la biodiversidad.

Métodos: Se emplean métodos teóricos: analítico-sintético e inductivo deductivo y el sistémico estructural

funcional; entre los empíricos: análisis de documentos, observación, encuesta, entrevista y evaluación por criterios de usuarios. **Resultados:** La propuesta resulta pertinente y efectiva para perfeccionar la didáctica de la biodiversidad en la Biología de Secundaria Básica y se valida satisfactoriamente por los especialistas quienes otorgaron en todos los casos evaluaciones de muy adecuada y adecuada. **Conclusiones:** La metodología estructurada en cuatro etapas: de diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación, se diseñó con

la intención de mejorar los recursos didácticos para la contextualización de la biodiversidad y, sobre todo, para lograr en el estudiante la motivación, el conocimiento, la transformación de los modos de actuación, los sentimientos estéticos, el amor por la naturaleza y la toma de conciencia sobre la biodiversidad.

Palabras clave: conservación de la fauna y la flora silvestres; didáctica; diversidad biológica; medio ambiente; secundaria básica

ABSTRACT

Introduction: This research article addresses the biodiversity contents as part of the teaching-learning process of Biology in secondary education.

Objective: To describe a methodology aimed at addressing the content of biodiversity in the Biology subject of secondary education, to contribute to biodiversity conservation education.

Methodology: The following methods from the theoretical level are used: analytical-synthetic, inductive-deductive and the functional-structural-systemic. From the empirical level, the document analysis, observation, survey, interview and assessment by user criteria are implemented. **Results:** The proposal is pertinent and effective to improve the

teaching of biodiversity contents of the Biology subject in secondary education. Furthermore, it is validated by specialists who in all cases gave very adequate and adequate assessment criteria.

Conclusions: The methodology structured in four stages: diagnosis, planning, execution and assessment, was designed with the intention of improving the teaching resources for the contextualization of biodiversity and, ultimately, to enhance students' motivation and knowledge, to foster positive attitudes and awareness of biodiversity and to arouse aesthetic feelings like love for nature.

Keywords: conservation; biodiversity; teaching; environment; secondary education

INTRODUCCIÓN

Al comprender la Biología, se adquiere en los alumnos un determinado sentido de las categorías de unidad y diversidad del mundo vivo, la integridad biológica y su concepción de sistema que la caracteriza, de las relaciones parte todo, de movimiento y de causa-efecto durante el estudio de los sistemas vivientes y de su conexión imprescindible con el medio ambiente (Jardinot, Cardona, Vázquez y

Cardona, 2017).

En el caso particular de los contenidos biológicos que se imparten en la enseñanza de la Biología en Secundaria Básica, se organizan a partir de la biodiversidad con un enfoque evolutivo, ecosistémico, y de prevención de salud, organizada en grupos sistemáticos como las bacterias, protistas, hongos, plantas y animales, enfatizando en la unidad y diversidad que se evidencia en cada uno de estos grupos de organismos, familiarizándolos con las relaciones estructura-función y las interacciones que se dan en el organismo como un todo, lo que evidencia integridad.

No obstante, a pesar de que los programas de esta asignatura abren extensas potencialidades para desarrollar en los estudiantes el trabajo educativo ambiental, en la práctica educativa se muestran algunas dificultades en los estudiantes, relacionadas con el limitado conocimiento de las especies endémicas y autóctonas de su entorno ambiental, la comprensión de las causas y consecuencias que genera la pérdida de biodiversidad y en los docentes, el limitado tratamiento de la dimensión afectiva, motivacional,

estética y cultural de la biodiversidad.

Estos resultados advierten que, aun cuando el estudiante se relaciona directa o indirectamente con las diversas formas de vida que habitan en su entorno escolar y comunitario de manera cotidiana, el significativo biodiversidad no ha creado en ellos representaciones claras que permitan identificar los bienes y servicios que ella ofrece y las causas y consecuencias de su pérdida, lo que puede incidir de alguna manera en la educación para la conservación o su manejo confuso.

Así las cosas, vale la pena señalar que lo expuesto podría ser una muestra de algunas causas atribuibles a la planificación de actividades docentes que tomen en cuenta métodos y procedimientos con un enfoque ambiental e investigativo, para despertar en los estudiantes la motivación, el interés y los sentimientos de amor por la naturaleza como escenario de aprendizaje potencial, lo que a nuestro juicio, debería ser considerado a los efectos de una reformulación de los enfoques metodológicos y abordajes didácticos para el tratamiento de los contenidos de biodiversidad en secundaria básica

de forma más objetiva, sistemática y contextualizada.

Es por ello que la clase, no debe convertirse en el único escenario para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos relativos a la biodiversidad, se precisa, entonces, aprovechar las potencialidades y los recursos que ofrece la realidad ambiental próxima al entorno escolar y comunitario para despertar en el estudiante la motivación, las emociones, los sentimientos estéticos, el amor y el interés por el conocimiento de la biodiversidad local.

Para ello, se impone la necesidad de que el docente planifique excursiones docentes del tipo práctica de campo (excursión a la naturaleza) como forma de organización de la enseñanza de la Biología, para que el estudiante se implique y se convierta en un agente más activo dentro del proceso de aprendizaje y que participe de manera consciente en la conservación ambiental y protección de las diversas formas de vida que habitan en el entorno ambiental donde vive.

De esta forma, se dará la oportunidad de construir poco a poco un dominio

conceptual coherente e integrado que permita a los estudiantes entender cómo funciona la naturaleza y por qué generamos impactos negativos con nuestras actividades (García Rodeja Gayoso, Silva y Sesto, 2020) y así formar un mayor nivel de conciencia ambiental e incrementar el número de conductas de carácter proambiental (Ayerbe & Perales, 2020).

En este sentido, vale la pena destacar que, para alcanzar tal aspiración, el profesor de Biología debe convertirse en un mediador entre, al menos, tres ámbitos, el científico, cotidiano y escolar (Moreno y Ussa, 2018).

Así, llegados a este punto, el objetivo de la presente investigación se dirige a describir una metodología para el tratamiento de los contenidos de biodiversidad en la Biología de Secundaria Básica.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

En la elaboración de la metodología se tomaron en cuenta las concepciones de Bermúdez y Rodríguez, 1996 (como se citó en Victoriano, Piñeiro, Gracia, Pimienta y Macareño, 2019), compuesta de dos aparatos estructurales: el aparato teórico o

cognitivo y el metodológico o instrumental y los pasos declarados por De Armas, Lorences y Perdomo, 2003 (como se citó en Rodríguez Elías, Sáez Palmero e Izaguirre Remón, 2015).

El aparato teórico cognitivo está conformado por el cuerpo categorial que a su vez incluye las categorías y conceptos y el cuerpo legal que se compone de principios y leyes. Los conceptos y categorías que forman parte del aparato teórico cognitivo de la metodología son aquellos que definen aspectos esenciales del objeto de estudio.

Los principios o requerimientos como parte del cuerpo legal se refieren a aquellos que regulan el proceso de aplicación de los métodos, procedimientos, técnicas y medios. El aparato metodológico o instrumental está conformado por los métodos teóricos y empíricos, los procedimientos, medios y las técnicas, que se utilizan para obtener los conocimientos o para intervenir en la práctica y transformar el objeto de estudio.

La metodología diseñada con enfoque interdisciplinario se sustenta en la concepción dialéctico materialista como fundamento de la formación de una

concepción científica del mundo, aportando las leyes, principios y categorías para la comprensión de la relación naturaleza-sociedad, en la Teoría del Conocimiento de Lenin, que declara que el conocimiento se produce siguiendo el camino de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de éste a la práctica y en los principios didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología (Francisco, Trápaga y Heriberto, 1978).

La metodología se caracteriza por ser integradora de conceptos, habilidades, procedimientos, estilos y estrategias de aprendizaje y la formación de valores como la responsabilidad, tolerancia y respeto a la biodiversidad.

Tiene un carácter flexible a partir de que se adapta al cambio en correspondencia con las necesidades y expectativas; factible porque puede ser aplicada en las condiciones de las transformaciones actuales de la enseñanza de la biología, sin tener que realizar cambio alguno en el currículo previsto para esta enseñanza y es posible su aplicación dada su objetividad y comprensión.

Tiene un carácter diferenciador al considerar el diagnóstico y autodiagnóstico, cuyos resultados

varían necesariamente según las características del estudiante, su experiencia, necesidades individuales, nivel de desarrollo y los recursos con los que cuenta para la apropiación del aprendizaje.

Desde esta perspectiva se sostiene que la metodología, en su dimensión práctica, se concibe como una propuesta flexible que permite ajustes y modificaciones, estructurada y organizada (no acabada), abierta (donde se intercambian criterios entre los implicados) e integradora (secuencial, continua, sistémica) de etapas, acciones y operaciones que permiten formar y desarrollar (de lo simple a lo complejo) la integración de los contenidos biológicos, a partir de brindar a los docentes, los recursos metodológicos necesarios para el cumplimiento del objetivo propuesto.

En correspondencia con el cuerpo referencial, que sirve de sustento para explicar, organizar o fundamentar el establecimiento de la metodología y que expresa una relación sistémica hacia la esencia del objetivo que se propone, se clarifica seguidamente, el cuerpo categorial que la acompaña, para comprender y razonar de forma adecuada su funcionamiento.

De esta manera, la concepción de aprendizaje que se asume en la metodología se sustenta en el constructivismo cognitivo a partir de la teoría psicogenética de Jean Piaget, el aprendizaje significativo de David Paul Ausubel y la teoría del procesamiento de la información de Robert Mills Gagné, al entender el aprendizaje como un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de la realidad, donde el significado, la motivación, las experiencias previas y la participación desempeñan un rol fundamental en la adquisición del conocimiento (Piaget, 1970; Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Gagné, 1985; Hernández Mella y Pacheco Salazar, 2017; como se citó en Jerónimo, Yániz, Álvarez y Carcamo, 2020).

Según Méndez (2002), la biodiversidad es la vida en todas sus manifestaciones, expresada en genes, especies (incluyendo la humana y su diversidad cultural), ecosistemas y los procesos ecológicos de los cuales forman parte, a la vez constituyen resultado y continuidad de la evolución.

Trabajos más recientes sobre la biodiversidad, plantean que es un concepto complejo, convertido en un

importante referente curricular (Martínez, García y García, 2019), que no atañe a cada sujeto individualmente; sino que, supone la traducción de prácticas sociales proveedoras de significados adicionales (Van Weelie y Boersma 2018), que se enfoca como eje transversal (Fonseca, 2018) y que constituye un insumo para la construcción del conocimiento y una mirada posible desde la pedagogía y el saber pedagógico (Herrera, 2020).

El contenido biológico, se concibe en esta investigación como la unidad que forman el sistema de conocimientos, relacionados con la organización en diferentes reinos y grupos sistemáticos, enfatizando en la unidad y diversidad del mundo vivo, familiarizándolos con las relaciones estructura-función y las interacciones que se dan en el organismo como un todo, evidenciando la integridad, el sistema de habilidades y hábitos, el sistema de normas de relación con el mundo y el sistema de experiencias de la actividad creadora, que contribuyen a que el alumnado aprenda a: saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser.

De esta manera, Castro y Valbuena (2007) destacan el contenido de

biodiversidad, en la enseñanza de la biología, como contenido estructurante, que posibilita la construcción de nuevos conocimientos. Visto en esta perspectiva se constituye en una columna que conecta diversos temas y tramas que se invisibilizan al tratarlo de manera fragmentada.

En consecuencia, Guerra (2011) plantea que educar para la conservación de la biodiversidad es

(...) un proceso permanente y sistemático dirigido a la apropiación significativa y con sentido de los contenidos relacionados con la biodiversidad, de modo que el estudiante desarrolle conciencia, sentimientos y convicciones que guíen sus modos de actuación hacia su uso y manejo sostenibles, al implicarse protagónicamente en la transformación de la realidad que posee esta problemática en su entorno comunitario. (p. 60)

Lo anterior abre las puertas para definir el tratamiento de los contenidos de biodiversidad, como la determinación de los elementos que conforman la dirección didáctica que desarrollan los docentes, desde los objetivos, el

contenido, los métodos y procedimientos metodológicos, que tienen como expresión más externa las formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología, para favorecer a la educación en la conservación de la biodiversidad.

Para explicar los contenidos de biodiversidad en Secundaria Básica, métodos como la observación y la experimentación deben estar presentes en cualquier clasificación que se adopte; sin embargo, en condiciones de un proceso de enseñanza-aprendizaje para ofrecer tratamiento a los referidos contenidos, son los problémicos, los que tienen su espacio por excelencia, cuya esencia se corresponde con las contradicciones propias del contenido que se analiza.

Dentro de los métodos problémicos están: la exposición problémica, la búsqueda parcial, la conversación heurística y el método investigativo, que posibilitan la función protagónica del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La esencia del método investigativo radica en que los alumnos, guiados por el docente, se introducen en el proceso de búsqueda de solución de problemas nuevos para ellos, para la adquisición

de la nueva experiencia de la actividad creadora. En otras palabras, un mismo método puede integrar variados procedimientos en correspondencia con las características en que éste se desarrolla.

En este orden de ideas, Silvestre y Zilberstein (2000) plantean que: “los procedimientos facilitan la aplicación de los métodos y concretan las acciones y operaciones a realizar por los estudiantes, en correspondencia con las exigencias de los objetivos y las características de los contenidos” (p. 38).

En este sentido, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología en Secundaria Básica entre los procedimientos metodológicos que el docente emplea se encuentran, los lógicos, que atienden la actividad intelectual cognoscitiva y la creatividad de los alumnos; los técnicos, asociados a aquellos métodos que requieren la utilización de medios de enseñanza y los organizativos, que permiten organizar la actividad cognoscitiva de los alumnos (Salcedo, Hernández, Del Llano, Mc Pherson y Daudinot, 2002).

En consecuencia, en el análisis realizado, no se constata un procedimiento que permita motivar y

estimular en el estudiante el aprendizaje por la biodiversidad de la realidad ambiental próxima.

De esta manera, el aprendizaje cobraría sentido en la medida en que al construir su propio conocimiento, el aprendiz realiza procesos mentales que le permiten estar consciente de cómo lo aprende de qué aprende, y el fin para el cual aprende, a la vez que se compromete con la autorregulación de la propia actividad de aprendizaje (Torrano, Fuentes y Soria, 2017).

De esta forma, el procedimiento didáctico de interconexión con el entorno ambiental que se propone se define por García, 2013, como:

(...) las acciones para estimular el acercamiento, el reconocimiento, la conceptualización y la apropiación significativa y con sentido de los contenidos de biodiversidad en el entorno ambiental, considerando los saberes entre la ciencia y el saber popular local, en función de favorecer la educación para la conservación. (p. 73)

Llegados a este punto, el procedimiento que estructura la

metodología que se propone está conformado por cuatro fases: de observación, explicación, interpretación y comprensión, las cuales son contentivas de acciones invariantes para su ejecución en la práctica.

De ahí que, para la puesta en práctica del procedimiento se sugiere que el docente tenga en cuenta las formas organizativas de la enseñanza de la Biología, fundamentalmente la excursión a la naturaleza.

Con esta variante de excursión docente, el estudiante puede establecer relaciones importantes, por ejemplo: desde las ciencias naturales, la relación clima-relieve-suelo-vegetación-fauna y, desde las humanidades, relaciones temporales y espaciales en la que están presentes la historia y la cultura, entre otros aspectos (Guerra, Crespo y Alonso, 2014).

METODOLOGÍA EMPLEADA

Desde una metodología cualitativa, a partir de los métodos, analítico-sintético e inductivo-deductivo y el sistémico estructural funcional se integra una investigación descriptiva-explicativa que permite interpretar la

documentación, profundizar en la temática, diagnosticar la problemática, para así fundamentar la importancia de su utilización en la práctica.

En consecuencia, estos métodos proporcionaron los elementos necesarios para el análisis del objeto de la investigación y contribuyeron además a la sistematización de la información sobre el objetivo de la presente investigación, la determinación del marco teórico referencial, la interpretación y análisis de la información obtenida. Entre los métodos empíricos se utilizaron: análisis documental, entrevista, encuestas y observación, que permitieron conocer el estado inicial del problema.

Seguidamente, se muestran algunos requerimientos necesarios que se tuvieron en cuenta para la elaboración de la metodología propuesta:

- Las experiencias de la práctica educativa registradas por el autor.
- Estudio crítico de metodologías afines o existentes para la conformación del marco teórico referencial.

- Elaboración de los fundamentos que sustentan la metodología y los cambios necesarios que pudiera presentar en su aplicación práctica.
- Determinación de las etapas, acciones metodológicas.
- Valoración y validación práctica por especialistas de la efectividad y eficacia de la metodología elaborada.
- Determinación de los instrumentos de observación para constatar las limitaciones o insuficiencias durante su implementación en la práctica.
- Elaboración de la metodología propuesta para el tratamiento de los contenidos de biodiversidad.

La aplicación práctica de la metodología aporta a sus usuarios los siguientes aspectos:

- La sistematización de algunos conceptos como el de biodiversidad, contenido biológico, contenido biodiversidad, tratamiento al contenido de biodiversidad, categorías, principios y leyes que sustentan el diseño de la metodología.

- La sistematización de los métodos y procedimientos del proceso de enseñanza–aprendizaje de la Biología en Cuba, lo que llevó a la conformación de un nuevo procedimiento didáctico.
- El análisis de los programas de Biología, de los objetivos de la asignatura y el nivel.
- El ordenamiento, secuenciación e interrelación de las etapas de la metodología, de la excursión a la naturaleza y de las acciones invariantes del procedimiento propuesto.
- Pasos metodológicos que orientan la puesta en práctica de la metodología.
- Las formas de evaluación de la metodología y los resultados esperados.
- Conocimiento de los problemas ambientales a nivel global, provincial y local.
- Conocimiento del concepto de biodiversidad y su conservación.
- Conocimiento de la cultura popular comunitaria y de los saberes tradicionales.
- Conocimiento de los bienes y servicios que ofrece la biodiversidad.
- Conocimiento de las causas de la pérdida de biodiversidad y sus consecuencias.
- Conocimiento de las medidas para minimizar las afectaciones.

Dimensión procedimental

Indicadores

- Desarrollo de las habilidades de investigación práctica.
- Habilidades para la interpretación crítica y la toma de decisiones ante los problemas ambientales.
- Habilidades para la búsqueda y procesamiento de la información con el empleo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

Para evaluar la efectividad de la metodología en la práctica, se establecieron dimensiones e indicadores que se implican como un todo armónico y en el que prescindir de uno sería romper con el sistema:

Dimensión cognitiva

Indicadores:

Dimensión conductual

Indicadores

- Relaciones armónicas con las diferentes formas de vida.
- Responsabilidad, asunción de actitudes y toma de decisiones, espíritu crítico y autocrítico ante comportamientos no adecuados con las diferentes formas de vida en el entorno escolar y comunitario.
- Manifestaciones de sentimientos de amor por la biodiversidad cubana, respeto motivación, sensibilidad e implicación como actores proactivos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En su condición de proceso, la metodología requiere de la explicación de cómo opera la misma en la práctica, cómo se combinan los métodos, procedimientos, medios y técnicas y cómo se tienen en cuenta el desarrollo de los procesos pasos que se siguen para alcanzar los objetivos propuestos.

Su carácter diferenciador está dado en el establecimiento de relaciones interdisciplinarias que vinculan el concepto biodiversidad como objeto de conocimiento y no como instrumento

conceptual.

Su concreción desde etapas, acciones dirigidas a la preparación teórico-práctica de los estudiantes permiten, desde un procedimiento didáctico de interconexión con el entorno ambiental, formar en el alumnado el desarrollo de conocimientos, valores, sentimientos, habilidades y la transformación de los modos de actuación ante las diferentes formas de vida.

La relación sistémica que se establece entre los componentes del aparato teórico cognitivo: principios, leyes y conceptos, demuestra que la dialéctica de su funcionamiento, las ubica a un mismo nivel donde cada una tiene su significación; en función de sustentar el aparato metodológico o instrumental, que propicia una sinergia entre sus partes como expresión de totalidad conservando individualmente su propia identidad como subsistema del proceso general (Rodríguez Elías, Sáez Palmero e Izaguirre Remón, 2015).

La metodología propuesta, en la presente investigación, consta de cuatro etapas: de planeación, ejecución y de evaluación. Estas etapas están ordenadas de manera secuenciada y permiten el cumplimiento de las distintas actividades que se proponen,

así como el objetivo propuesto.

Cada una está jerarquizada por la presencia del procedimiento didáctico de interconexión con el entorno ambiental, dinamizado por el método investigativo de la enseñanza problémica, que debe guiar las acciones a realizar por el estudiante.

Dado el objetivo de la investigación y los fundamentos que sustentan la metodología, se declara como objetivo general de la metodología: contribuir a la preparación teórico-práctica-investigativa de los estudiantes de secundaria básica, para favorecer la educación entorno a la conservación, uso y manejo sostenible de la biodiversidad en los diversos contextos de actuación.

La metodología requiere para su implementación en la práctica de las premisas siguientes:

1. Preparación teórico y práctica de los profesores de Biología, y su disposición para la implementación de la metodología.
2. Motivación y preparación previa de los estudiantes para el desarrollo de las actividades.

1. Etapa. Diagnóstico

Objetivo: determinar el estado que presenta el estudiante en relación a la biodiversidad.

El docente debe desarrollar las siguientes acciones.

- Seleccionar y elaborar los instrumentos para el diagnóstico.
- Identificar las principales limitaciones y potencialidades.
- Determinar las vivencias de los educandos y el estado actual del conocimiento de la biodiversidad.
- Aplicar de los instrumentos para el diagnóstico.
- Analizar los resultados obtenidos del diagnóstico.
- Identificar los principales problemas constatados.
- Determinar las vías de solución para las insuficiencias que fueron identificadas.

2. Etapa. Planeación

Objetivo: determinar las acciones fundamentales que permiten la preparación de los estudiantes y la orientación para la aplicación práctica de la metodología.

La planeación, requiere de las siguientes acciones:

- Estudiar y analizar en los programas de Biología de Secundaria Básica los objetivos, contenidos, métodos, los procedimientos y las formas de evaluación del contenido biológico para la puesta en práctica de la metodología.
- Organización teórico-práctica del contenido biológico, las unidades a estudiar en los programas de Biología y las diferentes formas organizativas; esencialmente la excursión a la naturaleza.
- Planificar y organizar la excursión a la naturaleza con el empleo del procedimiento didáctico establecido y el método investigativo.

En esta etapa se planifica la forma en que se desarrollará la excursión a la naturaleza. Esta variante de excursión docente se hará por equipos de trabajo para una mejor organización, y su solución por parte de los estudiantes, requiere del dominio del procedimiento de interconexión con el entorno ambiental, por lo que el docente debe

enseñar a los estudiantes cómo operar en la práctica con las fases y las acciones invariantes que lo caracterizan.

A continuación se describen cada una de ellas:

Fase 1: Observación de la biodiversidad.

- Identificar el objeto de observación y sus particularidades.
- Localizar en el mapa el área a visitar desde el punto de vista físico y geográfico.
- Observar la diversidad biológica del área y sus condiciones ambientales (suelo, clima, temperatura, humedad evaporación, vientos, sustrato, estrato, refugios, sitios de descanso, distribución de las especies en los ecosistemas marinos y costeros.
- Describir oral y gráficamente las características del objeto de observación y distinguir los rasgos esenciales que lo tipifican.
- Comunicar de forma oral y

escrita sus juicios conclusivos.

Fase 2: Explicación del estado de conservación de la biodiversidad.

- Reflexionar acerca de las relaciones causales y valorar la situación que posee el área seleccionada en: afectada, medianamente afectada y fuertemente afectada.
- Determinar los criterios sobre las causas y efectos de los cambios en la biodiversidad y la clasificación del tipo de problema ambiental que se presenta el área de estudio.
- Ordenar los juicios de partida y razonamientos.
- Relacionar las interacciones entre los organismos y entre los ecosistemas del área de estudio ordenando lógicamente las interrelaciones encontradas.
- Comunicar de forma escrita y oral los juicios conclusivos.

Fase 3: Interpretación de la biodiversidad.

- Identificar conceptos básicos como el de biodiversidad y conservación.

- Relacionar la representatividad de la biodiversidad.
- Elaborar las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que aparecen en el objeto o información a interpretar.
- Comunicar de forma oral y escrita sus juicios conclusivos.

Fase 4: Comprensión de la biodiversidad.

- Comprensión de la importancia de la cultura popular (costumbres, religiosidad y tradiciones, mitos, historias de vida, leyendas).
- Identificar los principales problemas ambientales y las causas que lo originan.
- Comparar con experiencias, vivencias y conocimientos anteriores.
- Valorar la representatividad de la diversidad biológica existente y sus principales amenazas.
- Relacionar los valores naturales, histórico-culturales y socioeconómicos de las áreas de estudio.

- Valorar las causas y consecuencias de la pérdida de la biodiversidad.
- Comunicar de forma oral y escrita sus juicios conclusivos.

Seguidamente, se muestra un ejemplo de situación de aprendizaje a través de una excursión docente del tipo práctica de campo (excursión a la naturaleza) con el empleo del procedimiento didáctico diseñado, para lograr que el estudiante logre implicarse de manera activa y protagónica en su propio aprendizaje.

Actividad # 1. Excursión a la naturaleza.

Título: Conociendo la biodiversidad local.

Objetivo general: familiarizar a los estudiantes con la biodiversidad local.

Objetivos específicos:

- Observar la biodiversidad del área seleccionada.
- Valorar los principales impactos ambientales que afectan a la biodiversidad.
- Determinar las posibles medidas a adoptar.
- Contribuir a la divulgación de los

valores naturales y patrimoniales.

Tipo de investigación: indagación comunitaria.

Forma de organización: Excursión a la naturaleza.

Método: Investigativo.

Procedimiento: Interconexión con el entorno ambiental.

Materiales: teléfonos móviles o cámaras fotográficas, libretas, lápices, Jamos, pinzas, etiquetas, lupas, prismáticos, libros, revistas, periódicos, mapas, planos, croquis.

Hora de salida y de llegada: 6:00 am – 2:30 pm.

Itinerario o marcha-ruta, con sus estaciones. (Se pueden determinar cuántas estaciones el docente considere en dependencia del escenario a visitar con sus respectivas actividades a realizar por los estudiantes).

Premisas para la excursión a la naturaleza.

- El ubicar en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno.
- La actividad como vía fundamental del aprendizaje.

- La utilización del entorno ambiental de la escuela o la comunidad como contexto de aprendizaje.
 - El establecimiento de relaciones entre los diferentes componentes naturales y sociales.
 - El considerar las relaciones interpersonales para aprender en la naturaleza.
 - El proponer actividades que favorecen la asimilación de los contenidos y el interés por el conocimiento y protección del medio ambiente.
 - El organizar las actividades para conocer: la opinión individual, el criterio de los equipos y los resultados de la discusión en el trabajo en grupo.
- Se consideran acciones decisivas en esta etapa las siguientes:
1. Realizar un análisis del programa de Biología para determinar las unidades a estudiar, teniendo en cuenta los objetivos del grado y asignatura.
 2. Organizar la visita previa a los escenarios que los estudiantes visitarán para el desarrollo de la actividad y la evaluación de la problemática medio ambiental que presenta el lugar que será visitado.
 3. Coordinar con los miembros del consejo de dirección de la escuela, familiares y demás factores el objetivo de la actividad, el día, lugar de la visita, hora, itinerarios y las medidas organizativas.
 4. Prever los medios de comunicación y un botiquín con los recursos necesarios para los primeros auxilios.
 5. Crear un ambiente psicológico motivacional favorable a las nuevas situaciones de aprendizaje que encontrará el estudiante y a las nuevas formas de interactuar en el lugar

A continuación, se planifican las etapas para el desarrollo de la excursión a la naturaleza:

Etapas preparatorias.

Comprende las actividades previas que el docente realiza para organizar su trabajo y las que despliega con los estudiantes para crear las condiciones de aprendizaje que dan inicio a la excursión a la naturaleza.

que visitará.

6. Planificar y presentar por el docente o un especialista invitado las características geográficas, históricas, las tradiciones culturales, potencialidades y los problemas ambientales del área seleccionada a visitar (pueden emplear videos, un filme, la discusión de un material didáctico o una noticia de radio o televisión, entre otras vías).
7. Recordar por el docente a los estudiantes cómo deben utilizar las fases del procedimiento didáctico cuando se encuentren desarrollando la actividad.
8. Contemplar en la preparación de la excursión: tema de excursión, objetivos generales, objetivos específicos, hora y fecha de su realización, tiempo de duración de la actividad, hora de salida y regreso, itinerario o marcha-ruta con sus estaciones, acciones a realizar por los estudiantes y evaluación.

Para cada punto de interés didácticos dentro del itinerario o marcha-ruta se sugiere utilizar la siguiente guía:

1. Determinar y localizar en el mapa, plano y/o croquis los puntos de interés didáctico (pueden ser de carácter económico, físico-geográfico, histórico, cultural o social, un bosque, acantilado, una piedra, montaña, un tronco, ríos, embalse, playa, una cueva.
2. Ubicación de los estudiantes en el terreno según los puntos cardinales utilizando diferentes métodos, como la tecnología móvil.
3. Describir el punto de interés didáctico o estación.
4. Calcular las distancias recorridas entre cada punto de interés didáctico o estación.
5. Hacer mediciones con y sin instrumentos.
6. Explicar la utilidad de cada punto de interés didáctico.
7. Describir hechos positivos y negativos relacionados con la protección y transformación del medio ambiente.
8. Recoger e identificar muestras para preparar colecciones, sin dañar el medio ambiente.

9. Hacer croquis o dibujos del itinerario didáctico.

10. Comprobar los objetivos propuestos mediante diferentes vías: diálogos, debates, preguntas colectivas y personales, planteamientos de ideas, entre otras.

3. Etapa. Ejecución

Objetivo: desarrollar la excursión a la naturaleza, para favorecer al conocimiento y conservación de la biodiversidad local.

En esta etapa el trabajo se puede organizar de acuerdo con dos variantes: docente-equipo de estudiantes y docente-colectivo de estudiantes.

Primera variante: el docente ofrece las instrucciones generales para la aplicación del procedimiento propuesto para el aprendizaje de la biodiversidad, en forma frontal, a todos los estudiantes en el área seleccionada, y después se separan por equipos y se dedican a trabajar independientemente con una guía de las acciones invariantes de cada fase del procedimiento, siempre bajo la guía del docente.

Segunda variante: el docente establece

una conversación frontal con los estudiantes, que sirve para motivar, orientar y explicar en el área seleccionada las actividades a realizar con la ayuda del procedimiento. Mientras, los estudiantes toman notas y van efectuando las actividades.

Etapa de ejecución: es imprescindible que el docente asegure que todos los estudiantes participen en las actividades planificadas y que trabajen en forma independiente las fases y acciones invariantes del procedimiento diseñado.

Etapa de culminación o conclusión de la excursión: Una vez concluida la excursión, los estudiantes deberán responder algunas preguntas, sin que el docente las exprese de manera explícita sus respuestas. De esta manera, los estudiantes demostrarán el dominio de los objetivos de aprendizaje alcanzado durante la actividad y lo reflejarán en un informe y/o ponencia que contenga los siguientes aspectos:

1. Portada con el nombre de la escuela, el título del trabajo, los autores, grupo, asignatura, profesor guía, lugar y año en que fue elaborado.
2. Introducción: el por qué se

realizó la excursión, sus objetivos y la importancia.

3. Desarrollo: esta tendrá en cuenta una caracterización físico-geográfica del área de estudio, su historia, cultura (costumbres, religiosidad y tradiciones). Los estudiantes deberán responder además las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué significa el concepto de biodiversidad?
2. ¿Cuál es el estado de conservación de los ecosistemas observados?
3. ¿Qué especies de la flora y la fauna son endémicas, autóctonas, introducidas, en peligro de extinción o extintas?
4. ¿Qué puedo hacer yo para contribuir a minimizar las afectaciones a la biodiversidad de mi comunidad y su entorno ambiental?

4. Conclusiones: El estudiante destaca los principales acontecimientos registrados por el equipo durante el recorrido y que le aportó la actividad.

5. La extensión del trabajo será de no

más de 6 páginas (incluidas las fotografías, croquis, mapas) y deberá entregarse en formato impreso pasada una semana, al profesor guía del grupo.

Los estudiantes pueden auxiliarse de videos realizados con teléfonos móviles o cámaras, podrán elaborar contenidos multimedia, un poster o utilizar las herramientas informáticas que consideren oportunas. El informe lleva asociado una valoración numérica que formará parte de la nota de la asignatura de Biología de séptimo y octavo grados.

4. Etapa. Evaluación

Objetivo:

- Evaluación de la efectividad y factibilidad de la metodología elaborada.
- Establecer las correcciones necesarias a partir de la valoración de cómo los estudiantes se apropiaron de lo aprendido en la ejecución de la excursión a la naturaleza.

Este momento cierra el ciclo en el cual los estudiantes demuestran los conocimientos, habilidades y valores adquiridos, durante la ejecución de las acciones invariantes, se realiza a partir

de la comprobación y la apropiación por los estudiantes del procedimiento de interconexión con el entorno ambiental y la manifestación de comportamientos de compromiso y responsabilidad ante la biodiversidad de la comunidad y su entorno ambiental.

Sus acciones fundamentales son las siguientes:

- La determinación de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de informaciones.
- La tabulación de los resultados de los instrumentos aplicados y resumen de regularidades de las observaciones realizadas.
- Determinación de acciones de corrección que pueden ser de estimulación, retroalimentación; modificación y reafirmación.
- Evaluación del nivel de comprensión de las tareas de aprendizaje y niveles de ayuda ofrecidos.
- Evaluar las transformaciones en el estudiante a partir de las dimensiones e indicadores establecidos.
- Evaluar el cumplimiento de las

etapas de la excursión a la naturaleza y la fecha de entrega de informes y/o ponencias.

- Evaluar de manera periódica las transformaciones, que en el conocimiento y los modos de actuación, van alcanzando los estudiantes.
- La determinación de la evaluación a partir del carácter procesal, que combine lo cualitativo y lo cuantitativo y se practique mediante la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación metacognitiva.

CONCLUSIONES

La metodología estructurada en cuatro etapas: de diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación, está sustentada en un procedimiento didáctico de interconexión con el entorno ambiental dinamizado por el método investigativo de la enseñanza problémica.

La aplicación práctica de la metodología, favorecerá en el estudiante la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y competencias de comunicación, colaboración, toma de

decisiones y planificación. Ofrece además, múltiples posibilidades didácticas en las que el estudiante se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje y, por tanto, principal responsable del proceso de enseñanza.

La metodología se califica como muy adecuada por los especialistas y propicia resultados deseados a partir de las exigencias de los objetivos formativos de la Secundaria Básica, relacionados con el conocimiento de la diversidad biológica cubana y la necesidad de adoptar una postura bioética ante su conservación, uso y manejo sostenible, con apego a las regulaciones legisladas a tal efecto.

Finalmente, no creemos haber dado recetas para el tratamiento de los contenidos de biodiversidad, lo que asumimos haber hecho es poner sobre la mesa la discusión en torno a la necesidad de transformar su enseñanza para estimular otras iniciativas que contribuyan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayerbe, J. & Perales, J. (2020). «Reinventar tu ciudad»: aprendizaje basado en proyectos para la mejora de la

conciencia ambiental en estudiantes de Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 38 (2), 181-203. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2812>.

Castro, J. A. y Valbuena, E. (2007). ¿Qué biología enseñar y cómo hacerlo? Hacia una resignificación de la biología escolar. *Tecné, Episteme y Didaxis*. 22 (1), 126-145. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/ted.nu.m22-385>

Francisco, G., Trápaga, M. & Heriberto, R. (1978). *Metodología de la enseñanza de la Biología*. La Habana, Cuba: Editorial de Libros para la Educación.

Fonseca, G. (2018). *El conocimiento profesional del profesor de biología sobre la biodiversidad. Un estudio de caso en la formación inicial durante la práctica pedagógica en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de

- <https://repository.udistrital.edu.co>
- García-Rodeja Gayoso, I., Silva García, E. T. y Sesto Varela, V. (2020). Competencia de estudiantes de secundaria para aplicar ideas sobre el funcionamiento de los ecosistemas. *Enseñanza de las Ciencias*, 38 (1), 67-85. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2733>
- García, O. (2013). *Metodología orientada al tratamiento de los contenidos de biodiversidad en la enseñanza de la Biología en Secundaria Básica* (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Blas Roca Calderío", Granma, Cuba.
- Guerra, M. (2011). *Estrategia pedagógica orientada a la biodiversidad y su conservación en la formación de alumnos de Ciencias Naturales* (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "José Martí". Camagüey, Cuba
- Guerra, M., Crespo, M. y Alonso, C. (2014). Educar para la conservación de la biodiversidad en los parques urbanos. *Transformación*, 10 (1), 29-39. Recuperado de <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/articulo/view/1543>
- Hernández Mella, R. y Pacheco Salazar, B. (2017). La (pre)ocupación por el aprendizaje: Desde la complejidad piagetiana al conocimiento situado. *Ciencia y Educación*, 1 (1), 37-44. Recuperado de <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1088>
- Herrera, M. (2020). Saberes acerca de la biodiversidad en un escenario de educación no convencional. *Bio-grafía*, 12 (22). Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/11593>
- Jardinot, M. L., Cardona, S. Y., Vázquez, V. L. & Cardona, S. C. (2017). La excursión docente en Biología décimo grado: su contribución a la educación ambiental de los

- estudiantes. *Monteverdia*, 10 (2), 30-40. Recuperado de <http://revistas.reduc.edu.cu/index.php/monteverdia/article/download/1907/1872>
- Jerónimo Arango, L. C., Yániz Álvarez de Eulate, C. y Carcamo-Vergara, C. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes colombianos de grado y posgrado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (13), 1-20. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.eaec>
- Martínez, X., García, I. y García J. (2019). Competencias para mejorar la argumentación y la toma de decisiones sobre conservación de la biodiversidad. *Enseñanza de las ciencias*, 37(1), 55-70. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/en ciencias.2323>
- Méndez, I. (2002). *Biodiversidad y su conservación. Material complementario para el curso homónimo de la Maestría en Educación Ambiental*. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí”, Camagüey, Cuba.
- Piaget, J. (1970). *Seis estudios de Psicología*. (5. Ed.) Barcelona, España: Editorial Seix Barral.
- Rodríguez Elías, A. O., Sáez Palmero, A. e Izaguirre Remón, R. (2015). *Metodología para el tratamiento del componente económico en la formación humanista del profesional de la Cultura Física*. *OLIMPIA*, 12 (37). Recuperado de <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/1367/2402>
- Salcedo, I., Hernández, J., del Llano, M., Mc Pherson, M. y Daudinot, I. (2002). *Didáctica de la Biología*. (2. Ed.). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000). *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. La Habana, Cuba: Instituto Superior de Ciencias Pedagógicas (ICCP).
- Torrano, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). *Aprendizaje autorregulado: Estado de la*

cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39 (156), 160- 173. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200160

Van Weelie, D. & Boersma, K. (2018). Recontextualising biodiversity in school practice. *Journal of Biological Education*, 52 (3), 262-270. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00219266.2017.1338596>

Victoriano, J., Piñeiro, D., Gracia, G.,

Pimienta, G. & Macareño, M. (2019). Metodología para la reafirmación profesional en los estudiantes de la carrera de Psicología. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VII (1). Recuperado de <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1649>

ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 2-4-2020 Fecha de aceptación: 28-1-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

EL ARTE: UNA HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN PARA FORTALECER LA IDENTIDAD CULTURAL

ART: A COMMUNICATION TOOL TO STRENGTHEN CULTURAL IDENTITY

AUTORES

Mariela Hernández-Cabrera ¹, Dunia Pérez-López ², Odelys Domínguez-Valdivia ³

¹ Máster en Ciencias de la Comunicación. Profesora Asistente. Departamento de Educación Artística. Facultad de Humanidades. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. Correo: marielahc@uniss.edu.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4930-9159>. ²Máster en Ciencias de la Comunicación. Profesora Asistente. Centro Universitario Municipal (CUM) Yaguajay. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba. Correo: dperez@uniss.edu.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3930-5787> ³ Máster en Ciencias de la Comunicación. Empresa Provincial de Comercio de Sancti Spíritus. Correo: odelys.dominguez@nauta.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3480-2613>

¿Cómo citar este artículo?

Hernández Cabrera, M., Pérez López, D. y Domínguez Valdivia, O. (julio-octubre, 2021). El arte: una herramienta de comunicación para fortalecer la identidad cultural. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 219-234. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/868>

RESUMEN

Introducción: Transcurridas las primeras dos décadas del siglo XXI, la educación demanda el desarrollo de potencialidades humanas que deben contextualizarse a los cambios establecidos en un mundo neoliberal, sin dejar a un lado la transmisión del legado cultural acumulado al transcurrir del proceso histórico de la

humanidad. En tal sentido la comunicación, desde el proceso docente educativo, se impone como una herramienta para el logro del fortalecimiento de la identidad cultural. **Objetivo:** consiste en fundamentar el proyecto cultural **FiltrArte**, a partir de la exposición de algunos de sus resultados. **Métodos:** Investigación Acción Participativa. **Resultados:** Los elementos que

aquí se exponen forman parte de un estudio que aborda la presentación del producto comunicativo, que se materializa en un proyecto extensionista, comunitario y cultural desde las artes, en el contexto cubano contemporáneo. Aquí se muestran los resultados que en el orden comunicativo, identitario, político y cultural lo singularizan. **Conclusiones:** los actores sociales implicados en sus acciones elevan su nivel cultural, disfrute y creación artística, convirtiéndose de esta manera en protagonistas del fortalecimiento de su identidad cultural, para enfrentar los desafíos que les deparan el presente y el futuro mediante la comunicación.

Palabras Clave: arte; comunicación; identidad; identidad cultural

ABSTRACT

Introduction: After the first two decades of the 21st century, education demands the development of human potentialities that must be in line with the changes established by a neoliberal world, without leaving aside the transmission of the cultural legacy as a result of the historical process undergone by humanity. In this sense,

communication arises as a tool to achieve the strengthening of cultural identity, from the educational teaching process. **Objective:** to establish the foundations of **FiltrArte** cultural project, based on the presentation of some of its results. **Methods:** the Action Participatory Research methodology is used. **Results:** The here introduced elements are part of a study that addresses the presentation of a communicative product, which is materialized in an extra-curricular university, community, cultural and artistic project, in the contemporary Cuban context. The nature of the results that distinguish it belong to the communicative, identity, political and cultural order. **Conclusions:** the social actors involved in the project's actions raise their cultural level, enjoyment and artistic creation, thus becoming protagonists of the strengthening of their cultural identity which is vital to face the present and future challenges posed by the world of communication.

Keywords: art; communication; identity; cultural identity

INTRODUCCIÓN

Transcurridas las primeras dos décadas del siglo XXI, la educación demanda cada vez más el desarrollo de las potencialidades humanas y a la vez, debe contextualizarse a los cambios establecidos en un mundo post neoliberal, sin dejar a un lado la transmisión del legado cultural tangible e intangible, adquiridos y acumulados en el transcurrir del proceso histórico de la humanidad. En tal sentido la comunicación, desde el proceso docente educativo, se impone como una herramienta para el logro del fortalecimiento de la identidad cultural. El proyecto Filtrarte promueve expresiones culturales que aportan a la formación integral de niños, adolescentes, jóvenes y a la comunidad en general, para contribuir de manera decisiva a su preparación integral y la inserción de la cultura en el entorno comunitario, a partir del paradigma de la investigación-acción-participativa, al cual tributa este proyecto cultural **FiltrArte**, que lidera el Departamento de Educación Artística de la Facultad de Humanidades, en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” y que extiende su efecto multiplicador a

otros contextos comunicativos y sociales.

Como proyecto comunitario realiza acciones que permiten “filtrar”, seleccionar, promover y crear propuestas culturales que posibilitan revitalizar lo mejor de nuestras más genuinas tradiciones culturales utilizando para ello las posibilidades que brinda el uso de las tecnologías de la informatización y las comunicaciones (TIC) y por ello, el rol de la comunicación como un espacio estratégico para comprender algunas de las transformaciones sociales que acontecen en el país y el papel relevante de la comunicación y la cultura como procesos necesarios o pertinentes en la dinámica comunicacional y cultural de Cuba en el contexto mundial actual.

El objetivo de este trabajo consiste en fundamentar el proyecto cultural **FiltrArte**, a partir de la exposición de algunos de sus resultados.

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

La comunicación se revela como un elemento esencial en el desarrollo del hombre como ser social y en las relaciones que establece dentro de una sociedad históricamente determinada, ella al igual que el trabajo determinaron las relaciones del

hombre en cada una de las formaciones económico-sociales por las que ha transcurrido la humanidad.

La cultura, por su parte, se considera una forma especial de comunicación, tan antigua como el propio hombre, surgida de la propia espiritualidad humana en medio de las relaciones sociales. En tanto la comunidad se estima, como conjunto de individuos, seres humanos que comparten elementos en común, tales como un idioma, costumbres, valores, tareas, visión del mundo, edad, ubicación geográfica (un barrio por ejemplo), estatus social y roles, entre otros aspectos.

Evidentemente, la cultura, forma parte de lo lejano que contribuye, pero también lo cercano, que generaliza, y que hace ver la identidad y autoctonía; por ello, Martín Barbero (2010) señala:

Estamos, así, ante un nuevo escenario cultural y político que puede ser estratégico, primero, para la transformación de un sistema educativo excluyente no sólo cuantitativa, sino, sobre todo, cualitativamente, y profundamente anacrónico por relación a las mutaciones que atraviesan las culturas cotidianas; segundo, para que la

democratización de nuestras sociedades llegue al mundo de las culturas de las mayorías y posibilite a las poblaciones apropiarse, desde sus propias culturas, de los nuevos saberes, lenguajes y escrituras. (p. 33)

Esas relaciones sociales, de las cuales habla el autor, se transforman en modos de producción, o mejor, le ofrecen un sentido al producto cultural, cualitativamente superior de saberes y nociones de lenguaje preciso.

El concepto de identidad cultural es de naturaleza sociopsicológica, se refiere a hechos culturales de conciencia, que sistematiza los elementos que distinguen a una colectividad de humana.

Desde la óptica integradora que se aborda en este artículo, el nexo de la identidad con el patrimonio cultural, exige un cuidadoso análisis de las diferentes aristas que la componen, se reconoce que el concepto de identidad cultural parte de la tradición histórica como fuente de los valores morales, implícitos en nuestra cultura, presentes en la vida cotidiana y en el comportamiento personal y social del cubano y revelados en las obras artísticas y literarias, que contribuyen a

enriquecer nuestro patrimonio más auténtico. De lo anterior se infiere que en la medida en que el patrimonio es conocido, la identidad cultural se fortalece y viceversa.

Corresponde a Lev Vigotsky (1998) el mérito de ser el primero en aplicar creadoramente el materialismo dialéctico e histórico a la ciencia psicológica. Su concepción sobre la psiquis humana, muestra como esta, es fruto de un proceso histórico y culturalmente condicionado por el lenguaje y la comunicación.

En esta misma línea de pensamiento, el patrimonio de la localidad es uno de los pilares que sostiene la identidad de un país o región, es una relación íntima, que las personas mantienen con su entorno natural y cultural más inmediato. En tal sentido resultan atinadas las reflexiones de González Sáez (2013) en su tesis doctoral cuando advierte:

Son notorias las potencialidades del patrimonio cultural local para la formación de ciudadanos conscientes de los valores de su patria chica y para afianzar el sentido de pertenencia, valoración y aprecio a la

comunidad en que se vive, y dotarlos de las herramientas que les permitan a los ciudadanos enfrentar la mentalidad que hoy se globaliza: la del desarraigo, la desmemoria y el olvido. (p. 31)

Los argumentos anteriores evidencian que en la formación de la identidad cultural deben ir aparejados conocimiento y afecto, una vez establecida esta relación con el patrimonio, que posibilite sentirlo como propio, saber qué significación social positiva tiene, por qué singulariza el lugar donde se vive y lo hace único, se estará en condiciones de actuar a favor de su protección.

En este orden de ideas, expresado anteriormente, se reconoce que para lograr el fortalecimiento de la identidad cultural, mediatizada por la comunicación y el arte, es preciso tener en cuenta las principales regularidades en la dimensión cognitiva que están relacionadas con el conocimiento de los valores patrimoniales más significativos y el dominio de las fechas significativas, los acontecimientos importantes y los protagonistas de la historia, la cultura y el arte, desde la interrelación del

patrimonio local. Con relación a la dimensión afectiva se vincula con sentimientos de respeto y aprecio hacia el patrimonio local y la identificación y asunción de los valores patrimoniales de su entorno más cercano. En la comportamental se reconoce el compromiso e implicación práctica de las personas en el cuidado y conservación del patrimonio local, como elemento clave para poder alcanzar la consolidación de su identidad cultural.

Se ha verificado que las posibilidades educativas y formativas inherentes al patrimonio son disímiles y están orientadas a la educación integral de los estudiantes, posibilitando la adquisición de conocimientos históricos básicos que aseguren la asimilación de herramientas fundamentales de aprendizaje, sobre todo para niveles superiores, desarrollando habilidades para localizar, procesar y exponer información histórica, todo dentro de un enfoque investigativo.

La educación desde el patrimonio posibilita la formación de determinados valores como: el patriotismo, la responsabilidad y la solidaridad a través de la socialización de los

aprendizajes al favorecer, las relaciones entre los estudiantes y entre estos y las materias que recibe. En este sentido, el valor educativo-formativo que tiene el patrimonio, es muy importante, pues acerca al escolar a la comprensión de sus raíces culturales y del medio social que lo rodea.

Conocer, valorar y atesorar personalidades ilustres que prestigian la historia, el arte y la cultura de la localidad a nivel nacional o incluso internacional, contribuye a afianzar el sentimiento de aprecio e identificación por el lugar donde se vive, de esta manera la identidad cultural se fortalece, elemento que contribuye a dar tratamiento a la dimensión cognitiva que enfatiza en el conocimiento de los valores patrimoniales locales más significativos, el dominio de importantes acontecimientos y los protagonistas de la historia, la cultura y el arte.

La educación contemporánea presupone un diálogo, mediatizado por el mundo, entre dos sujetos: educador-educando. Los estudiantes deben ser sujetos dinámicos en la construcción de su propio saber, agentes creadores

en busca permanente de nuevos conocimientos que vuelva la naturaleza y la realidad social más comprensible y que posibilite una práctica social éticamente orientada hacia la formación de su identidad cultural.

La asunción de la identidad como un proceso comunicacional entre culturas, representadas por sus respectivos sujetos, advierte el carácter sociopsicológico de este concepto. La definición conceptual y fenoménica de la identidad cultural debe expresar la continuidad de la historia como reflejo de su devenir.

Por lo general en una comunidad se crea una identidad común, mediante la diferenciación de otros grupos o comunidades (habitualmente por signos o acciones), que es compartida y elaborada entre sus integrantes y socializada. Generalmente, una comunidad se une bajo la necesidad o meta de un objetivo en común, colectivo; si bien esto no es algo necesario, basta una identidad común para conformar una comunidad sin la necesidad de un fin específico.

Las autoras de este artículo no analizan directamente la teoría desde los medios, sino a partir del proyecto

cultural educativo-cultural-comunitario, denominado **FiltrArte**, cuyos objetivos parten de la promoción, a partir de acciones prácticas, que posibilitan el impulso de la apreciación crítica de manifestaciones artísticas como la danza, las artes plásticas y escénicas, la música o los audiovisuales, además de nutrir al público de los diferentes grupos etarios que forman parte de la comunidad donde se trabajó, de las herramientas básicas para concebir una percepción inteligente ante cualquier mensaje como por ejemplo, los contenido del Paquete semanal, que en no pocos casos para nada contribuyen a enriquecer la cultura de sus consumidores.

Estos últimos no están lo suficientemente preparados para distinguir los mensajes nocivos que les acompañan, con el marcado propósito de influir en sus hábitos, gustos, conducta, modos de pensar, e incluso en la formación de sus opiniones; quedando explícito que:

La influencia que ejercen los productos culturales sobre los jóvenes... como posibles herramientas para los desafíos planetarios a los que se enfrenta el ser humano en el presente, lo cual constituiría

parte de la base de las sociedades de la sabiduría" (...) pues cabría preguntarse "¿quiénes son los nuevos bárbaros?... jóvenes...que consumen tele basura y no leen. (Martín López, 2016, p. 650)

Estos elementos deben tenerse en cuenta para desarrollar actividades encaminadas a educar el gusto estético a partir de la selección, planificación y ejecución realizada por las estudiantes de la carrera de Educación Artística y de los profesores del Departamento de Educación Artística, en la Facultad de Humanidades, atendiendo a los elementos del lenguaje audiovisual, formación en educación musical, plástica, en fin, artística.

Por ello, hay que valorizar la comunicación proyectiva o de proyectos, como espacio institucional, así al respecto plantea Riorda (2011): "la comunicación informativa, en la cual se percibe al ciudadano como responsable de su destino, como una comunicación que se asocia a una declaración cívica" (p. 110).

Toda comunicación, es para representar los derechos del Estado y no de algunas personas, porque comunicar, es valorar esencias, y

evaluar proyectos, es decir, medir impactos.

De esta forma se puede contribuir a limitar la influencia nociva de la globalización neoliberal, de las telecomunicaciones, de manera que se logre una mayor concientización sobre las potencialidades de nuestra cultura y se dignifique lo más autóctono de nuestra localidad, su cultura y tradiciones. Para que ello se materialice, es vital que se entienda que la comunicación es estratégica por naturaleza, pues para simplificar esta influencia nociva, concierne a todos, actuar, es decir, crear espacios de diálogo reflexivo e inteligente que permita aflorar lo mejor de la sensibilidad humana ante el hecho verdaderamente artístico y la repulsión de los productos audiovisuales o culturales banales, es decir, lo falsamente artístico.

Desde la perspectiva anterior uno de los propósitos fundamentales de la educación cubana va encaminado al estímulo de la identidad cultural, mediante la educación artística, la apreciación y valoración del arte, la capacidad comunicativa y creadora que le son inherentes a estas expresiones que denotan lo más

profundo y sensible de la creación humana.

Muchos estudios relacionan la comunicación con el arte, con la elaboración de productos creativos; sin embargo no se percibe un concepto acabado en torno a este complejo tema, con énfasis en el espacio dialógico que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje; surge así la necesidad de estudiarla desde todas las aristas que lo componen.

Conviene considerar por otra parte y en estrecho nexo con lo anteriormente expresado, que el conjunto de bienes espirituales que recibimos de nuestros antecesores parentales o sociales, como la educación, la manera de expresarnos, las creencias, los gustos, los sentimientos y los deseos, conformantes de la cultura individual y global determinan el significado, la representatividad e importancia en los lazos entre comunicación, sociedad y cultura.

En la actualidad, la relación comunicación, cultura y sociedad se complejiza en el mundo contemporáneo, donde cobra auge la legitimación de la identidad del individuo y la sociedad, con la emigración de los códigos a nuevos soportes determinados por el mercado y el constante avance de las tecnologías de la información y la comunicación en el

contexto globalizado y hacen más complejo el escenario mediático o audiovisual al que se enfrentan las instituciones educativas de cualquier nivel.

El hecho de que los estudiantes que participan del Proyecto “**FiltrArte**” se preparan para ser futuros educadores, justifica la necesidad de emprender acciones artísticas, que se sustenten en una herramienta clave como la comunicación, para contribuir al fortalecimiento de su identidad cultural, porque como advierten Corujo y Rodríguez Izquierdo en un artículo:

Es a partir del progresivo dominio del lenguaje de la manifestación de música y demás manifestaciones del arte en su conjunto, que los estudiantes favorecerán y potenciarán el ciclo vital de la cultura artística y en su relación con la extensión universitaria y el desarrollo del movimiento de aficionados al arte. (2016, p.14)

Lo anteriormente explicitado ayudará en los aprendizajes de las manifestaciones artísticas, el crecimiento personal, la comunicación entre los seres humanos y sus funciones de regulación y

autorregulación, cada vez más conscientes del acercamiento individual y colectivo a los complejos procesos de la creación artística.

La población cubana accede a variados productos culturales a través de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Estas propuestas acumulan una cantidad importante de información audiovisual con las más variadas facturas y niveles de elaboración.

“**FiltrArte**”, como proyecto comunitario se ha nutrido de disímiles saberes. Sin contar con otros planes similares que lo antecedan, ha llevado lo mejor de la cultura cubana y universal a lugares donde es necesario revitalizar tradiciones o promover la crítica inteligente de los productos culturales.

Realiza acciones que permiten “filtrar”, seleccionar, promover y crear propuestas culturales que permitan revitalizar lo mejor de las más genuinas tradiciones culturales, utilizando para ello las posibilidades que brinda el uso de las TIC y por ello, el rol de la comunicación como un espacio estratégico para comprender algunas de las transformaciones más autóctonas de nuestras comunidades.

En este sentido en su libro *De los medios a las mediaciones* Martín Barbero (2010) expone que en los tiempos actuales la comunicación no se puede reducir a los medios, es algo más que eso, es mediaciones, es decir una cuestión de cultura. Esta relación es por tanto más rica y comprometida.

El propio autor propone que:

La comunicación está necesitada no solo de conocimientos, sino de un reconocimiento desde dos puntos de vista, uno metodológico, que implica profundizar en el proceso comunicativo desde las nuevas significaciones o resistencias que hacen los diferentes grupos sociales, etnias, clases, sexos, a los medios y a los nuevos productos comunicativos. El otro punto de vista es el histórico, que se refiere a la apropiación de la nueva modernidad latinoamericana por parte de las masas, sin obviar lo popular en las culturas masivas. (p. 36)

Metodología empleada

La metodología aplicada en la implementación de las acciones se enfocan hacia el paradigma de investigación-acción-participativa, al

cual tributa este proyecto cultural **FiltrArte** y ofrece posibilidades diversas para este tipo de investigación. En cuanto a los materiales empleados destaca la amplia bibliografía y medios visuales, audiovisuales e instrumentos que se atesoran en el Departamento de Educación Artística.

El conjunto de acciones realizadas por este proyecto en las comunidades de: Olivos I, Círculo Infantil “Pequeños Camaradas”, Colón y las comunidades rurales de Managuaco, Las Tozas, Cacahual y La Nueva Cuba, permitieron que sus pobladores compartieran sus experiencias culturales, demostraran sus aptitudes artísticas, dialogaran, debatieran abierta y espontáneamente sobre los audiovisuales proyectados y las acciones sencillas y amenas llevadas a cabo por estudiantes de la Carrera de Educación Artística y los profesores implicados, miembros del departamento mencionado.

De esta forma se logró un rico intercambio entre todos los participantes. Por tanto, no solo accedieron a las acciones culturales, sino que fueron partícipes de ellas, de las cuales se apropiaron y aportaron elementos importantes que las

enriquecieron y contribuyeron a reafirmar su identidad a través de su participación activa en diferentes manifestaciones artísticas, junto a profesores y estudiantes de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Facultad de Humanidades, Instituciones culturales como la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), Casa de Cultura, Casa del Teatro, Asociación Hermanos Saiz, Centro Cultural “Serafín Sánchez Valdivia”, Museo de Arte Colonial, Casa de Serafín Sánchez, Museo de Historia Natural, Consejos Populares, Delegados de las circunscripciones, dirigentes del Partido, del Poder Popular y las organizaciones políticas y de masas.

Los resultados directos han dejado su impronta entre los miembros de las comunidades beneficiadas con este proyecto. Ejemplos de ello son:

- ✓ Restauración del mural “En un grano de maíz”. En la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.
- ✓ Participación en el Festival de artistas aficionados a nivel de Facultad de Humanidades y universidad.
- ✓ Presentación de la Danza “Me dicen cumbia” (obra premiada

- con Medalla de Plata y del coro "Pensamiento".
- ✓ Presentación de la obra de teatro "El millonario y la maleta" (Obra premiada con medalla de oro).
 - ✓ Visitas a murales realizados por la carrera de Instructores de Arte que sirven como medios para acercar a las comunidades a nuestro centro.
 - ✓ Mural de la Facultad Pedagógica, segundo piso.
 - ✓ Mural de Lenguas Extranjeras en el 4. piso de la Sede Central.
 - ✓ Confección de murales con materiales alternativos el 20 de octubre "Día de la cultura Cubana"
 - ✓ Mural por el 28 de enero en la UNISS.
 - ✓ Mural por el 17 de mayo en la Escuela Secundaria Básica Urbana (ESBU) "Pedro Fermín Armas Reina".
 - ✓ Elaboración de un árbol tridimensional sobre salud en la ESBU "Pedro Fermín Armas Reina".
 - ✓ Elaboración de acciones performáticas. Participación en el II evento de Extensión Universitaria. Promoción Cultural y Transformación Social de la universidad. Ágora Teatral.
 - ✓ Creación del Cineclub "Filtrarte" en las Secundarias Básicas Urbanas (ESBU) "Pedro Fermín Armas Reina" y "Ramón Leocadio Bonachea".
 - ✓ Convocatorias de concursos "A José Martí" por el 19 de Mayo (Concurso de dibujo), festivales y exposiciones realizados en la comunidad de Colón.
 - ✓ Presentación y donación del software de cultura espirituaana al laboratorio de Computación de la ESBU "Ramón Leocadio Bonachea" y la ESBU "Pedro Fermín Armas Reina".
 - ✓ Presentación y donación de Bibliografía especializada de arte a la biblioteca de los centros ESBU "Ramón Leocadio Bonachea" y ESBU Pedro "Fermín Armas Reina".
- Actividades culturales en el Círculos Infantiles de la comunidad de Olivos I. "Pequeños Camaradas", permitieron la unidad indisoluble entre escuela-familia-comunidad, logrando la motivación y participación activa de

todos los implicados. Ejemplo de estas actividades fueron:

1.- Título de la actividad: Jugando con los instrumentos musicales fortalezo mi identidad, la que tuvo el objetivo de Identificar los principales instrumentos musicales que componen la música espirituana y en ella se implicaron la investigadora, directivos del Centro y educadoras.

2.- Título de la actividad: Música y Teatro para fortalecer mi identidad. Interpretar diferentes personajes a partir de la dramatización de una obra.

3.- Título de la actividad: ¿Cómo me llamo, quién soy, de dónde vengo, hacia dónde voy? Los nombres y apellidos, portadores de la identidad. Describir las propias identidades y las de nuestras familias mediante el análisis y la reflexión de los nombres y apellidos y la contribución de estos a nuestra identidad cultural.

Actividades sencillas que implicaron a educadoras, directivos, instructores de arte, profesores y estudiantes de la carrera haciendo del arte una herramienta de comunicación.

Se realizó el análisis de documentos al material "Por una educación de calidad para la primera infancia", que constituye base programática de las

necesidades de superación de esta enseñanza y además aborda las aspiraciones a lograr en la misma. Se analizaron además: el plan de trabajo metodológico del Círculo Infantil "Pequeños Camaradas", los planes de trabajo individual de las docentes y las evaluaciones de las docentes de períodos precedentes.

Principales resultados obtenidos.

Discusión de los resultados

Posterior al análisis de documentos se aplicó la guía de observación a las actividades programadas. Se pudo constatar el papel que le asignan las educadoras y auxiliares pedagógicas a las actividades como elemento de potencial educativo, se asumen como regularidades. Posteriormente se realizan entrevistas en profundidad, para obtener información sobre el nivel de preparación de las educadoras y auxiliares pedagógicas en los elementos relacionados con la identidad cultural y el papel que jugaría el participar en actividades diseñadas.

Además, se realizaron actividades culturales en comunidades rurales como Managuaco, las Tozas, Cacahual y la Nueva Cuba.

Las entrevistas a los adolescentes y profesores que se implicaron en estas

actividades valoraron de positivo su impacto, como una opción de sano e instructivo entretenimiento.

Evidencias de la opinión de los estudiantes en la página de la universidad (comentarios)

Daliannys Betancourt Mederos Facultad de Humanidades, Carrera Educación Artística dice: "Esta Jornada de Ágora Teatral es el inicio de próximas jornadas, donde se le incorporarán nuevas caras, nuevas experiencias. Para mí como estudiante de la carrera Educación Artística me fue muy factible, ya que acabé comprendiendo que el teatro no es solo representar un personaje, es desarrollar habilidades de creatividad, de percepción, de observación para desarrollar un personaje. Que vengan próximas jornadas que serán bienvenidas". Rosa María Rodríguez Gutiérrez. Educación Artística 2. Año. Facultad Humanidades. "Ágora Teatral: un gran evento que llegó inesperadamente pero con mucha aceptación en los jóvenes de la universidad. Especialmente yo la pasé súper bien y fue una experiencia extraordinaria. Ojalá que haya muchas más Ágoras teatrales y con mucha más calidad. Fue muy bueno contar con grandes números incluso

de fuera de la provincia. Muchas gracias y felicidades por todo este gran evento".

Estos elementos permiten afirmar que **FiltrArte** es un proyecto que se sustenta en la teoría de la comunicación; como hacer común o compartir, ajustándose al paradigma de acción participativa que presenta la comunicación como un proceso de interacción social democrática, basada en el intercambio de signos, donde los seres humanos comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación.

Con la realización de este producto comunicativo se pretende sensibilizar a los diferentes actores de la sociedad civil de las comunidades a incorporarse a este proyecto que desde la investigación- acción participativa, logra que los miembros de estas tengan una participación activa en las acciones comunitarias y se conviertan en actores y transmisores del legado cultural del que se apropian.

Los estudiantes de la carrera de Educación Artística como futuros profesionales de la Educación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las manifestaciones artísticas,

desarrollan en los diferentes grupos comunitarios las potencialidades a través de la práctica y la apreciación de estas manifestaciones, consiguen además en ellos, el disfrute estético, el fomento de la cultura artística, el fortalecimiento de la identidad cultural, local y nacional, haciéndolos portadores de una cultura general integral, con base humanística y sólida preparación pedagógica.

La sociedad cubana contemporánea, caracterizada por los rápidos cambios en lo social, económico y cultural demanda de este tipo de proyectos, que además puede contribuir a la educación estética y a la formación integral del hombre nuevo que necesita la sociedad socialista, próspera y sostenible que se quiere construir, también puede ser una vía para fortalecer los valores cívicos y morales, característicos de los cubanos. En consecuencia, “el proceso natural de comunicación es una forma de relación, en que las personas aportan y comparten su esencia” (Reyes, 1997, p. 63). Esta es la razón de ser y existir del proyecto cultural **Filtrarte**.

CONCLUSIONES

El proyecto cultural **FiltrArte** permite constatar la necesidad de contribuir a la formación de un espectador, crítico y responsable, capaz de discernir entre la avalancha de productos pseudoculturales que inundan los medios audiovisuales y apropiarse de lo más valioso de la producción cultural nacional e internacional.

La comunicación, con una finalidad cultural, posibilita que los miembros de las comunidades, donde ha llegado el proyecto, eleven su nivel cultural, el disfrute artístico y la creación artística, convirtiéndose así en protagonistas de los desafíos que les deparan el presente y el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corujo, R. y Rodríguez Izquierdo, N. J. (2016). La creatividad artística. Fundamentos teóricos y psicológicos desde lo pedagógico. *Revista Integra Educativa*, IX (1), 123-137. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432016000100008&script=sci_abstract
- González Sáez, O. J. (2013). *Estrategia didáctica dirigida a la formación de la identidad*

- cultural en los estudiantes de secundaria básica* (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Capitán Silverio Blanco Núñez”, Sancti Spiritus, Cuba.
- Martín Barbero, J. (2010). Comunicación y cultura mundo: Nuevas dinámicas globales de lo cultural. *Revista Signo y Pensamiento*, XXIX (57), 20-34. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2506>
- Martín López, F. J. (2016). *Comunicación de las culturas, culturas de la comunicación*. Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/50706>
- Reyes, M. (1997). La comunicación como espacio y el espacio para la comunicación. *Revista Comunicar*, (8), 63-71. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=634087>
- Riorda, M. (2011). La comunicación gubernamental como comunicación gubernamental. *Revista de Ciencia Política*, 2 (3), 96-111. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5496023>
- Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 3-11-2020 Fecha de aceptación: 17-05-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

EL GESTOR BIBLIOGRÁFICO ENDNOTE: SU UTILIDAD EN LAS INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

THE ENDNOTE BIBLIOGRAPHIC MANAGER: ITS USEFULNESS IN THE SCIENTIFIC RESEARCH OF THE UNIVERSITY PROFESSOR

Adapmerys Hernández-Pérez¹, Maritza Rosa Valdivia-Fonseca², Lidia Esther Estrada-Jiménez³

¹ Licenciada en Educación: Especialidad Educación Primaria. Máster en Ciencias de la Educación, Mención Secundaria Básica. Profesor Asistente del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (UNISS), Cuba. Correo: ahernandez@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8493-2766> ² MSc., Licenciada en Educación: Especialidad Humanidades. Máster en Didáctica del Español y la Literatura. Profesor Asistente del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (UNISS), Cuba. Correo: mvfonseca@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0401-2802> ³MSc Licenciada en Educación: Especialidad Español-Literatura. Máster en Nuevas Tecnologías para la Educación. Profesor Auxiliar, del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (UNISS), Cuba. Correo: lestrada@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5175-6049>

¿Cómo citar este artículo?

Hernández Pérez, A., Valdivia Fonseca, M. R. y Estrada Jiménez, L. E. (julio-octubre, 2020). El gestor bibliográfico EndNote: su utilidad en las investigaciones científicas del docente universitario. *Pedagogía y Sociedad*, 24(61), 235-258. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1332>

RESUMEN

Introducción: La investigación científica es inherente al conocimiento exacto y razonado y la gestión de información constituye un aspecto fundamental en su desarrollo, esta gestión de información, mantiene un flujo eficaz

del conocimiento con su correcta difusión selectiva, ambas se complementan y están estrechamente relacionadas. **Objetivo:** socializar la utilidad del gestor bibliográfico EndNote por los docentes de modo que les facilite su labor científico-investigativa.

Métodos: para lograr una capacitación con calidad se aplicaron los métodos de los niveles teóricos y empíricos como: el método histórico-lógico, el inductivo-deductivo, análisis-síntesis, la observación, la encuesta y el análisis de documentos.

Resultados: Se concibieron talleres que permitieron a los docentes realizar un conjunto de acciones hasta sistematizar los contenidos y llevar a la práctica los conocimientos adquiridos sobre cómo utilizar el gestor bibliográfico EndNote.

Conclusiones: Los talleres estuvieron en correspondencia con las demandas identificadas por los docentes con un marcado carácter práctico, contribuyeron a la preparación de estos en cuanto al empleo y la utilidad del gestor bibliográfico EndNote, se apropiaron de conocimientos y habilidades necesarias para fortalecer su labor diaria y la actividad científico-investigativa.

Palabras clave: estilos bibliográficos; gestores bibliográficos; gestión de la información; investigación científica; superación del docente

ABSTRACT

Introduction: Scientific research is inherent to accurate and reasoned knowledge. In addition, information management represents a fundamental aspect for its development and maintains an effective exchange of knowledge with its correct selective dissemination. Both entities complement each other and are closely related. **Objective:** to share the information about the usefulness of the EndNote bibliographic manager for the teachers to facilitate their scientific research work.

Methods: To achieve quality training, methods from the theoretical and empirical levels were applied such as: the historical-logical, the inductive-deductive, the analysis-synthesis, observation, survey and document analysis. **Results:** The offered workshops allowed teachers to carry out a series of actions to systematize the contents and put into practice the acquired knowledge on how to use the EndNote bibliographic manager.

Conclusions: The workshops were in correspondence with the demands identified by the professors which were characterized by a marked

practical nature. Furthermore, they contributed to the professors' training as to the functioning and usefulness of the EndNote bibliographic manager. Additionally, the workshops allowed knowledge and skills acquisition necessary to strengthen the professors' daily work and scientific research.

Keywords: bibliographic styles; bibliographic managers; information management; scientific research; professional growth.

INTRODUCCIÓN

La investigación científica es inherente al conocimiento exacto y razonado y la gestión de información constituye un aspecto fundamental en su desarrollo, esta gestión de información, mantiene un flujo eficaz del conocimiento con su correcta difusión selectiva, ambas se complementan y están estrechamente relacionadas.

La forma de investigar y de organizar la información ha ido cambiando, por ello el proceder del docente universitario ha evolucionado con la inclusión de la tecnología. El acelerado adelanto tecnológico, la

gran cantidad de información disponible en la web y la exigencia de investigaciones con calidad en los centros de altos estudios, ha permitido que el aprendizaje se torne un proceso de constante preparación y autoaprendizaje de los docentes.

La superación permanente de estos, constituye un elemento fundamental para elevar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el uso de las herramientas informáticas en pos de su desarrollo intelectual, facilitan un mejor desempeño al profesor universitario. Este tema ha sido abordado por diferentes investigadores como son:

Castro (1997), (1998), Añorga (1995), Castillo (2004) y Fernández (2014), entre otros, los que coinciden en que la superación es un proceso sistemático y continuo de formación y desarrollo del profesional.

Para que el docente pueda realizar en una investigación la revisión íntegra y actualizada de fuentes de información, es preciso que conozca y emplee un conjunto de técnicas y procedimientos con su metodología desde el inicio del estudio.

Existen herramientas informáticas que permiten añadir, organizar, crear y compartir referencias bibliográficas tomadas de varias fuentes de información e incluso de la web, por tanto, es importante capacitar a los profesores para que conozcan, que los gestores bibliográficos aportan un manejo ágil y adaptable para la organización de las citas y la bibliografía por los distintos estilos.

Estudiosos del mundo y de Cuba como: Amorós (2007), Rodríguez (2008), Carreño (2015), Gallegos, Peralta y Guerrero (2017), Dorrbercker Drake (2018) y Muñoz Serrano (2018), reconocen que los gestores bibliográficos son de gran utilidad para los investigadores, pues estos demandan de instrumentos que les presenten desafíos en el ámbito económico, académico e incluso social, les facilite su labor investigativa.

El manejo de los gestores bibliográficos como una herramienta tecnológica, constituye un reto para algunos docentes en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, (Uniss) y su desconocimiento dificulta la labor de estos, porque el dominio de dicha

herramienta requiere cierta destreza basada principalmente, en la familiaridad que consiga el investigador con el programa utilizado y por tanto en el aprovechamiento de sus opciones.

En el análisis de instrumentos aplicados a profesores de la Uniss, se constató el poco uso de los gestores bibliográficos. En este sentido el presente artículo tiene como objetivo: socializar la utilidad del gestor bibliográfico EndNote por los docentes de modo que les facilite su labor científico-investigativa.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

La superación profesional tiene el propósito de perfeccionar el desempeño de los docentes. Su objetivo principal es la “actualización permanente de los graduados universitarios, así como el enriquecimiento de su acervo cultural, para su mejor desempeño en función de las necesidades presentes y futuras del desarrollo económico, social y cultural del país” (Ministerio de Educación Superior, MES, 2019, p. 1, párr. 6).

Addine Fernández expresa que:

El proceso pedagógico del posgrado es por esencia complejo y dinámico, donde se expresa la relación entre la educación y el desarrollo. Esto implica un cambio de actitud gradual por parte de estos estudiantes [...] pues este proceso debe caracterizarse por la investigación. (2013, p. 2).

Señala además, Addine Fernández 2013, que:

Este proceso tiene su fundamento pedagógico y psicológico basado en la sistematización teórica de un grupo importantes de trabajos publicados sobre el posgrado y el enfoque histórico-cultural de Vigotski y presenta además características distintivas como las siguientes:

- Flexibilidad de la planificación en función de los aprendizajes.
- Correspondencia con la lógica de la profesión pedagógica.
- Intencionalidad convenida.
- Comunicación dialógica.
- Significación.

- Reflexión metacognitiva.
- Socialización progresiva.
- Esfuerzo adicional basado en la motivación. (p. 4).

La superación profesional permite la formación investigativa esencial para lograr el educador que se aspira, debe dar respuesta a las necesidades del mejoramiento profesional y humano del personal docente y directivos, debe responder a objetivos concretos determinados por las necesidades y perspectivas de desarrollo de los docentes y propiciar la participación periódica de estos, en estudios que eleven su calificación.

La formación permanente del estudiante de posgrado pretende convertir al investigador en un innovador activo y crítico frente a la teoría y la práctica educativa, se desarrolla en ellos, valores éticos al realizar cualquier trabajo investigativo.

El docente tiene a su alcance una gran cantidad de recursos tecnológicos que debe aprender a administrar y optimizar su uso, en aras a darle solución a sus problemas investigativos. La gestión de información permite, en la

actualidad, el empleo de herramientas que facilitan el acceso a nuevas y variadas fuentes de información.

La gestión de la información, en el ámbito educacional, debe sustentarse en dos necesidades básicas: la necesidad de elevar el desempeño y la profesionalización del personal docente con el uso adecuado de métodos de trabajo científico investigativo y la necesidad de convertir a la actividad de ciencia e innovación tecnológica, en la vía estratégica para impulsar las transformaciones que conducen a elevar la calidad en la educación. (León Lasbal, 2011, p. 30).

En la actualidad el uso de la tecnología permite el empleo de herramientas que facilitan el acceso a nuevas y variadas fuentes de información.

Según Amorós, (2007) “tecnología es la forma en que una organización transforma sus insumos en resultados ... sustituye la mano de obra humana por una maquinaria

que transforma los suministros en productos” (p. 188), por ello está cambiando el proceder tanto del profesional con experiencia, como el de la persona novel, en aras de realizar las investigaciones con mayor calidad.

El avance de la tecnología, trajo consigo que la comunidad científica se beneficiara con la incorporación de programas informáticos conocidos como gestores bibliográficos.

Los gestores bibliográficos son una de las herramientas de mayor difusión en el ámbito investigativo, según Rodríguez (2008) “...facilitan la recolección, manejo, organización y presentación de las referencias bibliográficas de diferentes clases de documentos” (p.1).

Carreño (2015), especifica que:

Los gestores bibliográficos son herramientas de recopilación de información sobre referencias bibliográficas de manera automática, directa o indirecta, a partir de búsquedas en bases de datos de investigación como catálogos de bibliotecas, índices de

bases de datos de revistas científicas, blogs de ciencia y tecnología, páginas web, entre otros, que permiten organizar las citas y la bibliografía de los trabajos de investigación. (p. 78).

Gallegos, Peralta y Guerrero (2017), definen a los gestores bibliográficos como “instrumentos que permiten administrar la información obtenida a través de referencias bibliográficas provenientes de distintas fuentes” (p. 79).

En una investigación realizada por Dorrbercker Drake (2018) plantea que: un gestor bibliográfico es aquel software que ejecuta TODAS las diligencias conducentes a la:

- Organización y almacenamiento de las fuentes bibliográficas.
- Búsqueda y descarga automatizada de fuentes bibliográficas en Internet.
- Aplicación automatizada de los estilos bibliográficos exigidos por publicaciones, casa editoras o universidades, entre otros. (p. 3).

Las autoras de este artículo coinciden con Carreño (2015),

Gallegos, Peralta y Guerrero (2017) y Dorrbercker Drake (2018) en que los gestores permiten organizar, compartir con otros usuarios y almacenar referencias bibliográficas por grupos temáticos manteniendo siempre una secuencia de orden según estilo seleccionado y ahorran tiempo y recursos al investigador.

Considerando los distintos entornos de uso de los gestores bibliográficos, Carreño (2015), exalta los siguientes tipos:

- Los clásicos: llamados también de escritorio, son programas informáticos que deben ser instalados previamente en el computador en donde se vaya a utilizar y donde se almacenará la información; ejemplo de estos puede ser: Reference Manager, ProCite, EndNote y RefViz. (p. 62).

Figura 1. Íconos clásicos de diferentes gestores bibliográficos



Fuente: Internet y elaboración propia, 2019

- Los de entorno Web: son aquellos que almacenan la información en las bases de datos de un servidor permitiendo el acceso rápido y práctico a las mismas desde cualquier parte del mundo; como: Docear, RefWorks, EndNote[web], Zotero y Mendeley, estos dos últimos también pueden ser instalados en un computador para trabajar fuera de línea. (p. 62).

Figura 2. Íconos de gestores bibliográficos de uso en la web



Fuente: Internet y elaboración propia, 2019

- Los sociales: “usan la capacidad de redes sociales para descubrir y compartir información bibliográfica; por

ejemplo, Connotea y BibSonomy” (p. 62).

Figura 3. Íconos sociales de gestores bibliográficos



Fuente: Internet y elaboración propia, 2019
Carreño (2015) considera, además, que “... en el entorno académico se utilizan los gestores bibliográficos bajo licencia y requieren de una suscripción al programa, los más conocidos son: Mendeley, EndNote y Zotero” (p. 62).

Gallegos, Peralta y Guerrero (2017) plantean que el EndNote es un software con licencia propietaria y es posiblemente el de mayor difusión en la investigación en el área educativa. Permite crear una base de datos en función de las necesidades particulares del investigador que incluye un índice e imágenes de la base de datos. (p. 79).

Dorrbercker Drake (2018) refiere que el EndNote es un Software desarrollado por Thomson ISI

ResearchSoft con los siguientes objetivos:

- Proveer de una herramienta de búsqueda Online.
- Proveer de una Base de Datos (BD) tanto de citas, referencias bibliográficas como de imágenes (Tablas, Ecuaciones, Organigramas, etc.).
- Interactuar directamente con MSWord 2016. (p. 5).

Se puede afirmar que las aplicaciones de los gestores bibliográficos antes mencionados, tienen un fin común: el aporte a la gestión de la citación, y además son muy útiles cuando se maneja gran cantidad de bibliografía, sin importar el formato o soporte de la información. Por tanto el gestor tiene utilidades como (Figura 4).

Figura 4. Utilidad de los gestores bibliográficos

Búsqueda en Internet	Si
Organiza referencias	Si
Formatea Bibliografías	Si
Max. # de referencias	Ilimitado
Max. # de campos	52
Grupos y grupos inteligentes	SI (Ilimitados)
Max. # tipo de referencias	51+3
Estilos bibliográficos	Ilimitados (≥ 6483)
Compatibilidad con Office 2016	SI
Referencias por Capitulo	SI
Pre-visualización de PDFs	SI
Pre-visualización de campos	SI

Fuente: Dorrbercker Drake, 2018, p. 6

Todos los gestores bibliográficos trabajan sobre la base de la norma ISO690 (Organización Internacional de Normalización, 2013) fundada en 1946, la que instituye lineamientos de estandarización International de referencia apropiados, al establecer un conjunto de pautas básicas para la presentación de las citas bibliográficas de documentos impresos y publicados.

Sobre la base de esta norma diversas instituciones: universidades, sociedades, consejos editoriales y otras agrupaciones científicas, han creado sus propios estilos de descripción bibliográfica, entre los más conocidos y utilizados en Cuba están:

- **Estilo APA:** Creado por la American Psychological Association (APA), goza de gran popularidad en esta esfera del conocimiento y en otras.
- **Estilo Vancouver:** de uso frecuente entre las revistas médicas. Se basa en gran parte en el estilo de la National Library of Medicine.
- **Estilo Harvard:** Muy utilizado en física, ciencias naturales e incluso, en las ciencias sociales.

- Estilo MLA: Desarrollado por la Modern Language Association (MLA). Se emplea con frecuencia en la realización de informes y trabajos de investigación.

Según Gallegos, Peralta y Guerrero (2017) basados en la norma ISO 690:

Los gestores permiten organizar la información de varias fuentes bibliográficas e incluso de la web, creando así la bibliografía de consulta para anexarla directamente al documento con el que se trabaja. Entre las ventajas de usar un gestor bibliográfico se destacan la facilidad para integrar la facilidad para integrar citas y bibliografías en el texto evitando errores en los datos, en su contenido y la organización de la información por medio de bibliotecas personalizadas. (p. 79).

Dorrbercker Drake (2018) describe que las principales habilidades del EndNote (EN) son:

- Elabora Bibliotecas Personales Digitalizadas.

- Elabora Bibliotecas Personales confeccionadas manualmente.
- Importa referencias.
- Transfiere referencias desde bases de datos remotas.
- Inserta citas en ilimitados estilos y elabora bibliografías en el estilo deseado.
- Supera el manejo de referencias y la organización del trabajo académico y de investigación de las versiones anteriores.
- Facilita de búsqueda en Internet mediante 500 filtros de bases de datos incorporados.
- Crea vínculos automáticos con ficheros pdf, docx, entre otros. (pp. 7-8).

Muñoz Serrano (2018) refiere que el "EN se estructura en tres columnas: columna izquierda, columna central y reference, así como una barra de herramientas" (p. 4).

En la columna izquierda existe un listado de grupos o carpetas, además de las ya creadas, el autor de la biblioteca puede crear otras.

En la columna central se encuentra el listado de referencias registradas

ya sean manualmente o importadas desde la web.

La columna derecha es la ventana de *reference*, lugar donde se introduce y edita las referencias según tipo de documento, aquí se puede adjuntar documentos y visualizar la referencia según estilo.

Muñoz Serrano (2018) describe, además que:

El botón Layout (esquina inferior derecha) permite cambiar la disposición de la interfaz de EN y que la columna central puede tener hasta 10 campos. Si se quiere cambiar el orden de los campos, se arrastra y se suelta. Si se pretende seleccionar otros campos: Edit / Preferences / DisplayFields. (p. 4).

Los gestores bibliográficos son herramientas que recogen las referencias bibliográficas de manera manual o automática.

De igual forma, “EN es una base de datos para referencias e imágenes cuya función principal es almacenar, gestionar y buscar referencias bibliográficas en una biblioteca personal” (Sanchis Otero, 2017, p. 2).

Este autor plantea que: “en las ventanas de las referencias se incluyen además nuevos tipos de referencia: Ancient Text, Dictionary, Encyclopedia, Book, Book Section, Thesis, Grant, entre otros” (Sanchis Otero, 2017, p. 2).

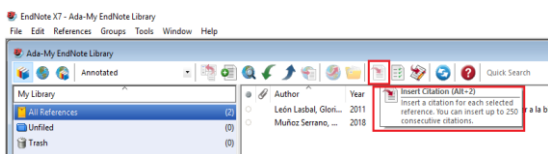
Al desplegar *reference* debe elegirse el tipo de referencia que desees trabajar y posteriormente llenar los campos según el documento a introducir.

Muñoz Serrano (2018, p. 14) describe que “se puede insertar o editar citas desde el Word o desde EN”, para ello hay que seguir los pasos siguientes:

1. Desde Word: InsertCitation. Los términos que se introducen deben estar presentes en el mismo registro; se puede seleccionar múltiples referencias con Ctrl.; si se despliega Insert, se personaliza la forma de la cita, por ejemplo, excluir el autor, el año o introducir sólo la referencia bibliográfica sin insertar la cita en el texto.
2. Desde EN: Se selecciona la referencia, si no se está seguro de si el cursor está en

la posición correcta en el documento, se regresa a Word y en Word, se da InsertSelectedCitation.

Figura 5. Ícono que indica cómo insertar la cita en el texto



Fuente: Elaboración propia: imagen tomada al Gestor bibliográfico EndNote, 2020

3. Si se quiere editar una cita se selecciona en Word y se hace clic derecho en EditCitation(s) / More o ManageCitation(s), de esta manera se podrá excluir el autor, añadir sufijos, prefijos, número de páginas en una cita, eliminar una referencia en una cita múltiple o mostrar la referencia sólo en la bibliografía.

Al incrementar la investigación se añadirán nuevas citas y referencias ordenadas alfabéticamente según el estilo bibliográfico que se elija, a continuación, se muestra cómo queda en Word la cita y la bibliografía y/o referencias bibliográficas:

Figura 6. Ejemplo de cómo queda la cita en Word

La gestión de la información, en el ámbito educacional, debe sustentarse en dos necesidades básicas: la necesidad de elevar la profesionalización del personal docente y su desempeño con el uso de métodos de trabajo científico investigativo, y la necesidad de convertir a la actividad de ciencia e innovación tecnológica, en la vía estratégica para impulsar las transformaciones que conducen a elevar la calidad en la educación (León Lasbal, 2011, p. 30).

Desde EN: Seleccionamos la referencia, si no se está seguros de si el cursor está en la posición correcta en el documento, se regresa a Word y en Word, se da [Insert Selected Citation](#) (Muñoz Serrano, 2018, p. 14)

Referencias bibliográficas

León Lasbal, G. E. (2011). *Actividades metodológicas para preparar a la bibliotecarias de Secundaria Básica en el uso y manejo de la información*. (Maestría), Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez", Sancti Spiritus, Cuba.
Muñoz Serrano, C. (2018). *EndNote X: Guía de uso*. Universidad Complutense Madrid, España: Bibliotecas de Ciencias de la Salud.

Fuente: Elaboración propia: imagen tomada al Word utilizando el EndNote, 2020

METODOLOGÍA EMPLEADA

Durante los talleres desarrollados se determinaron las carencias y potencialidades que los estudiantes de posgrado manifiestan en su superación, para lograr una capacitación con calidad se aplicaron los métodos del nivel teóricos y empíricos para la recogida, análisis y procesamiento de la información.

El método histórico-lógico: Posibilitó comprender las diferentes definiciones por las que ha transitado la formación del profesional con estudiantes de posgrado y el empleo del EN como el gestor bibliográfico que permite, entre otras habilidades, añadir, organizar, citar, referenciar, manejar y editar referencias bibliográficas con

facilidad en los trabajos científicos e investigativos a través de la historia, su análisis y evaluación en la actualidad.

El inductivo-deductivo: Se utilizó para obtener inferencias sobre la formación del profesional y el gestor bibliográfico EN al emplearlo en su labor diaria y los trabajos científicos e investigativos.

El análisis-síntesis: Se utilizó para el estudio de los diferentes enfoques, que sobre estos temas aparecen en la bibliografía especializada, lo que proporcionó arribar a juicios y conclusiones.

La observación: Se realizó con el objetivo de observar en la práctica la actuación de los estudiantes de posgrado en cuanto al empleo del gestor bibliográfico EN, de forma cotidiana en la labor que realizan.

La encuesta: Se utilizó para realizar el diagnóstico y constatar el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes de posgrado en cuanto al empleo del gestor bibliográfico EN.

El análisis de documentos: Permitió la consulta a artículos, ponencias e informes elaborados por los

estudiantes con el objetivo de constatar el estado real del problema.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El posgrado se orienta a partir del análisis de las necesidades de capacitación de los docentes para elevar su desempeño en la actividad laboral e investigativa y permite el trabajo con las herramientas que posee el gestor bibliográfico EndNote, lo que facilita su trabajo.

La forma en que fueron concebidos los talleres, les permitió realizar un conjunto de acciones hasta sistematizar los contenidos y llevar a la práctica del conocimiento adquirido.

Los talleres y la autopreparación forman parte de la superación profesional, por tanto, se asumen como formas organizativas de la superación profesional para preparar a los docentes.

El taller: Se define como la forma de superación profesional: “donde se construye colectivamente el conocimiento con una metodología participativa, dinámica, coherente, tolerante frente a las diferencias; donde las decisiones y conclusiones

se toman mediante mecanismos colectivos, y donde las ideas comunes se tienen en cuenta” (Añorga, 1995, p. 34).

Siendo los talleres la vía seleccionada en la presente investigación para contribuir a la preparación teórico-metodológica de los docentes, implica un compromiso de trabajo independiente por su parte.

Taller No. 1

Título: El gestor bibliográfico EndNote (EN): su estructura y funcionalidad.

Tiempo de duración: 2 horas.

Medios a utilizar: las Tecnologías de la Información Científica (TICs) para utilizar EN, el Televisor para mostrar un video tutorial, las guías de estudio, la bibliografía básica y complementaria.

Objetivos: Caracterizar el gestor bibliográfico EN a partir de su estructura, su funcionalidad y su importancia.

Temáticas:

1. Los tipos de gestores bibliográficos.

2. EN su estructura, utilidad y funcionalidad en las investigaciones científicas.

Métodos:

Productivo Creativo

Elaboración conjunta

Procedimiento

Se realiza un análisis crítico de la lectura y comprensión de las bibliografías facilitadas por el profesor.

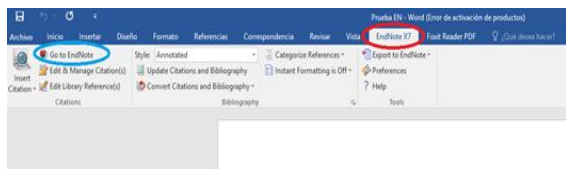
Se analizan los distintos tipos de gestores bibliográficos considerando los distintos entornos de uso y se destaca EN, como el gestor de mayor difusión en la investigación del área educativa.

El taller continúa a partir de las exposiciones y experiencias de los docentes con el EndNote, para facilitar el proceso destacando su utilidad e importancia en las investigaciones científicas.

El profesor enfatiza que al instalar el EN, este se inserta inmediatamente en la barra de herramientas del word, la figura 7 muestra, en rojo, donde está insertado el EN y en azul, la expresión *Go to EndNote*, es para crear una librería nueva a la que se le realiza la guarda en la

computadora o USB, o abrir la ya existente.

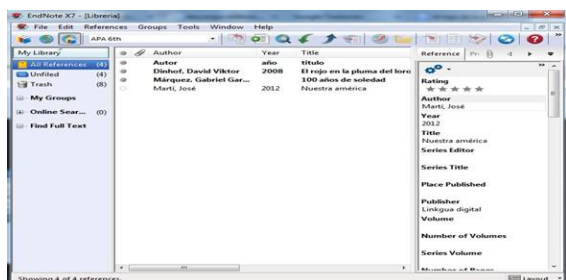
Figura 7. Muestra en rojo, donde está insertado el EN y en azul, la expresión Go to EndNote



Fuente: Elaboración propia: imagen tomada al Word para el uso del EndNote, 2020

Explica, además, la estructura y funcionalidad de EN, así como las tres columnas que presentan: columna izquierda, columna central y reference.

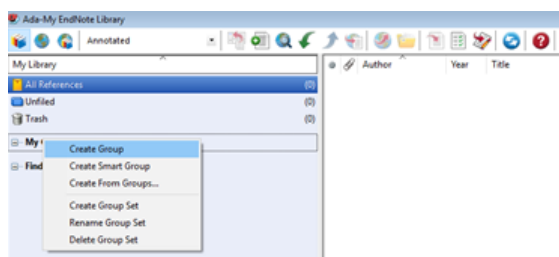
Figura 8. Interfaz del EndNote



Fuente: Elaboración propia: imagen tomada al Gestor bibliográfico EndNote, 2020

En la columna izquierda se encuentra el listado de grupos o carpetas, bien generados de forma automática (All References, Unfiled entre otros), que no se pueden borrar o renombrar, pero en MyGroups el investigador crea carpetas (con el botón derecho del mouse) con el fin de organizar su trabajo (Figura 9).

Figura 9. Listado de carpetas que se pueden crear en MyGroups



Fuente: Elaboración propia: imagen tomada al Gestor bibliográfico EndNote, 2020

En la columna central que se muestra, en la figura 10, se puede visualizar el listado de referencias (autor, año, título...), que se ordena dando clic en cada campo.

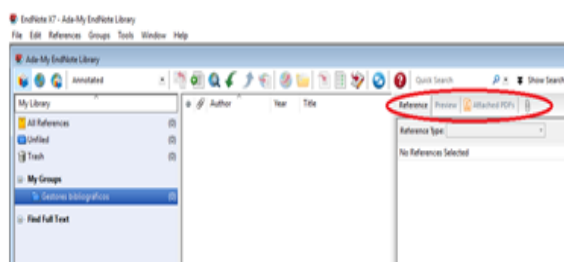
La columna derecha o ventana de referencias se divide en tres:

- Reference: es para leer y llenar los datos de la referencia seleccionada, estas pueden ser editadas si son exportadas desde la red.
- Preview: muestra cómo quedaría la referencia en el estilo seleccionado (si se desea cambiar el estilo se debe ir al menú desplegable de estilos, donde se encuentran los diferentes tipos de estilos, elegir el favorito. De no tenerlo, seleccionado ir a la opción Select Another Style. Por

defecto, EN instala alrededor de 498 estilos.

- Visor de PDFs se puede consultar los PDFs, anotarlos, subrayarlos, etcétera y se pueden adjuntar archivos a la referencia.

Figura 10. Ventana de referencias



Fuente: Elaboración propia: imagen tomada al Gestor bibliográfico EndNote, 2020

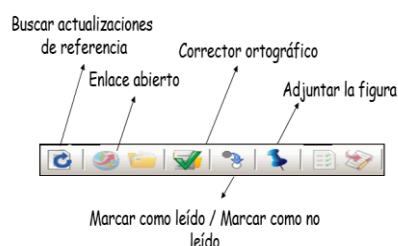
El profesor habla sobre la barra de herramientas, muestra los iconos de acceso directo a los principales comandos de EN (Figura 11).

Figura 11. Barras de herramienta del EndNote

Barra de herramientas de EndNote



Barra de herramientas de la ventana de referencia



Barra de herramientas de texto



Fuente: Elaboración propia: imagen tomada y editada al Gestor bibliográfico EndNote, 2020

El taller demanda un alto grado de autonomía, de autoperparación y los docentes crean las bibliotecas e interactúan con el EN. Asimismo, el profesor realiza algunas interrogantes derivadas del contenido para ser contestadas y exponer las ideas principales del taller.

Evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

- evaluaciones sistemáticas

Taller No. 2

Título: Vías para añadir, organizar y manejar las referencias bibliográficas desde EN.

Tiempo de duración: 2 horas.

Medios a utilizar: las TICs para utilizar el gestor bibliográfico EN, el Televisor para mostrar un video tutorial, las guías de EN, así como la bibliografía básica y complementaria.

Objetivos: Explicar las herramientas básicas para añadir, organizar y manejar las referencias bibliográficas desde el gestor bibliográfico EN, recurso necesario que conduce a la calidad de las investigaciones científicas.

Temáticas:

1. Los estilos de salida que controlan las apariencias de las referencias y las citas de los diferentes documentos desde EN.
2. El camino (la vía) para añadir, organizar y manejar las referencias bibliográficas desde EN.

Métodos:

Productivo Creativo

Elaboración conjunta

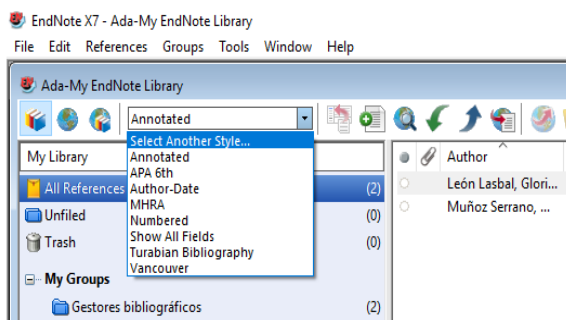
Procedimiento:

El profesor convoca a interactuar con EN y la biblioteca creada en el taller anterior.

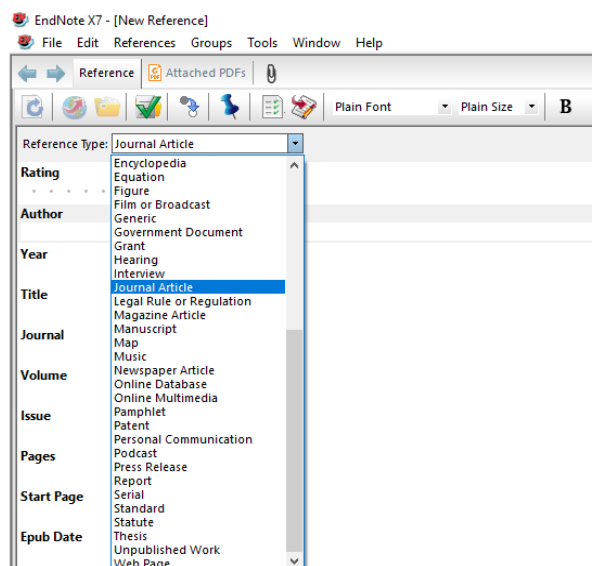
Muestra al colectivo las herramientas básicas para los estilos de salida, que controlan las apariencias de las referencias y las citas de los diferentes documentos, además de enseñarles añadir, modificar y exportar referencias manualmente, desde EN y plantea que para ello se necesita obedecer el orden siguiente:

1. El estilo de salida controla la apariencia de las citas y de las referencias bibliográficas, para elegir el estilo de salida se despliega el menú Style (Annotated) y se selecciona el estilo adecuado, si no se encuentra entre los que se muestran por defecto, se selecciona (SelectAnother Style...) para buscar el estilo de salida deseado y acepte (Figura 12).


Figura 12. Estilos bibliográficos que tiene el gestor



Fuente: Elaboración propia: imagen tomada al Gestor bibliográfico EndNote, 2020



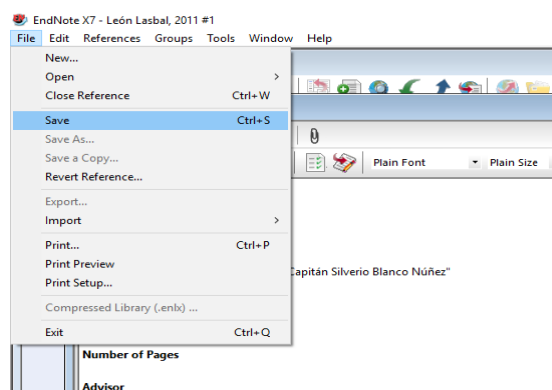
Fuente: Elaboración propia: imagen tomada al Gestor bibliográfico EndNote, 2020

2. Al desplegar  References / New Reference aparece la ventana de referencia.

3. Seleccionar el tipo de referencia que desea introducir (aparecen todos los tipos de documentos, - usted solo elija- por defecto sale Journal Article). Introducir los datos en los distintos campos, según tipo de documento (Figura 13).

Figura 13. Ventana que despliega los tipos de documentos

3. Para salvar la referencia, se despliega File / Save (Figura 14).
Figura 14. Salvar la información



Fuente: Elaboración propia: imagen tomada al Gestor bibliográfico EndNote, 2020

5. Si se desea modificar algún dato de una referencia bibliográfica, solamente hay que editarla, no se puede cambiar el texto directamente en el documento de Word, de hacer los cambios directamente en Word serán cambios temporales que desaparecerán al actualizar la

bibliografía o se extraviarán los códigos de campo. El modo correcto de seleccionar la cita es: /Edit Library Reference(s) / se abre EN, y se modifica la referencia, además de salvar los cambios, posteriormente se regresa a Word para ver los cambios y se da clic en UpdateCitations and Bibliography.

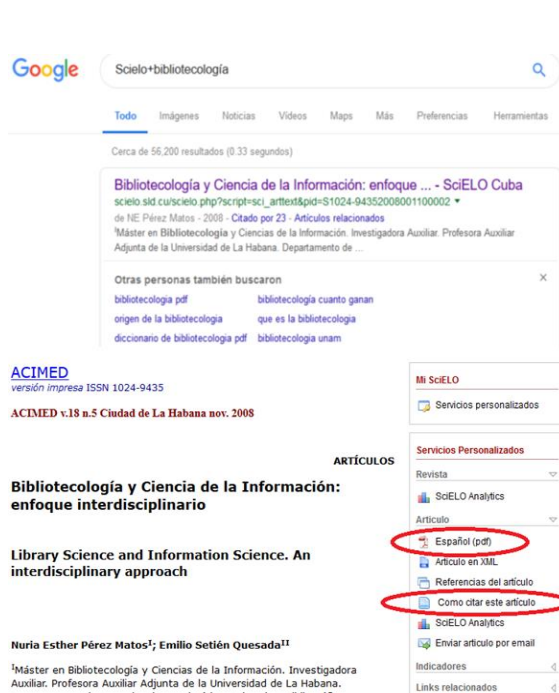
6. Se puede exportar e importar a EN las referencias directamente desde multitud bases de datos como: PubMed, Web of Science, Scopus, ScienceDirect, Google Scholar, entre otras.

Para importar un documento se debe abrir el motor de búsqueda que quiera utilizar; realizar la búsqueda; abrir el documento y descargar el pdf; luego ir a (Cómo citar este artículo), dar clic y elegir el gestor bibliográfico a utilizar, aceptar; se selecciona la opción import/File e inmediatamente (Choose) acción que importa la referencia al gestor bibliográfico EN; por último, buscar la referencia importada, desde EN y adjuntar el documento descargado en su ordenador, utilizando el ícono:



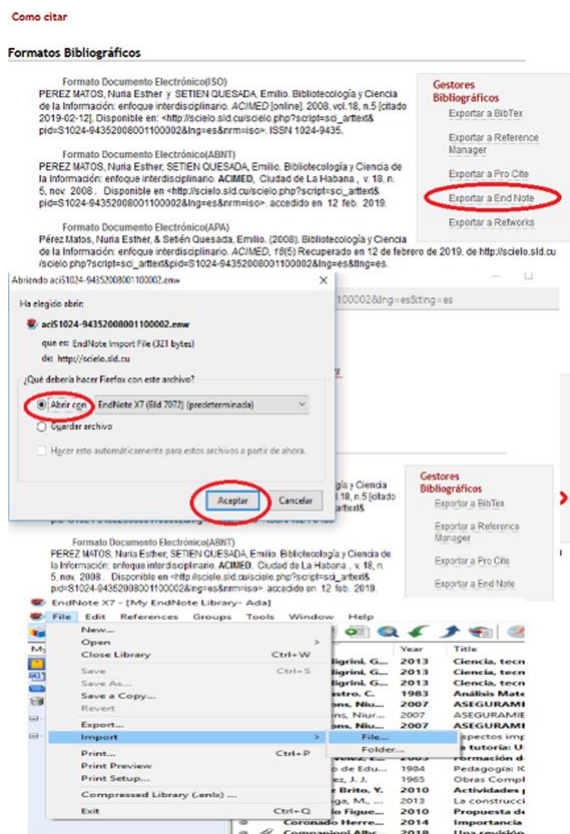
En las figura 15, 16 y 17 se ilustra el modo de relizar la importación desde las bases de datos a su gestor bibliográfico:

Figura 15. Ilustra el documento en pdf y cómo citar el artículo



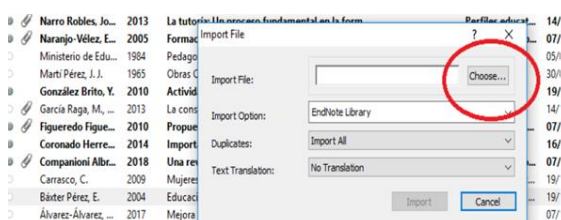
Fuente: Elaboración propia: imagen tomada a la Web, 2020

Figura 16. Ilustra los diferentes gestores en los que se puede citar



Fuente: Elaboración propia: imagen tomada a la Web para el uso del EndNote, 2020

Figura 17. Ilustra cómo se adjunta el documento a la referencia



Fuente: Elaboración propia: imagen tomada al Gestor bibliográfico EndNote, 2020

El profesor tiene en cuenta la heterogeneidad en cada uno, con el propósito de que los más rezagados puedan participar activamente e interactuar sin dificultad en las bibliotecas de EN y así poder introducir referencias bibliográficas

al gestor de diversos tipos de documentos.

Evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

➤ Evaluación sistemática

Taller No. 3

Título: Cómo editar las citas en el Word e insertarlas desde EN hacia el Word.

Tiempo de duración: 2 horas.

Medios a utilizar: las Tecnologías de la Información Científica (TICs) para utilizar las herramientas de navegación en la búsqueda de información y EN; el Televisor para mostrar un video tutorial.

Objetivos: Describir cómo editar las citas en el Word e insertarlas desde EN hacia el Word al realizar investigaciones científicas.

Temáticas:

1. Insertar citas desde EN hacia el Word y viceversa al realizar investigaciones científicas.
2. Editar citas en el Word utilizando el gestor bibliográfico EN.

Métodos:

Productivo Creativo.

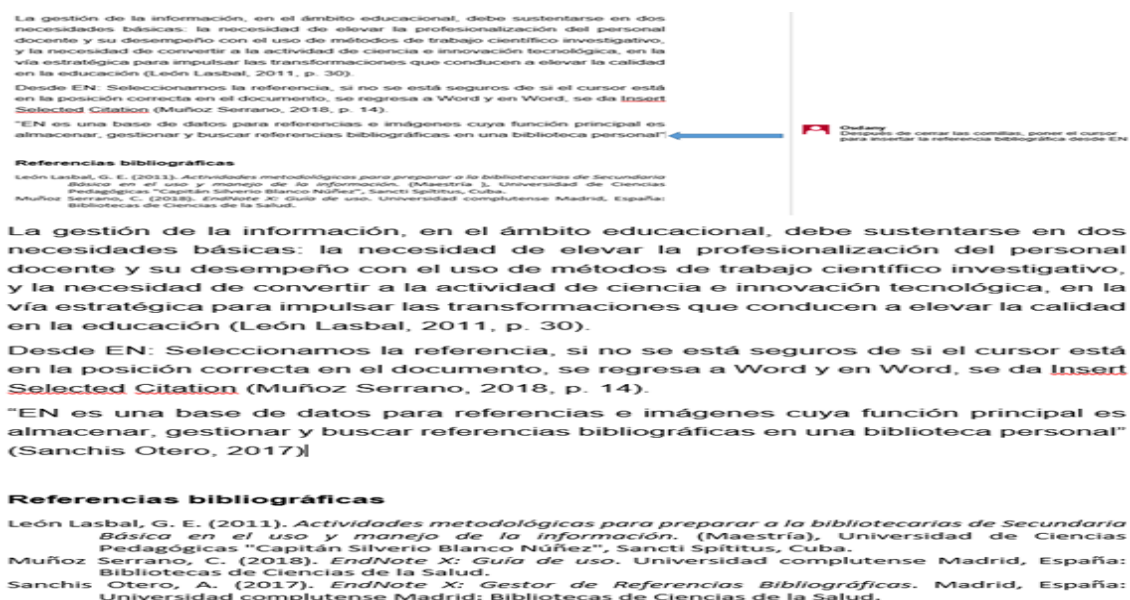
Elaboración conjunta.

Procedimiento:

El profesor organizará el aula en dúo se invitará a interactuar con la biblioteca creada en el taller anterior en el gestor bibliográfico EN y se describe al colectivo las herramientas básicas para Insertar citas desde EN hacia el Word y viceversa al realizar investigaciones científicas, para ello deben:

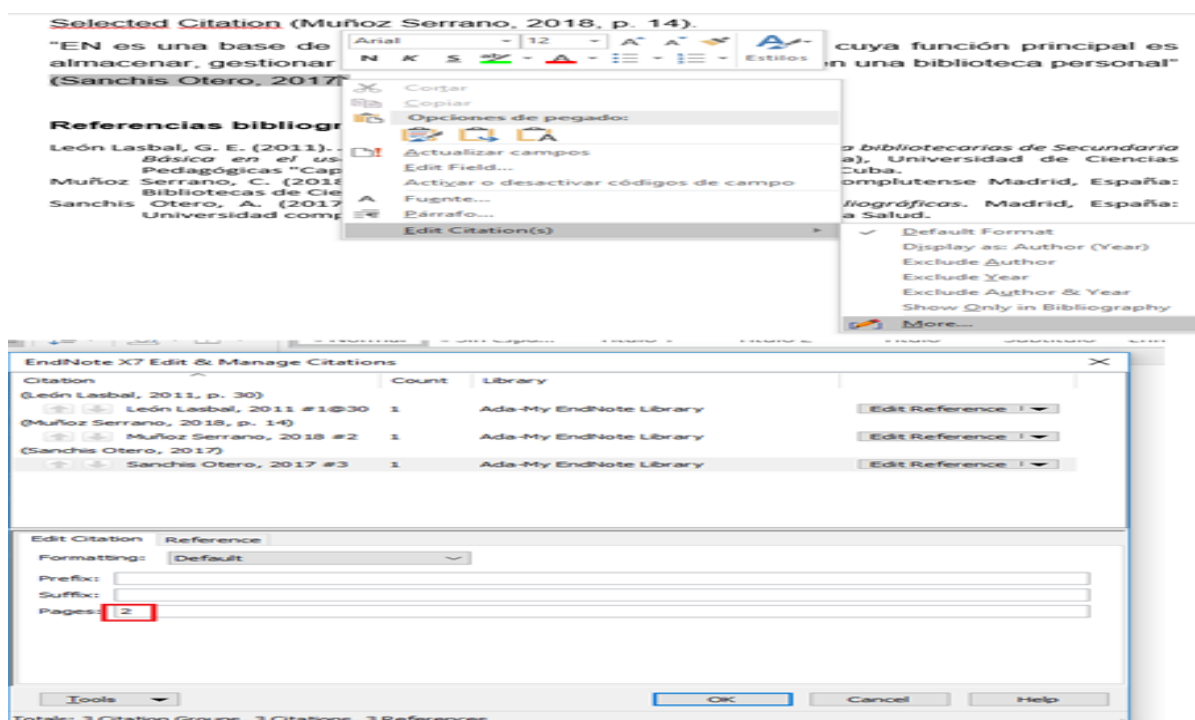
1. Crear un documento Word;
2. Al escribir la cita de un autor en el texto, se pone el cursor al final de la cita y se va a EN al botón insertar citación y se inserta a la vez la cita y la referencia bibliográfica. (En este proceso se puede realizar la operación inversa). Ver figura 18.

Figura 18. Muestra la cita y la referencia insertada en el texto



Fuente: Elaboración propia: imagen tomada al Word, utilizando el EndNote, 2020
En la imagen anterior, falta en la cita, EditCitation(s) / More o las páginas, por tanto hay que editar ManageCitation y agregar la página y la cita, para ello solamente se debe dar (OK), como se muestra en la ubicar el cursor y dar clic derecho en imagen siguiente:

Figura 19. Muestra cómo editar la cita para agregar las páginas



Fuente: Elaboración propia: imagentomada al Word, utilizando el EndNote, 2020

Al emplear la teoría y la práctica, el docente puede aplicar lo aprendido en los talleres y se realiza un ejercicio integrando los talleres donde aplica lo aprendido.

Evaluación

El propio ejercicio integrador donde el estudiante se enfrenta a una tarea de cierta complejidad y demuestre en la práctica todos sus conocimientos, intelecto, potencialidades y fuerza de voluntad.

CONCLUSIONES

Los talleres estuvieron en correspondencia con las demandas identificadas por los docentes con un marcado carácter práctico,

contribuyeron a la preparación de estos en cuanto al empleo y la utilidad del gestor bibliográfico EndNote, se apropiaron de conocimientos y habilidades necesarias para fortalecer su labor diaria y la actividad científico-investigativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine Fernández, F. (2013). El proceso pedagógico de posgrado para educadores: superación de maestros y profesores. En F. Addine Fernández, G. García Batista y G. Bernaza Rodríguez, *Fundamentos de la Educación de Posgrado* (pp. 1-18), La

- Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Amorós, E. (2007). *Comportamiento organizacional en busca del desarrollo de ventajas competitivas*. Perú: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Añorga Morales, J. et al. (1995). *Glosario de términos de educación de avanzada*. La Habana, Cuba: Centro de Estudios de Educación Avanzada. (CENECEDA)-Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona (ISPEJV).
- Carreño, M. L. (2015). Análisis comparativo de los gestores bibliográficos sociales Zotero, Docear y Mendeley: características y prestaciones. *Cuadernos de Gestión de Información*, 4, 51 - 79.
- Castillo, T. (2004). *Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la Escuela Secundaria Básica* (Tesis doctoral). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
- Castro Escarrá, O. (1997). *Fundamentos teóricos y metodológicos del Sistema de Superación del Personal Docente del Ministerio de Educación* (tesis de Maestría). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- Dorrbercker Drake, S. A. (2018). *Gestor Bibliográfico EndNote x8: Herramienta para la elaboración de informes y artículos académicos*. La Habana, Cuba: Universidad Tecnológica José Antonio Echeverría.
- Fernández, M. (2014). *La superación profesional técnica de los profesores agropecuarios de los centros politécnicos en Pinar del Río*, (Tesis doctoral). Universidad de Pinar del Río, Cuba.
- Gallegos, M. C., Peralta, C. A. y Guerrero, W. M. (2017). Utilidad de los gestores bibliográficos en la organización de la información para fines investigativos. *Formación Universitaria*, 10(5), 77-84. doi:

- <http://10.4067/S0718-50062017000500009->
- León Lasbal, G. E. (2011). *Actividades metodológicas para preparar a las bibliotecarias de Secundaria Básica en el uso y manejo de la información* (Tesis de Maestría), Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez", Sancti Spíritus, Cuba.
- Ministerio de Educación Superior (MES 2019). *Resolución 138/2019*. La Habana, Cuba: Autor.
- Muñoz Serrano, C. (2018). *EndNote X8: Guía de uso*. Recuperado de https://biblioteca.ucm.es/data/content/media/www/pag-102665/EndNoteX8_guia_abr_18.pdf
- Organización Internacional de Normalización (ISO, 2013). *Sistemas de Gestión de Calidad según ISO 9000*. Recuperado de <http://iso9001calidad.com/definicion-de-terminos-586.htm>
- Rodríguez, C. L. (2008). Le resulta difícil hacer la bibliografía?: Los gestores de referencias bibliográficas pueden ayudarlo. *Acimed, Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas*, 15(1), 9-22.
- Sanchis Otero, A. (2017). *EndNote X: Gestor de Referencias Bibliográficas*. Madrid, España: Universidad complutense Madrid- Bibliotecas de Ciencias de la Salud.

ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 19-04-2021 Fecha de aceptación: 30-05-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

LA FORMACIÓN DEL MODO DE ACTUACIÓN CREATIVO EN LOS PSICOPEDAGOGOS

THE FORMATION OF THE CREATIVE MODE OF ACTION IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Midiel Marcos-Mendoza¹, Zuyen Fernández-Caballero², Yaleidys Corrales-Valdivia³

¹Licenciado en Educación: Especialidad Pedagogía-Psicología. Máster en Ciencias Pedagógicas. Profesor Asistente del Departamento de Formación Pedagógica General de la Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez" (UNISS), Cuba. Correo: mmcarcos@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3503-6201> ²Licenciada en Educación: Especialidad Primaria. Máster en Ciencias de la Educación, Especialista en Docencia en Psicopedagogía, Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular, Vicedecana de Investigación, Posgrado y Relaciones Internacionales Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez" (UNISS), Cuba. Correo: zuyen@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5281-3650> ³Licenciada en Humanidades. Máster en Ciencias Pedagógicas. Profesor Asistente del Departamento de Español-Literatura de la Facultad de Humanidades e investigadora del Proyecto de Innovación Agropecuaria Local (PIAL) fase IV de la Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez", Cuba. Correo: yaleidys@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1331-5581>

¿Cómo citar este artículo?

Marcos Mendoza, M., Fernández Caballero, Z., Corrales-Valdivia, Y. (Julio-octubre, 2021). La formación del modo de actuación creativo en los psicopedagogos. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 259-278. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1294>

RESUMEN

Introducción: El proceso de formación del profesional de la educación, constituye en la actualidad un tema recurrente que

requiere de especial atención para responder a las demandas sociales. Por tanto, la formación del personal docente y concretamente del Licenciado en Pedagogía-Psicología

requiere de un alto nivel de integralidad, para poder enfrentarse y transformar los diferentes contextos de actuación. **Objetivo:** La investigación se orienta hacia el desarrollo del modo de actuación creativo en los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología a través de una estrategia didáctica. **Métodos:** Para lograr un modo de actuación creativo se aplicaron los métodos del nivel teórico: el histórico-lógico, el analítico-sintético, la modelación, la encuesta y el análisis de documentos. Entre los métodos empíricos, la observación participante, la observación a la práctica laboral, la entrevista grupal, el análisis de documentos, las sesiones en profundidad y el criterio de especialistas. **Resultados:** La estrategia didáctica se evaluó mediante la consulta a especialistas en el área del conocimiento y se caracteriza por su carácter humanista, colaborativo-grupal, personalizada, transformadora, integral, flexible, dinámica, prospectiva y contextualizada. **Conclusiones:** Los especialistas coinciden en que la propuesta es generalizable, aplicable a otros contextos, responde a necesidades

actuales de los estudiantes y del sistema educativo en general.

Palabras clave: creatividad; estrategia didáctica; modo de actuación

ABSTRACT

Introduction: The education professional training process is currently a recurring theme that requires special attention to respond to social demands. Therefore, the training of the teaching staff and specifically, of the graduate in Pedagogy-Psychology requires a high level of comprehensiveness, in order to be able to face and transform the different contexts of action. **Objective:** The research is oriented towards the development of the creative way of acting in the students of the Pedagogy-Psychology major through a didactic strategy. **Methods:** To achieve a creative mode of action, the historical-logical, analytical-synthetic, modeling, survey and document analysis methods from the theoretical level were applied. Among the empirical methods, participant observation, observation of the training period, group interview, document analysis, in-

depth sessions and the criteria of specialists. **Results:** The didactic strategy was evaluated by consulting specialists in this area of knowledge and it is characterized by its humanistic, collaborative-group, personalized, transformative, comprehensive, flexible, dynamic, prospective and contextualized nature. Specialists agree that the proposal can be generalized and applied to, to other contexts. Furthermore, it responds to the current needs of both, students and the education system in general.

Keywords: creativity; didactic strategy; mode of action

INTRODUCCIÓN

En las condiciones actuales del desarrollo social en Cuba, el papel del Licenciado en Pedagogía-Psicología adquiere una significación principal, toda vez que le corresponde una importante responsabilidad a partir de su objeto de trabajo, sus funciones y sus tareas.

En los Lineamientos 137, 146 y 147 de la política económica y social aprobados en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (2016),

se expresa la necesidad de continuar perfeccionando el modo de actuación creativo de los profesionales del sector educacional desde las universidades, en función de las necesidades del desarrollo económico y social del país.

La sociedad y el sistema educativo cubano contemporáneos necesitan profesionales capaces de pensar por sí mismos, de descubrir y enfrentar los problemas con grandes dosis de audacia, iniciativa, conocimientos y sobre todo de creatividad.

En una búsqueda bibliográfica de autores que han abordado el estudio de la creatividad se destacan Mitjás (1995), Martínez (1998), Remedios et al. (2016), Concepción (2017), Morales (2017), Gato, Breijo, y Rodríguez, (2017) Medina, Franco y Gallo (2019), Del Cristo, Rodríguez y Sobrino (2020), Gómez, Verdú y Boj (2021) entre otros. Estos investigadores, realizan propuestas dirigidas a la estimulación de los procesos intelectuales, al desempeño creativo del docente, a la creatividad pedagógica, y algunos relacionados con el modo de actuación creativo en los docentes en formación y a las influencias

educativas para el desarrollo de la creatividad.

Sin embargo, no se evidencia en sus obras una integración del modo de actuación creativo desde la formación profesional de los estudiantes, por lo que se hace necesario llenar este vacío desde la ciencia.

A partir de la experiencia de los autores se han detectado irregularidades en relación con la formación del modo de actuación creativo en los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología. Desde el plan de estudio aprobado, no se concibió una práctica sistemática ni concentrada en las diferentes esferas de actuación desde el primer año. En las prácticas de las asignaturas normalmente no se aprovechan las potencialidades del contenido para la formación de un modo de actuación creativo, teniendo en cuenta las diferentes esferas de actuación ni los componentes de la formación.

Generalmente los estudiantes no evidencian en sus modos de actuación, manifestaciones de indicadores de la creatividad como la originalidad, la fluidez, elaboración y

la independencia, que les posibiliten dirigir la labor educativa en las diferentes esferas de actuación.

Se aplicó una sesión en profundidad en la cual se detectó un grupo de debilidades y fortalezas tanto de los profesores como de los estudiantes.

Se contactó un insuficiente dominio por parte de los profesores de elementos teóricos sobre la creatividad; carecen de vías y métodos para la formación de modos de actuación creativos en los estudiantes, sin embargo, se encuentran motivados por recibir ayuda en este sentido y poseen la preparación académica idónea.

Todos estos argumentos permiten situar el centro de esta investigación hacia ¿Cómo contribuir a la formación del modo de actuación creativo de los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología?

En este sentido esta investigación tiene como objetivo proponer una estrategia didáctica dirigida al modo de actuación creativo de los estudiantes de tercer año de la carrera Pedagogía-Psicología.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

La palabra estrategia (del francés *strategie* y del italiano *strategia*) se deriva directamente de la palabra griega *strategos*, general del ejército, que no tiene la connotación moderna. La palabra griega equivalente a la estrategia que se propone, probablemente se derive mejor de *strategike episteme*, la visión del general o del *strategon sophia*, la sabiduría del general.

De ahí que en la Pedagogía se presenten algunos términos como: estrategias educativas, de enseñanza, de aprendizaje, pedagógicas, metodológicas, indistintamente como sistema de influencias de manera general, con carácter transformador y desarrollador.

En la literatura se pueden encontrar numerosas definiciones de estrategias utilizadas en el ámbito educativo. El análisis de algunas permitió determinar la concepción que se asumirá en este artículo.

Se pueden considerar a las estrategias como procedimientos que se aplican, dentro de un plan diseñado con el fin de conseguir una meta fijada.

Según Coll (1984)

Estrategia son los planes, acciones, pasos, y procesos diseñados para completar cualquier tarea de aprendizaje o solucionar problemas que, en dependencia de las tareas o problemas a solucionar, así serán, los tipos de estrategia que se deben diseñar, para lo cual existen estrategias de aprendizaje que pueden a su vez ser de trabajo o de estudio, estrategias de apoyo, etc. (como se citó en Fontes y Pupo, 2006. p.85)

Pupo (1990) teniendo en cuenta su vasta experiencia en el mundo de la educación especial, realiza un análisis contextualizado a partir de la especificidad de la escuela especial y elabora una definición de Estrategia de Intervención que lleva implícita la metodología a seguir en el complejo proceso de atención integral que se realiza.

Para ella la estrategia de intervención es el sistema de acciones encaminadas a satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno llevadas a cabo por la escuela, la familia, la

comunidad y el niño, de carácter flexible, dinámico, interactivo, sistemático y desarrollador.

Sánchez (2018) define la estrategia como “procedimientos específicos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 68). Son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica.

Realizando un análisis de las invariantes o los elementos comunes presentes en las definiciones consultadas, se infiere que las estrategias:

- Surgen ante insatisfacciones existentes respecto a los fenómenos, objetos o procesos educativos en un contexto o ámbito determinado.
- Persiguen objetivos definidos que se pueden clasificar según su magnitud y alcance, en generales y particulares.
- Otorgan un papel activo al sujeto para lograr determinadas metas.
- Se organizan y diseñan por etapas.

- Su concreción depende de la consecución de diferentes factores (personales, materiales, institucionales).
- Suponen acciones transformadoras y sistémicas, que provoquen cambios en la situación problemática que la originó.
- Se concretan en determinadas áreas del saber humano (pedagógicas, didácticas, metodológicas, de dirección, tácticas).
- En su concepción incluyen mecanismos de control y retroalimentación que posibilitan la evaluación de los resultados a alcanzar a corto, mediano o largo plazo.

Los criterios teóricos consultados, las invariantes presentes en las diferentes definiciones de estrategia, y las funciones de la Psicopedagogía como ciencia, constituyen presupuestos teóricos, al determinar un sistema de acciones de intervención, dinámicas y flexibles, orientado a satisfacer objetivos específicos dentro del proceso desarrollado por la escuela, a partir

de la utilización de métodos y procedimientos psicopedagógicos.

La definición de estrategia, se concreta en las estrategias pedagógicas, las cuales permiten la dirección pedagógica de la transformación del estado real al estado deseado del objeto a modificar que condiciona todo el sistema de acciones entre los subsistemas profesor y el subsistema estudiantes para alcanzar los objetivos establecidos.

El concepto de estrategia en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene en cuenta sus elementos y relaciones. Es más amplio que el concepto de estrategia didáctica, dirigida a la solución de un problema de este proceso y constituye la parte instrumental de una concepción pedagógica en el cumplimiento de objetivos del currículo escolarizado.

La estrategia didáctica persigue objetivos más concretos y delimitados. Para su diseño se tienen en cuenta dos conceptos esenciales: la experiencia de aprendizaje y las actividades de enseñanza-aprendizaje; el profesor debe exponer a los estudiantes a

ciertas experiencias para que, a partir de las vivencias, se produzcan los cambios deseados.

Autores como Salazar, Alvarado y Chang (2020); Rodríguez y Juanes, (2021), entre otros se han referido a definiciones de estrategia didáctica, a partir de su análisis se considera que en una estrategia didáctica, se tiene en cuenta la actividad del profesor para enseñar en unidad indisoluble con la actividad de los estudiantes para aprender.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Esta investigación se sustenta en el materialismo-dialéctico como método general, a partir de sus principios, leyes y categorías que orientan el proceso investigativo en todas sus etapas o fases.

El estudio que se realiza es predominantemente cualitativo y utiliza como método fundamental la investigación-acción en su modalidad participativa, que permite en un proceso sistemático, insertado en una estrategia de acción, involucrar a los beneficiarios de la misma en la producción de los conocimientos necesarios para

transformar una determinada realidad social.

Se utilizan, además, métodos del nivel teórico y empírico, teniendo como base el principio de la interrelación dialéctica existente entre ellos, para la obtención objetiva del conocimiento científico

Los métodos que se utilizan en el desarrollo de esta investigación se determinan a partir del objetivo general y las tareas de la investigación previstas.

Métodos del **nivel teórico**:

Histórico-lógico: se utilizó para la determinación de los antecedentes del desarrollo del modo de actuación creativo en el proceso de formación profesional del estudiante de la especialidad Pedagogía-Psicología mediante el estudio de la bibliografía científica y docente relacionada con el problema objeto de investigación.

Analítico-sintético: permitió el estudio de los fundamentos necesarios acerca del proceso de formación del profesional del estudiante de la especialidad Pedagogía-Psicología, el desarrollo del modo de actuación creativo desde las funciones y las tareas proyectadas en el modelo del

profesional y el procesamiento de la información que ofrecen los diferentes instrumentos aplicados que permitieron diagnosticar el estado actual en que se manifiesta en los estudiantes de tercer año de la carrera Pedagogía-Psicología.

La modelación se empleó en la elaboración de la estrategia didáctica diseñada para la formación del modo de actuación creativo en los estudiantes de tercer año de la carrera Pedagogía-Psicología.

Entre los **métodos empíricos** se encuentran la observación participante, la observación a la práctica laboral, la entrevista grupal, el análisis de documentos, las sesiones en profundidad y el criterio de especialistas.

Observación participante: permitió obtener información directa acerca del estado actual en que se manifiesta el modo de actuación creativo en los estudiantes de tercer año de la carrera Pedagogía-Psicología.

Observación a la práctica laboral: Se utilizó con el propósito de conformar un registro de vivencias, evidencias e impresiones sobre las

manifestaciones de modos de actuación creativo de los estudiantes.

Entrevista grupal: Se empleó para explorar los conocimientos de los estudiantes sobre la creatividad y sus indicadores, los métodos o alternativas para el desarrollo de la labor educativa y el dominio de los estilos de dirección creativos empleados en este sentido. Este método posibilitó además apreciar la disposición de los estudiantes para incorporar a su modo de actuación indicadores de la creatividad.

Análisis de documentos: permitió la obtención de información de fuentes como Plan de estudio E, programas de asignaturas, orientaciones metodológicas y el modelo del profesional acerca de las potencialidades para la formación de modos de actuación creativos.

Las sesiones en profundidad: propiciaron la precisión del objetivo, el objeto y el campo, las categorías y subcategorías de análisis. Además, el intercambio de puntos de vista acerca de los núcleos conceptuales que sustentan la relación entre el modo de actuación creativo de los estudiantes y la elaboración de la

estrategia didáctica que se propone. Como parte de este método se determinaron las principales fortalezas de los profesores y del grupo respecto a la creatividad y el comportamiento creativo.

Criterio de especialistas: se utilizó con el fin de valorar la estrategia didáctica propuesta, su aplicabilidad y pertinencia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los colectivos de disciplinas se analizaron los sistemas de conocimientos de las ocho asignaturas y cómo podía formarse el modo de actuación creativo en los estudiantes. Fue un criterio de la mayoría enfatizar en el seminario como la forma de organización de la docencia que mejor posibilita este particular. Este argumento limita la utilización de otras formas como la clase práctica, la práctica laboral sistemática, la práctica de estudio y la tutoría como vías también de la formación.

En los colectivos de año, la profesora coordinadora valoró el cumplimiento de las acciones de la estrategia educativa del año y el estadio del aprendizaje en cada

asignatura. Estos análisis permitieron constatar el predominio de acciones educativas y no un equilibrio entre lo instructivo y lo educativo orientado hacia la formación de un modo de actuación creativo en los estudiantes.

El análisis de documentos permitió el estudio del Modelo del Profesional de la carrera, la Estrategia educativa de la carrera y del año, el Plan de trabajo metodológico del departamento y al producto del trabajo científico estudiantil. Los documentos fueron analizados con el objetivo de constatar la concepción del modo de actuación creativo en la carrera Pedagogía-Psicología.

De manera general en estos documentos se expresa la necesidad de insistir en la formación del modo de actuación creativo en los estudiantes desde los objetivos de cada año. Existen, además, como parte de la Estrategia educativa de la carrera y del año, las estrategias curriculares, entre las que se encuentra la estrategia de creatividad. En la carrera se constató una Cátedra honorífica de Creatividad y Talento en la que pocos estudiantes deciden participar

e incorporarse a sus actividades. El Plan de trabajo metodológico no tiene diseñadas suficientes actividades para la formación del modo de actuación creativo en los estudiantes y se constató el uso de la teoría existente en la tesis de doctorado “El modo de actuación creativo del docente desde un enfoque personalizado e integrador” de Concepción (2017), profesora del departamento Formación Pedagógica General.

La observación de la práctica laboral tuvo como objetivo constatar los conocimientos de los estudiantes acerca de cómo desarrollar la creatividad para el cumplimiento de su objeto de trabajo y que esta se expresara en su modo de actuación. La observación de la práctica demostró que aún es insuficiente la formación del modo de actuación creativo pues los estudiantes no manifiestan originalidad, flexibilidad, elaboración e independencia cognoscitiva en el desarrollo de la orientación educativa, la asesoría a directivos y docentes y la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la Pedagogía y Psicología.

Por estas razones, se corrobora que está afectada la formación del modo de actuación creativo en los estudiantes de tercer año de la carrera.

Después de realizada esta exploración, se presentó en el Departamento de Formación Pedagógica General los resultados obtenidos. Se realizó una sesión en profundidad con el objetivo de identificar las fortalezas y limitaciones de profesores y estudiantes de tercer año de la carrera para la formación del modo de actuación creativo.

En el grupo sobresalieron rasgos como la disciplina, la organización, el respeto, mantienen adecuadas formas de comunicación y relaciones interpersonales con sus profesores y entre el colectivo estudiantil, no todos participan en las actividades convocadas por los diferentes niveles tanto académicas como extensionistas. Todos poseen una adecuada autoestima, son alegres y solidarios, pero no todos muestran responsabilidad ante el estudio ni tienen altos niveles de motivación por la carrera.

Los estudiantes tienen un desarrollo físico adecuado, acorde a la edad, la

talla y el peso, mantienen un adecuado aspecto personal. El estado de salud se puede valorar de bueno.

El grupo en general posee limitados hábitos de estudio, falta de disposición para aceptar cargos de dirección a nivel de brigada y otras, presentan ausencias reiteradas e impuntualidades.

Como potencialidades se puede señalar que son disciplinados en clases, son respetuosos y establecen adecuadas relaciones interpersonales, participan en las actividades que se convocan en diferentes niveles y están vinculados a los diferentes proyectos de investigación.

Derivado de este análisis, se construyó el proceso de la estrategia didáctica como solución al problema de la investigación.

La sistematización de los referentes teóricos vinculados al tema y el proceso de modelación de la estrategia, permitieron definir sus principales características, expresadas en su carácter humanista, colaborativo-grupal, personalizado, transformador, integral, flexible, dinámico, prospectivo y contextualizado.

Es humanista porque se considera al estudiante como centro y su crecimiento personal, influye de manera significativa en el mejoramiento humano, individual y social.

Es colaborativa-grupal porque en el proceso de aplicación de las actividades diseñadas se propician, se establecen interrelaciones interpersonales y de colaboración que posibilitan establecer un proceso comunicativo donde se intercambian ideas, se produzca la reflexión, se utilicen recursos psicopedagógicos para propiciar el cambio de los patrones inadecuados y todo, de forma colectiva, apoyado en los aprendizajes del grupo, como potenciador del desarrollo.

El carácter personalizado se produce porque tiene en cuenta las particularidades individuales de cada sujeto, para organizar el trabajo colectivo y atender cada una de las necesidades de los alumnos.

Es transformadora porque su esencia es contribuir a la formación de modos de actuación creativos en los estudiantes.

La flexibilidad se manifiesta cuando el profesor a partir del diagnóstico de los estudiantes contextualiza y organiza su trabajo con ellos.

La estrategia es dinámica, prospectiva y contextualizada pues requiere el papel activo del sujeto en el proceso aplicación y retroalimentación.

La estrategia didáctica al diseñarse debe contener actividades en las que se materializa su intención educativa, subordinadas al cumplimiento de un objetivo formulado o una meta a alcanzar.

Estructura de la estrategia didáctica

La estrategia didáctica consta de cuatro etapas interrelacionadas que, en su ejecución, expresan la dinámica del modelo: diagnóstico de los estudiantes y profesores, planificación de la estrategia, implementación de la estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Psicología de Grupo y evaluación de la estrategia.

Descripción de las etapas de la estrategia

Etapa 1: Diagnóstico de los estudiantes y profesores.

Objetivo: Comprobar la situación en que se expresa el modo de actuación creativo en los estudiantes, jerarquizando el análisis del cumplimiento de los indicadores determinados para la creatividad.

Acciones fundamentales:
Elaboración de los instrumentos para la realización del diagnóstico.

Realización del diagnóstico.

Análisis de los resultados e identificación de las necesidades de los estudiantes. Este diagnóstico de los estudiantes se dirige a conocer el estado actual en que se manifiesta el modo actuación creativo de cada uno, su situación familiar, debilidades y principales fortalezas.

En tal sentido, se considera que este diagnóstico tenga en cuenta, como elementos esenciales, los indicadores: *originalidad, flexibilidad, elaboración e independencia cognoscitiva* establecidos para la creatividad, así como las debilidades y fortalezas de los estudiantes.

En la parte del diagnóstico referida a los profesores se debe tener en cuenta el nivel académico, el dominio por parte de estos, de elementos teóricos sobre la creatividad, si poseen vías y métodos para la formación de modos de actuación creativos en los estudiantes, y el nivel de motivación por recibir ayuda.

Etapa 2: Planificación de la estrategia

Objetivo: Propiciar las condiciones necesarias para la puesta en práctica de la estrategia, a partir de los resultados del diagnóstico.

En esta etapa se procede a la instrumentación de actividades y su diseño. Diseñar las actividades permite organizar lo que debe atenderse prioritariamente, lo que puede esperar y lo que puede ser resuelto, o no, por el grupo que ha emprendido la experiencia.

Acciones a realizar en la etapa:

1. Definición de las actividades a realizar.
2. Elaboración del cronograma de actividades que integran la estrategia

3. Actividad de democratización y discusión del cronograma de actividades.

4. Ajuste del cronograma de actividades a la dosificación de la asignatura Psicología de Grupo y al trabajo metodológico del colectivo de año.

Etapa 3: Implementación de la estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Psicología de Grupo

Objetivo: Ejecutar las diferentes actividades diseñadas en la planificación de la estrategia.

Acciones fundamentales:

1. Esta etapa se ejecuta por el profesor y los estudiantes para garantizar la formación de modos de actuación creativos.
2. Introducción de ajustes al cronograma según las necesidades del contenido y la práctica del trabajo.
3. Evaluación sistemática de los resultados de la ejecución de cada una de las actividades

Etapa 4: Evaluación de la estrategia

Objetivo: Valorar la marcha de la estrategia que posibilite la realización de las correcciones que correspondan para su mejoramiento.

Acciones fundamentales:

1. Análisis del desenvolvimiento de cada estudiante en los indicadores determinados para el modo de actuación creativo.
2. Valoración de la manera en que los estudiantes incorporan los indicadores del modo de actuación creativo.
3. Reajuste de la estrategia, de acuerdo con los resultados obtenidos por los estudiantes.
4. Evaluación de la estrategia mediante la consulta de especialistas.

Rasgos distintivos de la estrategia didáctica.

Para el desarrollo de las actividades de la estrategia didáctica se deben tener en cuenta algunos elementos organizativos, entre los cuales se encuentra la asignación de

determinados roles, que posibilitan un mejor funcionamiento del grupo en el cumplimiento de las tareas asignadas: se deben seleccionar cuatro miembros que actúen como: facilitador, registrador, jefe de grupo y observador. Es importante que estos roles sean desempeñados por los estudiantes, por lo que implica para su desarrollo. No obstante, el profesor puede asumir alguno si lo considera pertinente.

Cuando los miembros del grupo saben cómo se ejecutan estos roles y se conocen entre sí, la propuesta se realiza por los propios estudiantes.

El facilitador. Es la persona que actúa como moderador en la reunión del grupo; colabora con el jefe de grupo para que la actividad transcurra normalmente; debe ir ajustando los requerimientos que van surgiendo en cada momento, no permitirá que un participante se adueñe de la situación por mucho tiempo, deberá asegurar un flujo abierto y balanceado de comunicación, protegiendo las ideas que surjan del ataque de otros participantes. Por otra parte, debe mantenerse neutral, por lo que no

evaluará ideas, ni aportará las suyas, a menos que el grupo lo autorice a ello.

El registrador. Es la persona que recoge por escrito en pancartas o pizarrón, las ideas principales de los participantes, constituyendo lo que se denomina la "memoria del grupo". Mantiene una posición neutral y tampoco realiza evaluaciones, debe tener facilidad para resumir lo esencial de cada planteamiento y una escritura legible a partir de su comprensión de lo tratado.

"La memoria del grupo" es de gran utilidad por las siguientes razones:

- Es un registro instantáneo de las ideas y conclusiones del grupo.
- Recuerda las ideas a los participantes para que no tengan que apelar a la memoria.
- Evita repeticiones.
- Las ideas de una persona se transfieren a todo el grupo.
- Facilita la actualización de los que lleguen tarde.
- La información se mantiene "visible" durante el tiempo que

se requiera de ella.

El jefe de grupo. Dirige la reunión, debe valerse del facilitador y permitirle que se desarrolle en sus funciones, aunque debe controlar que éste no pase a otro asunto hasta que no haya quedado agotado el anterior. No debe presionar a los participantes con su poder. Debe saber escuchar y propiciar la participación y aportes de los demás. Controlará que el registrador concrete adecuadamente en la "memoria" las conclusiones a las que se vaya arribando.

El observador. Puede seleccionarse uno o varios observadores, en dependencia del método que se utilice y la complejidad de la tarea.

El observador juega un importante rol dentro del grupo, constituyendo una vía fundamental para la valoración y retroalimentación de la actividad.

Debe estar atento al cumplimiento de los aspectos centrales de la actividad, para lo cual contará previamente con una guía de observación que generalmente es elaborada y orientada por el profesor.

En la guía de observación se incluirán aspectos relativos tanto al contenido específico como al funcionamiento del grupo (cumplimiento de las reglas del grupo, desempeño de roles, grado de interacción, asunción de tareas, etc.).

Al concluir la actividad, el observador informará al grupo acerca de su labor y su valoración sobre lo observado, lo cual se completará con el criterio del resto de los estudiantes y el profesor.

El resto de los estudiantes constituyen, los miembros del grupo: son participantes activos en la reunión donde exponen sus ideas, se preocupan por el empleo de los métodos y técnicas para resolver la tarea y exigen al registrador, facilitador y jefe del grupo, el correcto cumplimiento de sus funciones.

Se recomienda que los estudiantes roten por los diferentes roles grupales. El hecho que los grupos se constituyan en cada ocasión con integrantes diversos, y con asignación de roles rotativos entre sus miembros, contribuyen a elevar el nivel de relaciones, de

comunicación entre todos, proporcionando una expresión más libre de sus potencialidades: todo ello aumenta el conocimiento de los demás y de sí mismo y contribuye a desarrollar diferentes aspectos del comportamiento social en grupos con diversa composición y número de miembros, lográndose importantes efectos educativos a través de la propia organización y desarrollo de los recursos de la enseñanza.

Un último elemento a considerar en el desarrollo de las acciones, es la ubicación de los asientos, estos deben ser distribuidos en forma de herradura o círculo, lo cual posibilita una mayor interacción entre los participantes.

Resultados de la implementación de la estrategia didáctica

Para la evaluación de la estrategia se determinaron indicadores fundamentales: nivel de aplicación, nivel de penetrabilidad, nivel de actualidad, nivel de creatividad, nivel de pertinencia, necesidad de su introducción, y nivel científico.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se resume que la

estrategia didáctica es aplicable en el proceso de desarrollo de modos de actuación creativos en los estudiantes, propician el desarrollo de la creatividad en general, y sobre todo estimulan los indicadores de esta. Responde a las exigencias actuales de la pedagogía y la psicología cubanas, se relacionan con una de las problemáticas reales sobre el desarrollo de modos de actuación creativos y favorecen, por su carácter participativo el establecimiento de adecuadas relaciones afectivas y de comunicación entre los estudiantes y posibilitan el desarrollo de la empatía entre ellos.

La propuesta es pertinente, según criterios expresados por los especialistas implicados, por cuanto tiene un importante valor social, posibilita la solución de un problema real que enfrenta el grupo seleccionado y constituye un material complementario que permite la estimulación del desarrollo de un importante aspecto de la personalidad del estudiante.

La estrategia didáctica tiene rigor científico en su fundamentación y se apoya en el enfoque histórico-

cultural, y en las ideas más actuales de notables especialistas cubanos, la propuesta induce al sujeto a transformar sus modos de actuación creativos que le serán útiles en el desempeño de su profesión.

Se evidencia en que la propuesta tiene posibilidades reales de aplicación en el contexto educacional actual y prevé las perspectivas para la solución del problema planteado.

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados del diagnóstico inicial permite aseverar que existen evidencias de un insuficiente nivel de desarrollo de los indicadores del modo de actuación creativo en los estudiantes del tercer año de la carrera Pedagogía-Psicología. Se apreció falta de conocimientos teóricos sobre la creatividad y el modo de actuación creativo, predominio de un pensamiento vertical y rutinario que le impiden descubrir, enfrentar y solucionar de forma creadora problemas de la vida y del propio proceso pedagógico, aunque se muestran interesados en recibir ayuda especializada en este sentido.

La elaboración de una estrategia didáctica contentiva de actividades dirigidas a la formación del modo de actuación creativo en los estudiantes, se caracteriza por su carácter humanista, colaborativo-grupal, personalizada, transformadora, integral, flexible, dinámica, prospectiva y contextualizada.

La propuesta metodológica para diseñar una estrategia didáctica es generalizable, aplicable a otros contextos, responde a necesidades actuales de los estudiantes y del sistema educativo en general, opinan además que es creativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Concepción, M. L. (2017). *El modo de actuación creativo del docente desde un enfoque personalizado e integrador* (Tesis doctoral). Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba.
- Del Cristo, Y., Rodríguez, M., y Sobrino, E. (2020). El desarrollo de un modo de actuación creativo: premisa de la orientación profesional pedagógica. *Revista Conrado*,

- 16(75), 266-271. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu>
- Fontes, O. y Pupo, M. (2006). *Los trastornos de la conducta: una visión multidisciplinaria*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Gato, C. A., Breijo, T. Rodríguez, S. (noviembre–febrero, 2017). La profesionalización para el desarrollo de modos de actuación profesional competentes en los profesores habilitados. *Pedagogía y Sociedad*, 20 (50). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/563>
- Gómez, J., Verdú, A. J. y Boj, L. (2021). Estudio prospectivo sobre el autoconcepto creativo. Percepción de la formación creativa por estudiantes del Grado de Educación Primaria en etapas educativas previas. *ARTSEDUCA*, 29(29), 23-38. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.3>
- Martínez, M. (1998). *Calidad educacional. Actividad pedagógica y la creatividad*. La Habana, Cuba: Editorial Academia.
- Mitjás, A. (1995). *Creatividad, Personalidad y Educación*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Medina, R., Franco, M. C., Gallo, M. E. y Torres de Cádiz, A. (2019). El desarrollo de la creatividad en la formación universitaria. *Revista cubana de Medicina Militar*, 48(2).
- Morales, C. (2017) La creatividad, una revisión científica. *Arquitectura y Urbanismo* Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376852683005>
- Partido Comunista de Cuba (2016). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021*. Recuperado de <http://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/Lineamientos%202016%2020Versi%C3%B3n%20Final.pdf>

- Pupo, R. (1990). *La actividad con categoría filosófica*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Remedios, J. M., Alfonso, M., Valdés, M. B., Trujillo, N. A., Hernández, T., Palau, C. M. y Clarice, V. (2016). *Sistematización acerca de la Pedagogía como ciencia de la educación y de su valor para la actuación del docente universitario*. (Informe final del Proyecto: Acercamiento teórico-metodológico a problemas epistemológicos de la Pedagogía Cubana, Soporte digital). Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba.
- Rodríguez, C., y Juanes, B. Y. (2021). Implementación de una estrategia didáctica para la interactividad en ambientes virtuales para el posgrado en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 13(1), 307-316. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1927>
- Salazar, E., Alvarado, J. y Chang, D. (2020). Repentinas como estrategia didáctica para el desarrollo de la creatividad en los procesos iniciales de la enseñanza de arquitectura. *Revista Tecnología En Marcha*, 33(8), 71–78. Recuperado de <https://doi.org/10.18845/tm.v33i8.5510>
- Sánchez, K. (2018). *Escritura creativa como estrategia didáctica en la producción de textos en estudiantes de cuarto grado de educación primaria* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, Perú.

ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 18-03-2021 Fecha de aceptación: 24-05-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

EL BIOHUERTO: RECURSO DIDÁCTICO EN EL APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR PRIMARIA

THE BIO-GARDEN: A DIDACTIC RESOURCE FOR COMMUNICATION LEARNING IN REGULAR BASIC PRIMARY EDUCATION

Javier Raúl Minaya-Lovatón ¹, Dionicio López-Basilio ², Raúl Malpartida-Lovatón

¹ Docente Asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional “Daniel Alcides Carrión”, Perú. Correo: jimnaya@undac.edu.pe ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3510-9199>. ² Profesor Asociado. Universidad Nacional “Daniel Alcides Carrión”, Perú, Correo: dlopezb@undac.edu.pe ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9007-4219> ³ Profesor Auxiliar. Universidad Nacional “Daniel Alcides Carrión”, Perú, Correo: rmalpartidal@undac.edu.pe ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9234-6695>.

¿Cómo citar este artículo?

Minaya Lovatón, J. R., López Basilio, D. y Malpartida Lovatón, R. (julio-octubre, 2021). El biohuerto: Recurso didáctico en el aprendizaje de la comunicación en educación básica regular primaria *Pedagogía y Sociedad*, 24(61), 279-299. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1305>

RESUMEN

Introducción: La investigación forma parte del proyecto “El biohuerto como ecosistema artificial para preservar la biodiversidad, el medio ambiente, la seguridad alimentaria y el desarrollo de competencias en las instituciones de Educación Básica Regular”, financiado por la Universidad

Nacional. Participó en el estudio la institución educativa No 34139 “Alfonso Ugarte” del distrito de San Pedro de Pillao, ubicada en área rural de la Dirección Regional de Educación de Pasco, UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local) “Daniel Alcides Carrión”, Yanahuanca. El trabajo que se presenta tiene como **objetivo:**

determinar la influencia del biohuerto como recurso didáctico en el aprendizaje de la comunicación en educación básica regular primaria. Se empleó una **metodología** cuasiexperimental donde se combinan los análisis cualitativos y cuantitativos, auxiliados del criterio de expertos y el análisis estadístico. Entre los principales **resultados** alcanzados se destacan, que el biohuerto como recurso didáctico contribuye en el aprendizaje de la comunicación en las instituciones de educación primaria. **Conclusiones:** el enfoque comunicativo permite el trabajo académico interdisciplinario al aprovechar los recursos del medio y articular la labor de la escuela, familia y comunidad, además de, ampliar las investigaciones en el tema en otros grados y niveles.

Palabras clave: aprendizaje; biohuerto; comunicación educativa educación básica

ABSTRACT

Introduction: The research is subsumed under the project funded by the National University: "The bio-garden as an artificial ecosystem to

preserve biodiversity, the environment, food security and the development of skills in Regular Basic Education institutions". The educational institution No. 34139 "Alfonso Ugarte" from the San Pedro de Pillao district was involved in the study. This institution is located in a rural area of the Pasco Regional Education Directorate, the "Daniel Alcides Carrión" Local Educational Management Unit (UGEL, in Spanish), Yanahuanca. The research's **objective** was to determine the influence of the bio-garden as a didactic resource for communication learning in Basic Regular Primary Education. A quasi-experimental **methodology** was used with the combination of qualitative and quantitative analyses, aided by expert criteria and statistical analysis. As to the main **results** achieved, the bio-garden proved to be a didactic resource which contributes to communication learning in primary education institutions. **Conclusions:** the communicative approach allows interdisciplinary academic work to take advantage of the environmental resources; to

associate the work of the school, family and community; and to conduct further research on the subject in other grades and levels.

Keywords: bio-garden; learning; communication; basic education

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se está en presencia de cambios acelerados en todos los órdenes de la vida, que traen como resultados el aumento de las exigencias sobre el crecimiento del conocimiento y los aprendizajes, demandando la recurrencia a múltiples saberes, así como a una actualización constante. Todo ello, hace necesario formar un hombre capaz de establecer relaciones con sus semejantes y desarrollarse en la sociedad, apreciar y valorar justamente tanto el medio en que vive como el trabajo creador del ser humano.

Según Pompa y Pérez (2015):
Constituye un reto, egresar profesores capaces de resolver de forma científica y práctica, las interrogantes que su tiempo les imponga, teniendo en cuenta las

condiciones histórico – concretas de este y sus complejos procesos de cambios, transformaciones o reajustes sociales; así como garantizar en ellos el dominio de aquellas competencias que les permitan responder a las demandas de las políticas educativas, y establecer una interacción transformadora con sus educandos. (p. 161)

La comunicación es una herramienta esencial para facilitar el progreso y desarrollo del ser humano y es parte del entorno social y escolar. En el proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los principales factores que intervienen en el mundo educativo, tanto dentro como fuera del aula. La educación es, sobre todo, “un proceso de comunicación y socialización del individuo, por lo tanto, debemos tener muy presente la importancia de que se produzca de una manera correcta y eficaz” (Elliot y Dewck, 2008, p. 6).

Una de las cuestiones más sorprendentes acerca del aprendizaje de la comunicación en

Perú, han sido los resultados evidenciados en las pruebas que realiza el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), sobre el logro de conocimientos y destrezas para afrontar los desafíos de la sociedad actual, que se les realiza a los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Los resultados en la última década, ubica a la nación, en uno de los últimos lugares de los países participantes sobre la base a las evaluaciones de comunicación. (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, [PISA] 2018).

Estos resultados también se muestran a través de la evaluación que realiza el Ministerio de Educación (MINEDU), mediante la aplicación de la Prueba de Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), promovido cada año. Cuyos resultados permiten reconocer la situación del país, más de la mitad de los niños del nivel primario no entienden los textos que leen alcanzando un porcentaje mínimo en comprensión lectora y un limitado

aprendizaje de la comunicación (MINEDU, 2018).

En el año 2020, el Ministerio de Educación, mediante la oficina de Medición de la Calidad de Aprendizaje, realizó un resumen de los resultados alcanzados en el área de comunicación en las evaluaciones realizadas del 2016 al 2019 a los estudiantes del nivel primario. Como se puede apreciar, en el nivel satisfactorio¹⁰, se encuentran en segundo grado 34,1% (2016), 14,7% (2018) y 17,0% (2019) y en cuarto grado 25,2% (2016), 30,7% (2018) y 34,0% (2019); observándose que más del 60% de los estudiantes están ubicados en los niveles de inicio¹¹ y proceso¹². (no logrando los aprendizajes para el nivel). Estos resultados se reflejan en la región de Pasco e instituciones educativas de la provincia "Daniel

¹⁰ Nivel Satisfactorio: El estudiante logró los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado según el CNEB y está preparado para afrontar los retos del siguiente ciclo.

¹¹ Nivel En inicio: El estudiante logró aprendizajes muy elementales para el ciclo evaluado según el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB).

¹² Nivel En proceso: El estudiante logró parcialmente los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado según el CNEB. Se encuentra en camino de lograrlos.

Alcides Carrión”, objeto de estudio en el presente artículo (MINEDU, 2020).

Ante estas circunstancias, el Estado peruano mediante el MINEDU, en los últimos años, ha venido promoviendo una serie de cambios relacionados con la mejora de la calidad del rendimiento académico en todos los niveles de educación básica regular a través de diversos programas de capacitación al docente. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos, aún continúa el problema con relación a los aprendizajes de la comunicación (Moreno, 2006; Pompa y Pérez, 2015).

A partir de esta realidad reflejada en las instituciones educativas de la educación básica regular del nivel primario de la provincia “Daniel Alcides Carrión”– Yanahuanca, se planteó la necesidad de diversificar los recursos didácticos destinados al aprendizaje de la comunicación, sustentado por el Diseño Curricular Nacional, formulando la siguiente interrogante: ¿Cómo influye el biohuerto como recurso didáctico

en el aprendizaje de la comunicación en educación básica regular primaria de la provincia “Daniel Alcides Carrión”, Yanahuanca?

Entendido el biohuerto como:

El espacio físico de la escuela donde se cultiva en forma ecológica una gran variedad de plantas, como hortalizas, verduras, frutas y hierbas aromáticas; destinadas a contribuir en la alimentación diaria de los estudiantes y a la utilización como instrumento pedagógico, área productiva, de despensa natural y elemento de gestión ambiental, entre otros. (Armienta, et al., 2019, p. 163)

Por representar un campo de oportunidad para construir un espacio de encuentro y diálogo entre la comunidad escolar y dar respuesta a la principal interrogante, se plantea como objetivo: Determinar la influencia del biohuerto como recurso didáctico en el aprendizaje de la comunicación en educación básica

regular primaria de la provincia “Daniel Alcides Carrión”, Yanahuanca.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

La Ley de Reforma Magisterial N. 29944 aprobado por Decreto Supremo N. 004-2013-ED por el Congreso de la República, establece que la profesión docente se ejerce en nombre de la sociedad, para el desarrollo de la persona y en el marco del compromiso ético y ciudadano de formar integralmente al educando. Teniendo como fundamento el respeto y el fortalecimiento de la identidad peruana, la ciudadanía y la democracia. Esta ética exige del profesor idoneidad profesional, comportamiento moral y compromiso personal con el aprendizaje de cada alumno (MINEDU, 2013).

En este contexto, la comunicación constituye un proceso indispensable en la labor docente educativa, requiriendo que cada profesional que se desempeñe con este perfil debe prepararse para el dominio de las herramientas

necesarias, con el objetivo de convertirse en un comunicador competente, pues la adquisición de las competencias comunicativas según Pompa y Pérez (2015), son entendidas:

Como un saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes, es una exigencia para la realización de su ejercicio y su desarrollo; asume características especiales en la formación y desarrollo de la personalidad y por tanto en el ámbito pedagógico. (p. 160)

En el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), se presentan las definiciones curriculares clave de competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños. Al culminar su educación básica los estudiantes deben haber logrado desarrollar los once aprendizajes del perfil de egreso, entre las que se encuentran las relativas a: comunicación para interactuar con otras personas en diversos contextos socioculturales y con diversos propósitos, saber indagar

y comprender el mundo natural y artificial utilizando conocimientos científicos en diálogo con saberes locales para mejorar su calidad de vida y cuidando la naturaleza, interpretar la realidad y tomar decisiones a partir de conocimientos que aporten a su contexto y que el estudiante desarrolle procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de los mismos; aprendizajes tenidos en cuenta en el estudio que se presenta (MINEDU, 2016).

El CNEB, también enfatiza en la evaluación formativa que se expresa en conclusiones descriptivas del logro del estudiante y una escala de calificación de cuatro niveles (destacado, satisfactorio, en proceso, en inicio). Así como la importancia del currículo regional en aras de contextualizar las competencias y también poder agregar nuevas, manteniendo las premisas pedagógicas del currículo nacional y el enfoque socio-constructivista del aprendizaje. El perfil de egreso no es modificable a nivel regional porque contiene los aprendizajes

que dan unidad al sistema educativo. Se reconoce el rol de las instituciones educativas en la elaboración de su Proyecto Curricular Institucional (PCI), situando los aprendizajes en el contexto de la propia realidad de los estudiantes que atiende y pone énfasis en aquellos aspectos que esa misma realidad le requiere (MINEDU, 2016).

Con respecto a las competencias comunicativas, se conciben de forma integrada y su evaluación desde un enfoque formativo, planteando como propósito: “desarrollar competencias comunicativas, para interactuar con otros, comprender y construir la realidad, representar el mundo de forma real o imaginaria, todo ello para comprender el mundo contemporáneo, tomar decisiones, actuar éticamente en diferentes ámbitos de la vida” (MINEDU, 2016, p. 15).

Se identifica entre los principales enfoques para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, al enfoque comunicativo, que parte del uso del lenguaje, para comunicarse, comprender y producir textos

(orales y escritos), según el contexto o las situaciones comunicativas; considerando las prácticas sociales del lenguaje que se realizan cuando participan en la vida social y cultural con énfasis sociocultural y reflexionando sobre el lenguaje para aprender, crear, apreciar y desenvolverse (MINEDU, 2016).

Según Roméu (2007), la fundamentación teórica metodológica en el Enfoque Comunicativo, es el uso del lenguaje como herramienta de comunicación, para contribuir desde el aula, al dominio de las destrezas comunicativas más habituales y donde se integran diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades, de estrecha unidad funcional, que autorregulan el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de desempeño deseable socialmente en un contexto histórico concreto. Coincidiendo así, con Domínguez (2004), que lo considera la capacidad mental del hombre en la cual se describe su desarrollo

intelectual que se manifiesta en la apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de la historia y donde se establecen toda la gama de necesidades que en el orden psicosocial, cognitivo, biológico y afectivo este tiene, los que se concretan en el medio sociocultural y se originan por las necesidades comunicativas.

Entre las competencias y capacidades del área de comunicación planteadas por el Ministerio de Educación (MINEDU), para la educación básica regular en el nivel de primaria, se destacan:

- Se comunica oralmente en su lengua materna:
- Obtiene información del texto oral. Infiere e interpreta información del texto oral. Adecua, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.
- Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.
- Interactúa estratégicamente con

distintos interlocutores. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral.

- Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna:

- Obtiene información del texto escrito.

- Infiere e interpreta información del texto.

- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.

- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna:

- Adecua el texto a la situación significativa.

- Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.

- Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.

- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.

(MINEDU, 2016, pp. 93-94)

El MINEDU, también promueve a través de los proyectos educativos en los niveles nacional, regional e

institucional, los objetivos y acciones encaminadas al desarrollo de la comunicación, planteando el reto de mirar el futuro de forma integrada y coherente hacia el desarrollo del potencial humano; sin embargo, a pesar de los lineamientos generados, persisten las dificultades en la aplicación del enfoque comunicativo y dificultades en el aprendizaje de la comunicación en la región Pasco, como señalan los estudios realizados por el MINEDU y PISA.

En este contexto, una herramienta para el desarrollo del aprendizaje de la comunicación, lo constituye el biohuerto como recurso didáctico, donde a pesar de no estar establecido en la normatividad educativa del país, existen experiencias de su implementación en determinadas instituciones educativas y como alternativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Coincidiendo con la definición dada por Armienta, et al. (2019), Maldonado (2018) entiende el biohuerto, como “el espacio propiamente agrícola que se ubica dentro de la institución educativa,

donde se cultivan plantas de diversa utilidad, también se pueden criar animales, generar espacios de lombricultora, campus, etc. Todo con la activa participación de la comunidad educativa” (p. 338).

De acuerdo con Ceballos (2017), lo reconoce:

Como un laboratorio natural y vivo que consiste en un terreno de pequeñas proporciones, por lo general cercado, en el que se prepara la tierra para la siembra de plantas, verduras, legumbres, árboles frutales, entre otros. Este huerto es utilizado durante la educación básica para reforzar actitudes y valores en los estudiantes hacia una alimentación saludable, el cuidado del ambiente y la habilidad de conseguir los alimentos a través de medios propios. (p.789)

El conocimiento de los procesos de desarrollo de las plantas, ayuda a que los estudiantes aprecien más el valor de la naturaleza y de los alimentos que consumen, ya que

entienden de dónde provienen y cómo se da su crecimiento y por tanto se convierte en un recurso didáctico significativo en el aprendizaje. Tras haber realizado diversas indagaciones respecto a los antecedentes sobre la relación del biohuerto y el aprendizaje de la comunicación, se aprecia que son insuficientes; sin embargo, existen otros estudios que muestran la significación del biohuerto en el ámbito educativo, como los estudios realizados por:

Barrón Ruiz y Muñoz Rodríguez, (2015), reconocen que los proyectos educativos centrado en la conformación de huertos escolares, constituyen elementos vertebradores de cambio e innovación en la cultura escolar, permitiendo educar de un modo más integral y significativo, a la vez que capacitan a los educandos en las competencias transversales demandadas por la educación.

Botella, Hurtado y Cantó, (2017), en su estudio sobre las competencias básicas a través del huerto escolar, afirman que es un recurso que interrelaciona las diferentes áreas curriculares y

favorece el desarrollo de las competencias básicas. Plantean, que es una realidad evidente que ofrece posibilidades de mayor alcance que las explicaciones limitadas en un aula, permitiendo al alumnado obtener múltiples experiencias acerca de su entorno, siendo a su vez, un marco idóneo para tratar otros temas transversales (sostenibilidad, alimentación y salud, valores y ciudadanía). Asimismo, consideran dentro de su contribución en el aprendizaje de la comunicación, que facilitan las prácticas de las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer o escribir), utilizando tanto la lengua oral (por ejemplo, dar instrucciones precisas para realizar tareas propias del huerto) como escrita (realización de un cuaderno de campo, lectura de instrucciones de siembra).

Baldeon Miranda (2018), realiza un estudio acerca de las estrategias de comunicación para la mejora pedagógica en zonas rurales del Perú. Respondiendo a la interrogante ¿cuáles son las estrategias de comunicación de mayor contribución para la mejora

pedagógica aplicadas por el proyecto, desde la percepción de actores? Reconoce que las estrategias, entendidas como las relaciones humanas basadas en el trato horizontal, la participación activa, y el acompañamiento y retroalimentación, se relacionan con el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, en tanto promueven la valoración de la identidad cultural y el desarrollo de competencias interculturales como el respeto, afectividad y empatía para la relación entre actores. De igual manera, existe complementariedad entre las estrategias, dado que el acompañamiento y retroalimentación fortalecen capacidades para el trato horizontal, lo cual incide en la participación de los actores en los procesos de aprendizaje.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Los resultados que se muestran forman parte del proyecto de investigación que lleva a cabo la Universidad Nacional, sobre “El biohuerto como ecosistema artificial en la preservación de la

biodiversidad, medio ambiente, seguridad alimentaria y desarrollo de competencias en las instituciones de educación básica regular de la provincia “Daniel Alcides Carrión” – Yanahuanca”. Se llevó a cabo una investigación aplicada desde una metodología cuasiexperimental de tipo transversal, donde se combinan los análisis cualitativos y cuantitativos, auxiliados del criterio de expertos y el análisis estadístico. La variable independiente lo constituye el biohuerto como recurso didáctico y la variable dependiente los resultados en el aprendizaje de la comunicación.

La población estuvo constituida por estudiantes de quinto grado con edades de 11 a 13 años de educación primaria en la provincia “Daniel Alcides Carrión”, por ser

uno de los grados terminales del nivel. Se selecciona de manera aleatoria la institución educativa No 34139 “Alfonso Ugarte” del distrito de San Pedro de Pillao, ubicada en área rural de la Dirección Regional de Educación de Pasco y la UGEL “Daniel Alcides Carrión”, Yanahuanca. La muestra se selecciona mediante grupos previamente establecidos, intencionada, dado que se contaba con antecedentes de que los grupos presentaban carencias en el aprendizaje de la comunicación. Quedando así constituidas por 23 estudiantes, divididos en dos grupos: grupo experimental (GE) I (5° grado A) y grupo de control (GC) II (5° grado B). El diseño de la investigación obedece a grupo de control no equivalente, según Shadish, et-al (2002), siendo su esquema el siguiente:

Esquema del diseño de investigación aplicado

GRUPOS:	GE. I: 01 X 02
	GC. II: 01 _ 02
DONDE:	GE I: Grupo experimental
	GC II: Grupo de control
	01: Pretest
	02: Postest
	X: Uso del biohuerto como recurso didáctico
	-: Uso de otros recursos didácticos
INSTRUMENTO:	pretest
	postest.

Fuente: Elaboración propia (2020).

Se emplea el análisis documental en la elaboración de la propuesta y para evaluar los efectos de la intervención antes y después de la implementación del programa, se elaboró un cuestionario de 10 interrogantes con diferentes grados de dificultad sobre el conocimiento de la comunicación, sobre la base de los objetivos y contenidos indicados en el programa de intervención, cuya validez se logró mediante juicio de expertos y la confiabilidad a través de una prueba piloto, con un coeficiente de 0.85, mediante el método de Alfa de Crombach, con apoyo del software SPSS (versión

25) y se aplicó la prueba de hipótesis de Shapiro–Wilk, que permitió la aplicación del *t* de Student, para determinar si hay una diferencia significativa entre las medias de dos grupos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio que se presenta con el propósito de determinar la influencia del biohuerto como recurso didáctico en el aprendizaje de la comunicación en educación básica regular primaria de la provincia “Daniel Alcides Carrión”– Yanahuanca, región Pasco, se desarrolló en el período

de 2017 al 2018, en la institución educativa, No 34139 “Alfonso Ugarte” del distrito de San Pedro de Pillao. Con una población de 23 estudiantes del grado quinto de educación primaria, con edades de 10 a 13 años. Se conformaron dos grupos de trabajo uno experimental y un grupo de control, con 11 y 12 estudiantes respectivamente.

En un primer momento se firmó el convenio interinstitucional por los directores de las instituciones educativas seleccionadas y el vicerrector de investigación de la Universidad Nacional para la realización del estudio. El mismo tuvo una buena acogida por parte de directores quienes hasta la fecha no habían desarrollado el biohuerto, ni tenido en cuenta como recurso de aprendizaje.

En esta etapa se les aplicó a los estudiantes un cuestionario (pretest) con el objetivo de evaluar el dominio en los siguientes aspectos: comunicación oral (codificación y decodificación de la información, utilización de recursos no verbales y paraverbales, interacción con interlocutores) comunicación escrita (lee y comprende textos, ortografía, uso de verbos y artículos en la

comunicación) y tipos de comunicación que se establece (individual y colectiva). El cuestionario fue validado mediante juicio de expertos, y hallada la confiabilidad con una prueba piloto, a través del método de Alfa de Crombach.

Los resultados muestran que ambos grupos de estudiantes tenían dificultades en cuando al aprendizaje de la comunicación tanto oral como escrita, ejemplo: al listar los nombres de las plantas presentan errores como: “sanaoria por zanahoria”, “sapayo por zapallo”, “mais por maíz”, “ocalito por eucalipto”, “podrido por podrido”), así como interactuar y expresar en público sus ideas y experiencias. Dificultades en la comprensión lectora, extraer lo esencial de los textos, redactar un texto, errores en el uso de artículos, preposiciones y signos de puntuación, entre otros. En el anexo 1 (tabla1), se aprecia, que el grupo control alcanza una media de 10,17 y el grupo experimental 10,55, no existiendo diferencias significativas en ambos grupos.

En el segundo momento, se desarrollaron actividades de capacitación al personal directivo y

docentes, dirigidos a la implementación del biohuerto y su manejo agronómico, el empleo del enfoque comunicativo en las actividades del biohuerto y como recurso de aprendizaje integrado al currículo como eje transversal. Las principales formas de capacitación fueron talleres grupales y sesiones prácticas de aprendizaje. En esta etapa se logró que los directivos y docentes de la institución educativa se apropiaran de los conocimientos necesarios acerca del biohuerto y lo integraran al manejo curricular en el área de comunicación.

En el tercer momento, se organizó a la comunidad educativa (alumnos, padres de familia y maestros), con la finalidad de motivarlos en la instalación del biohuerto como recurso para planificar y desarrollar sesiones de aprendizaje. Se instaló en un terreno de la institución educativa en un área de 200 m², se desarrollaron actividades de: ubicación del terreno, limpieza, construcción del cerco perimétrico, diseño del huerto, instalación del sistema de riego, así como manejo agronómico en cuanto a: roturación del suelo, demolición de terrones,

siembra directa e indirecta, riego, fertilización, cosecha, etc.

Se diseñó un programa con actividades de aprendizaje de comunicación desde el biohuerto, participando el equipo de investigación, sustentado en el enfoque constructivista, poniendo en práctica los principios de:

1. Educar en el medio: relacionando los problemas que afectan a ese entorno cercano.
2. Educar sobre el medio: teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, las interacciones que se dan entre ellos, los cambios que sufre, su organización y las interdependencias que tiene con respecto a otros sistemas.
3. Educar a favor del medio: impulsando una serie de valores y actitudes necesarios para un cambio hacia comportamientos positivos hacia el aprendizaje. (CEIDA, 1998, p. 9)

Las actividades desarrolladas en el programa estaban en correspondencia con las competencias del aprendizaje del área de comunicación establecidos en el Diseño Curricular Nacional y Proyecto Curricular Institucional (PCI), vinculados a contenidos propios del biohuerto, estos fueron: los conocimientos y procedimientos agronómicos (habilidades y actitudes) de diferentes tipos de plantas (medicinales, aromáticas, florísticas, cultivos andinos, hortalizas y adventicias), el estudio de la biodiversidad del suelo (concepto, importancia, servicios que brinda al hombre, su protección). Para las sesiones de aprendizaje se diseñó materiales físicos:

- Un cuaderno de trabajo de educación primaria de “Biohuerto”, donde se recogen textos para su análisis y comprensión como “La fábrica de la vida-biodiversidad del suelo” y “Biodiversidad en el patio de la escuela” (Fernández Canseco, 2018), con el objetivo de expresar de manera coherente y fluida

tanto oral como escrita, los conocimientos y actitudes sobre el cuidado y protección de la biodiversidad.

- La elaboración de un catálogo de plantas y biodiversidad en el jardín botánico -centro piloto-proyecto biohuerto. Para ello se dividió al grupo experimental en tres equipos de trabajo, empleando materiales como papel, rotuladores, lápices de colores, recortes, goma de pegar. La elaboración del catálogo requirió la lectura de instrucciones de siembra, extraer las características de las plantas, escribir la información, explicar los resultados, etc.
- Una guía del estudiante orientado al desarrollo de actividades didácticas (dictado, completamiento de frases, redacción de textos de manera individual y colectiva, narración, descripción, argumentación usando como recurso

didáctico las plantas y biodiversidad).

- Un cuaderno de campo donde los estudiantes iban escribiendo las actividades y tareas desarrolladas en el biohuerto en cada sesión.

Luego de un año de trabajo, se les aplicó a ambos grupos el cuestionario pos test, para comprobar los efectos en el grupo experimental de la implementación

del biohuerto en el aprendizaje de la comunicación y los alcanzados por el grupo control. Los resultados reflejan que el grupo experimental alcanza una media de 15,64 puntos, en contraste a la media de 10,55 puntos en el pretest. También se observa en el grupo de control (que utilizó otras estrategias), no se aprecia una mejora en la media en el pretest y pos test, como se observa en la tabla1.

Tabla 1. Resultados alcanzados en el cuestionario pretest y pos test.

		Pretest GE. Comunicación	Postest GE.Comunicación	Pretest GC. Comunicación	Postest GC Comunicación
N	Válido	11	11	12	12
	Perdidos	1	1	0	0
Media		10,55	15,64	10,17	11,83
Desv. Desviación		2,018	1,502	1,801	1,03
Rango		6	4	6	4
Mínimo		8	14	6	10
Máximo		14	18	12	14

Fuente: Elaboración propia (2020)

Los principales logros alcanzados en el grupo experimental respecto al aprendizaje de la comunicación se mostraron en primer lugar en la motivación e interés de estudiantes y docentes de participar en las actividades del biohuerto y poder aprender en un contexto fuera del aula. Se mejoró en la comunicación oral y escrita, reflejadas en ampliación del vocabulario,

elaboración y análisis de la información, comprensión de textos y valoraciones sobre el contenido leído, mejora de la ortografía, realización y explicación de actividades de manera colectiva, entre otras.

Del mismo modo, se realizó la prueba de hipótesis teniendo en cuenta que los datos de los instrumentos cumplen con los

criterios de normalidad, independencia de las observaciones y equivalencia de grupos, mediante el estadístico de Shapiro–Wilk, y determinó si hay una diferencia significativa entre las medias de dos grupos a través de la aplicación del t de Student. Mostrando que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de que el biohuerto como recurso didáctico influye en el aprendizaje de la comunicación en educación básica regular primaria de la institución educativa N.º 34139 “Alfonso Ugarte” del distrito de San Pedro de Pillao de la provincia “Daniel Alcides Carrión” – Yanahuanca, región Pasco, siendo el nivel de significancia $p=0.000<0.05$.

Al comparar los resultados obtenidos en el estudio realizado, con los estudios anteriores, se aprecia que existe correspondencia y se corrobora la importancia del biohuerto educativo en el aprendizaje, en cuanto a que permite educar de un modo más integral y significativo, es un recurso que interrelaciona diferentes áreas curriculares y favorece el desarrollo de las competencias básicas, que

facilitan el desarrollo de habilidades para escuchar, hablar, leer o escribir, así como su contribución en el logro de la participación activa, el desarrollo de actitudes como el respeto y empatía para relacionarse.

CONCLUSIONES

Se corrobora las deficiencias en el aprendizaje de la comunicación en el nivel de primaria que presentan los estudios del MINEDU y PISA y muestra la necesidad de diversificar los recursos didácticos de aprendizaje en espacios fuera del aula.

Pone de manifiesto la importancia del biohuerto como recurso de aprendizaje en sentido general y en particular en el aprendizaje de la comunicación para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes desde el contexto donde viven y estudian.

El enfoque comunicativo permite el trabajo académico interdisciplinar aprovechando los recursos del medio y articulando la labor de la escuela, familia y comunidad.

La integración de actividades con las plantas, su manejo agronómico y las actividades didácticas, motivaron el

aprendizaje de la comunicación, así como la comprensión y producción de textos. Además, permitió la elaboración de materiales didácticos visual y contextualizado, para llevar un control de seguimiento del aprendizaje.

Se promovió el desarrollo de una educación sustentable a través de las actividades realizadas y se reconoce la necesidad de ampliar las investigaciones en el tema en otros grados y niveles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armienta, D., Keck, C., Ferguson, B. y Saldívar, A. (2019). Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones. *Innovación Educativa*, 19(80), 161–178. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4jcwkrm>

Baldeon Miranda, F. R. (2018). *Estrategias de comunicación para la mejora pedagógica en zonas rurales del Perú. El caso del proyecto “Maestros y Escuelas que cambian tu vida” en Santa Rosa de Cochabamba, Ayacucho*. Colecciones: Comunicación para el Desarrollo. Recuperado

de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12081>

Barrón Ruiz, Á. & Muñoz Rodríguez, J. M. (2015). Fraguando espacios socioeducativos en y para la sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 213–239. Recuperado de <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/380/305>

Botella, A., Hurtado, A. y Cantó, J. (2017). El huerto escolar como herramienta innovadora que contribuye al desarrollo competencial del estudiante universitario. Una propuesta educativa multidisciplinar. *Vivat Academia*, 0(139), 19–31. Recuperado de <https://doi.org/10.15178/va.2017.139.19-31>

Centro de Extensión Universitaria y Divulgación Ambiental (CEIDA) (1998). *Huerto Escolar* Comunidad Autónoma del País Vasco, España.

Ceballos, M. (2017). Aprovechamiento didáctico de los huertos escolares en centros de Sevilla. Enseñanza de Las Ciencias: *Revista de*

- Investigación y Experiencias Didácticas*, Extra, 787–792. Recuperado de <https://doi.org/2174-6486>
- Domínguez García, I. (2004). *Comunicación y Discurso*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Elliot, A. D. y Dewck, C.S. (2008). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Fernández Canseco. R. (2018). *Proyecto Huerto Escolar Ecológico: “Un Espacio para la Vida-Diversidad”*. Centro de Estudios sobre Educación Ambiental “Bartolomé Nicolau”. Recuperado de <http://www.mamaterra.info>
- Maldonado, S., Ospino, L., Martínez, J., Salgado, G., Salcedo, L. y Ospino, D. (2018). Implementación de una huerta escolar como herramienta estratégica para fomentar la investigación. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3), 335–342. <https://doi.org/10.17981/cultedu.soc.9.3.2018.38>.
- Ministerio de Educación de Perú (MINEDU). (2020). *Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-muestral-2020/>
- Ministerio de Educación de Perú (MINEDU). (2018). *Evaluación Censal de Estudiantes*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-muestral-2018/>
- Ministerio de Educación de Perú (MINEDU). (2016). Resolución Ministerial N. 281-2016-MINEDU: Plataforma digital única del estado peruano. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales>
- Ministerio de Educación de Perú (MINEDU). (2013). Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial D. S. N. 004-2013-ED. República de Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf-ley-reforma-magisterial/normas-complementarias-de-la-ley-de-reforma-magisterial.pdf>
- Moreno, G. (2006). De la Capacitación hacia la Formación en Servicio de los

Docentes. Aportes a la política. (1995 - 2005). *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53 (9), 1689–1699.

Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/dige_sutp/desp/xtras/CapacFormacC ontinua1995-2005.pdf.

Pompa Montes de Oca, C. y Pérez López, A. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2). Recuperado de <http://scielo.sld.cu>

Programa para la Evaluación

Internacional de Alumnos (PISA) (2018). Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>

Roméu Escobar, A. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, Shadish, W. R., Cook, T. D. y Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs*. Boston: Houghton Mifflin Company.

ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 1-03-2021 Fecha de aceptación: 15-04-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

LA TRANSFERENCIA ENTRE REPRESENTACIONES VERBALES DEL PLANO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICA

THE TRANSFERENCE BETWEEN VERBAL REPRESENTATIONS OF PLANES IN THE TRAINING OF MATHEMATICS PROFESSORS

Ortelio Nilo Quero-Méndez ¹, Aldo Medardo Ruiz-Pérez ²

¹Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular del departamento de Física-Matemática. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. Correo: oguero@uniss.edu.cu. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7872-2957>. ² Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Auxiliar del departamento de Física-Matemática. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. Correo: aldoruiz58@gmail.com . ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1882-385X>

¿Cómo citar este artículo?

Quero Méndez, O. N. y Ruiz Pérez, A. M. (Julio-octubre, 2021). La transferencia entre representaciones verbales del plano en la formación de profesores de matemática. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 300-324. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1238>

RESUMEN

Introducción: El artículo propone la solución a un problema acerca de la transferencia entre representaciones verbales del plano. **Objetivo:** exponer un procedimiento didáctico dirigido a favorecer la transferencia entre representaciones verbales del plano en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geometría Analítica

en la formación de profesores de Matemática. **Métodos** utilizados: histórico-lógico, analítico-sintético e inductivo-deductivo, para el estudio de las fuentes de información y extraer de ellas regularidades relacionadas con las representaciones y la transferencia entre estas; el análisis de los productos del proceso pedagógico, la observación, las

pruebas pedagógicas y el análisis de tablas de frecuencias para valorar el aprendizaje. **Resultados:** los principales aspectos de aprendizaje logrados con la aplicación del procedimiento son: la identificación del tipo y la forma de la representación dada y la representación buscada, conocimiento de los pasos del procedimiento y la ejecución del procedimiento, aunque también se identificaron dificultades. **Conclusiones:** el procedimiento propuesto incluye las acciones fundamentales dirigidas a la planificación y la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje de este contenido. Los resultados en la medición del desempeño de los estudiantes donde se implementó experimentalmente el procedimiento didáctico demuestran la efectividad de este procedimiento.

Palabras clave: didáctica de la matemática; docentes de matemática; formación de docentes; transferencia entre representaciones verbales del plano

ABSTRACT

The article proposes the solution to a problem about the transference between verbal representations of the

plane. **Objective:** to present a didactic procedure aimed at favoring the transference between verbal representations of the plane in the teaching-learning process of Analytical Geometry in the training of mathematics professors. **Methods:** historical-logical, analytical-synthetic and inductive-deductive were used for the study of information sources and for the identification of regularities related to representations and the transference between them, as well as the analysis of the aspects of the pedagogical process, the observation, the pedagogical tests and the analysis of frequency tables to assess learning.

Results: The identification of the type and form of the given representation and the sought representation; the different steps of the procedure and its application; although some encountered difficulties, too.

Conclusion: the proposed procedure includes the fundamental actions directed to the planning and dynamics of the teaching/learning process of this content. The obtained results from the measurement of the performance of the students involved in the experimental implementation of the didactic procedure demonstrate its effectiveness.

Keywords: training of Mathematics professors; didactic procedure; transference between verbal representations of the plane.

INTRODUCCIÓN

El papel del trabajo con representaciones de los objetos matemáticos es un tema que ha acaparado la atención de investigadores en didáctica de la Matemática desde la década de los 70 del pasado siglo. Los inicios del interés por este tema se remontan a la tesis doctoral de Claude Janvier (1978) sobre el aprendizaje de las funciones.

Las ideas de la tesis de Janvier, fueron perfeccionadas posteriormente por el propio Janvier y otros investigadores del Shell Center for Mathematical Education. En 1987 Janvier publicó el libro titulado *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics* en el que se extienden estas ideas a otros objetos matemáticos.

La obra de Janvier se divulgó en Europa y otros países del mundo y en varios de ellos los investigadores en didáctica de la Matemática, el

profesorado de la asignatura e instituciones se interesaron por el papel de las representaciones en el aprendizaje de la Matemática. Así surgieron otros líderes científicos que desarrollaron la teoría y elaboraron propuestas para aplicarla.

Por esta razón esta tendencia didáctica ha tenido un gran impacto internacional, tanto en la práctica como en la investigación. Prueba de ello es que en la base teórica de proyectos internacionales importantes sobre evaluación de la calidad de la educación como PISA y Timss se incluye el trabajo con representaciones. En la base teórica de Timss se señala: “La representación de ideas crea el núcleo del pensamiento matemático y de la comunicación, y la capacidad para crear representaciones equivalentes es fundamental para conseguir el éxito en la asignatura” (como se citó en Mullis y Martin, 2020, p. 25).

Otro factor que ha contribuido a la globalización del trabajo con representaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de la Matemática es su inclusión en los Principios y Estándares del Consejo

Nacional de Profesores de Matemática de los Estados Unidos de América (NCTM). En la última versión de este documento (año 2000), la representación es el segundo de los cinco procesos matemáticos reconocidos (National Council of Teachers of Mathematics /NCTM/, 2000).

La investigación sobre el trabajo con representaciones mantiene su actualidad a nivel internacional: en la base de datos ERIC se registran 799 publicaciones sobre este tema en 2020 y 17446 desde 1999 hasta la fecha, las cuales cubren todos los niveles de educación.

Algunos de los trabajos más recientes corresponden a Ospina (2012), Amaya y Medina (2013), Amaya, Pino Fan y Medina (2016) y Meza y Amaya (2017) todos relativos a las representaciones en el estudio de las funciones.

En Cuba ha sido pobre la influencia de los trabajos de Janvier y de la comunidad que investigaba sobre el papel de las representaciones en el PEA de la Matemática en el siglo XX.

El Ministerio de Educación (Mined) en los últimos años ha asumido las

tendencias internacionales sobre la enseñanza y aprendizaje de la Matemática y las ha incluido en los documentos metodológicos y libros de texto. Respecto al trabajo con representaciones en el cuarto de los lineamientos correspondientes al enfoque metodológico general de la asignatura Matemática se plantea: “Propiciar la reflexión, el análisis de los significados y formas de representación de los contenidos, el establecimiento de sus relaciones mutuas, (...)” (Álvarez, Almeida y Villegas, 2014, p. 2).

En correspondencia con este lineamiento se ha incluido el trabajo con representaciones de objetos matemáticos en la línea directriz “Adiestramiento lógico-lingüístico” (Álvarez, Almeida y Villegas, 2014).

En Cuba la investigación sobre el trabajo con representaciones es escasa e incipiente. En la revisión bibliográfica realizada por Quero durante su investigación doctoral (Quero, 2018) acerca de la transferencia entre representaciones de objetos de la Geometría Analítica en la formación de profesores de Matemática se identificaron solo una tesis de doctorado (Gómez, 2005) y

dos de maestría sobre el tema (Cañizares, 2010; Leyva, 2012); las tres enmarcadas en las funciones, dos en la Educación Preuniversitaria y una en la Educación Superior.

El trabajo con representaciones en el PEA de la Geometría Analítica correspondiente a la formación de profesores de Matemática generalmente transcurre espontáneamente, según la lógica de la exposición del contenido matemático tal cual aparece en los libros, sin prestársele mucha atención al papel de la asignatura en la formación didáctica. En lo que respecta a la transferencia entre representaciones de objetos de la Geometría Analítica (Teroga) y particularmente del plano se presta poca atención al tratamiento de todos los casos que se pueden presentar, y quedan varios de ellos sin incluir en el contenido de la asignatura, entre los cuales están los relativos a las transferencias entre representaciones verbales.

Son posibles causas de esta situación problemática el insuficiente desarrollo de la teoría de la representación de los objetos geométricos y las carencias de la bibliografía que se

utiliza en el PEA de la asignatura, consistentes en que en ella no se exponen todas las transferencias posibles, no se describen los procedimientos a utilizar en la transferencia entre representaciones verbales y la ausencia de ejercicios y problemas dirigidos a la elaboración y fijación de procedimientos.

El artículo ofrece respuesta a las insuficiencias y carencias señaladas, pues contiene contribuciones de los autores a la teoría de las representaciones de objetos de la Geometría Analítica en el PEA, un procedimiento didáctico para la transferencia entre representaciones verbales del plano en la formación de profesores de Matemática y el análisis de los resultados de su aplicación. Su objetivo es exponer un procedimiento didáctico dirigido a favorecer la transferencia entre representaciones verbales del plano en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Geometría Analítica en la formación de profesores de Matemática

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

Los conceptos de representación y transferencia entre representaciones

Las definiciones de los conceptos de representación de un plano, tipo de representación de un plano, representación verbal de un plano, forma de representación de un plano, forma reconocida de representación de un plano y transferencia entre representaciones de un plano y sus conceptos subordinados que se exponen a continuación, así como las notaciones utilizadas han resultado de la particularización de las definiciones y notaciones introducidas por los autores referidas a un objeto de la Geometría Analítica (Quero y Ruiz, 2018).

Se entiende por representación de un plano (objeto representado) el objeto material o mental (objeto representante) que lo sustituye y lo hace presente determinándolo de forma única en el pensamiento, el lenguaje y la comunicación con el uso de un sistema de coordenadas elegido convenientemente como sistema de referencia.

Para denotar las representaciones de un plano, los sistemas de coordenadas utilizados como

sistemas de referencia y los tipos de estos sistemas de coordenadas se utilizan, respectivamente, las letras latinas R y C y la letra griega minúscula τ ; todas seguidas de un subíndice. Los sistemas de coordenadas pueden ser de tipo cartesiano, cilíndrico y esférico.

Los tipos de representaciones del plano son subclases de la extensión de este concepto cuyo estudio tiene un interés especial y se denotan con la letra T seguida de un subíndice. Los de mayor interés en el PEA de la Geometría Analítica son los tipos verbal, gráfico y analítico; en este artículo se utiliza el tipo verbal.

Representación **verbal** de un plano, en la Geometría Analítica, es una representación mediante una frase que está compuesta por palabras del lenguaje común, palabras de la terminología matemática y eventualmente por signos matemáticos, particularmente de la Geometría Analítica. Por ejemplo, la frase: "plano que pasa por los puntos $A(3;-1;2)$, $B(4,-1;-1)$ y $C(2;0;2)$ " es una representación de este tipo.

Toda representación verbal de un plano está basada en entes que lo determinan con unicidad como son,

por ejemplo: tres de sus puntos no alineados, dos rectas que se cortan, un punto y una recta que no pasa por este punto, dos rectas paralelas (distintas) y, un punto del plano y dos vectores linealmente independientes paralelos al plano.

Además del concepto de tipo de representación, se utiliza como herramienta teórica el concepto de forma de representación de un plano, entendida como la configuración general del objeto representante, de modo que dos representaciones de diferentes tipos tienen distintas formas, mientras que dos representaciones del mismo tipo pueden tener la misma forma o formas distintas. Las formas de representación de un plano se denotan con la letra F seguida de un subíndice.

Las siguientes son representaciones verbales de un plano α con formas diferentes. En la primera de ellas el plano está determinado por tres puntos no alineados y en la segunda, por un punto del plano y dos vectores paralelos a él:

- Plano que pasa por los puntos $A(3;4;-5)$, $B(6;5;-6)$ y $C(4,2;-4)$.

- Plano que pasa por el punto $A(3;4;-5)$ y es paralelo a los vectores $a=(3;1,-1)$ y $b=(1;2;-1)$.

Como el conocimiento matemático se construye en el marco de una institución, las formas de representación de un plano aceptadas en la institución matemática se llaman formas reconocidas de representación.

La transferencia entre representaciones es uno de los procesos involucrados en el trabajo con representaciones. En las fuentes bibliográficas consultadas se trata con distintos nombres, entre ellos, traducción (Rico, 2009), conversión o tratamiento (Duval, 2006, 2016) y juego de marcos (Douady, 2000).

La idea esencial de la transferencia entre dos representaciones de un objeto geométrico O considera que para O existen dos representaciones R_1 y R_2 , de las cuales una es conocida y la otra desconocida.

El proceso que consiste en obtener la representación desconocida a partir de la conocida se llama transferencia entre esas dos representaciones. Por ejemplo, se sabe que para todo plano existe un sistema de ecuaciones

paramétricas (representación R_1) y una ecuación general (representación R_2). Si para un plano particular se conociera su ecuación general y se desconociera su sistema de ecuaciones paramétricas, el proceso mediante el cual se obtiene el sistema de ecuaciones paramétricas a partir de la ecuación general es la transferencia de R_2 a R_1 .

Para perfeccionar la idea anterior los autores de este escrito consideraron, además, las formas respectivas F_1 y F_2 de las representaciones R_1 y R_2 , los respectivos tipos T_1 y T_2 de estas representaciones, los sistemas de coordenadas C_1 y C_2 utilizados en las representaciones R_1 y R_2 y los respectivos tipos τ_1 y τ_2 de estos sistemas de coordenadas. La definición resultante a partir de esta consideración es la siguiente:

Si O es un plano, determinado por su representación R_1 en la forma F_1 del tipo T_1 correspondiente al sistema de coordenadas C_1 de tipo τ_1 y se desconoce su representación R_2 en la forma F_2 del tipo T_2 correspondiente al sistema de coordenadas C_2 de tipo τ_2 , el proceso mediante el cual se obtiene R_2 a partir de R_1 se llama **transferencia** de R_1 a R_2 . Si

inversamente se conociera R_2 y desconociera R_1 , el proceso que permite obtener R_1 a partir de R_2 se llama transferencia de R_2 a R_1 .

Cuando $C_1=C_2$ la transferencia se llama transferencia **intrasistema**, si en cambio $C_1\neq C_2$, esta se denomina transferencia **intersistemas**. Cuando $T_1=T_2$ la transferencia se llama transferencia **intratipo**, si en cambio $T_1\neq T_2$, esta recibe el nombre de transferencia **intertipos**. Si quien realiza la transferencia de R_1 a R_2 o de R_2 a R_1 no utiliza una tercera representación reconocida del objeto O como representación intermedia, la transferencia se llama **directa**. En otro caso la transferencia se llama **compuesta**.

Una transferencia entre representaciones de un objeto O será directa o compuesta en dependencia del desarrollo del sistema de representación y del procedimiento utilizado por el sujeto que la realiza.

El análisis del factor referido a los medios para realizar la transferencia conduce a diferenciar las transferencias que se realizan en la forma tradicional con lápiz y papel de las que se realizan con el uso de algún software. Es por eso que se

consideran dos tipos de transferencia, según los medios utilizados: transferencia con **lápiz y papel** y transferencia con el **uso de un software**.

La transferencia entre dos representaciones del plano en la Geometría Analítica es un proceso que requiere de la aplicación de un procedimiento que garantice la obtención de una representación procedimiento que garantice la obtención de una representación desconocida a partir de una conocida. A la primera se le llama representación dada (RD) y a la segunda, representación buscada (RB).

Procedimiento para favorecer la transferencia entre representaciones verbales del plano

El procedimiento está compuesto por seis acciones y perfecciona y amplía el expuesto en Quero y Ruiz (2016). Las acciones son:

1) Determinación de las formas de representación verbales del plano

Las principales representaciones verbales de un plano en el PEA de la Geometría Analítica en la formación

de profesores de Matemática corresponden a las formas: 1) frase con tres puntos no alineados, 2) frase con un punto del plano y un vector normal, 3) frase con un punto del plano y dos vectores de dirección, 4) frase con un punto del plano y una recta que no pasa por el punto, 5) frase con dos rectas que se cortan y 6) frase con dos rectas paralelas diferentes.

2) Determinación de las posibles transferencias entre representaciones verbales del plano

Para el plano se han considerado seis formas de representación verbal, cada transferencia entre representaciones con alguna de estas formas se puede modelar con el concepto de par ordenado en que no pueden repetirse sus componentes. Por esta razón es aplicable la regla del producto de la combinatoria. Para la representación dada son posibles seis opciones, puesto que no se puede repetir las componentes, después de elegida cada una de estas opciones para la representación buscada son posibles cinco opciones. Al multiplicar seis por cinco se obtienen 30 casos posibles

para las transferencias entre representar simbólicamente utilizando representaciones del tipo verbal. una flecha y dos etiquetas (Tabla 1).

La transferencia entre representaciones se puede

Tabla 1: Casos posibles de transferencia entre representaciones verbales

Representación dada	Transferencias a partir de la representación dada
Plano representado utilizando tres puntos (TP)	1) TP→PVD, 2) TP→PVN, 3) TP→PR, 4) TP→RRC y 5) TP→RRP
Plano representado por un punto y dos vectores de dirección (PVD).	6) PVD→TP, 7) PVD→PVN, 8) PVD→PR, 9) PVD→RRC y 10)PVD→PRP
Plano representado por un punto y un vector perpendicular (PVN)	11) PVN→TP, 12) PVN→PVD, 13) PVN→PR, 14) PVN→RRC y 15) PVN→RRP
Plano representado por un punto y una recta que no pasa por el punto (PR)	16) PR→TP, 17) PR→PVD, 18) PR→PVN, 19) PR→RRC y 20) PR→RRP
Plano representado por dos rectas que se cortan (RRC)	21) RRC→TP, 22) RRC→PVD, 23) RRC→PVN, 24) RRC→PR y 25) RRC→RRP
Plano representado por dos rectas paralelas (RRP)	26) RRP→TP, 27) RRP→PVD, 28) RRP→PVN, 29) RRP→PR y 30) RRP→RRC

Fuente: Elaboración propia

3) Elaboración de tareas de aprendizaje para las transferencias

Después de identificar las posibles procedimientos de transferencia. Las transferencias a realizar se necesita variables de tarea a tener en cuenta elaborar las tareas de aprendizaje son: 1) tipo de transferencia a realizar, para la elaboración y fijación de 2) estructura de la tarea según su

exigencia y 3) conocimiento del procedimiento por el estudiante procedimientos de transferencia.

Las variables de tarea a tener en cuenta son: 1) tipo de transferencia a realizar, 2) estructura de la tarea según su exigencia y 3) conocimiento del procedimiento aquí por el estudiante. La primera variable puede tomar los valores: transferencia directa con lápiz y papel (1.1), transferencia compuesta con lápiz y

papel (1.2) o transferencia compuesta con software (1.3). La segunda puede tomar los valores: tarea de respuesta abierta (2.1) o tarea de completamiento (2.2) y la tercera: el estudiante conoce el procedimiento (3.1) y el estudiante no conoce el procedimiento (3.2). Aplicando el principio de multiplicación de la teoría combinatoria se obtienen 12 tipos de tareas (Tabla 2).

Tabla 2: Tipos de tareas de aprendizaje que exigen transferencia

Tipo	Valor de la variable 1	Valor de la variable 2	Valor de la variable 3
1	1.1	2.1	3.1
2	1.1	2.1	3.2
3	1.1	2.2	3.1
4	1.1	2.2	3.2
5	1.2	2.1	3.1
6	1.2	2.1	3.2
7	1.2	2.2	3.1
8	1.2	2.2	3.2
9	1.3	2.1	3.1
10	1.3	2.1	3.2
11	1.3	2.2	3.1
12	1.3	2.2	3.2

Fuente: Elaboración propia

Ejemplos de tareas son los siguientes:

Ejemplo 1.

El plano α pasa por los puntos no alineados $P(1;4;-4)$, $Q(2;5;3)$ y $R(3;0;-2)$.

Obtenga representaciones verbales de α determinadas por: 1) un punto y dos vectores paralelos al plano, 2) un punto y un vector normal, 3) dos rectas paralelas, 4) dos rectas que se

cortan y 5) por un punto y una recta que no lo contiene.

Ejemplo 2.

Un plano ε contiene las rectas

$$\text{paralelas } r: \begin{cases} x = 4 + 3t \\ y = -2 - 2t \\ z = 2 + 5t \end{cases} \text{ y } s: \begin{cases} x = 1 - 3t \\ y = 1 + 2t \\ z = 5 - 5t \end{cases}$$

Obtenga representaciones verbales de ε determinadas por: 1) tres puntos no alineados, 2) un punto y dos vectores paralelos al plano, 3) un punto y un vector normal, 4) dos rectas que se cortan y 5) por un punto y una recta que no lo contiene.

4) Proyección de la utilización de las tareas en el PEA de la Geometría Analítica

Para la utilización de las tareas de aprendizaje en el PEA con el

Tabla 3: Distribución de las transferencias entre representaciones en el PEA

Tipo de actividad	Transferencias
<i>Conferencias</i>	1, 2, 6 y 11
<i>Clases prácticas</i>	3, 4, 5, 8, 9, 10, 13, 14 y 15
<i>Autopreparación</i>	7, 12, 16, 17, 18, 19 y 20
<i>Trabajo extraclase</i>	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30

Fuente: Elaboración propia

- Seleccionar las tareas a realizar por los estudiantes en cada forma organizativa y tipo de clase, así como las que deben resolver en trabajo extraclase.
- Incluir las tareas en la planificación de las actividades del PEA de la Geometría Analítica.

propósito de elaborar o fijar los procedimientos de transferencia entre representaciones verbales del plano es necesario:

- Ordenar las transferencias, atendiendo a su nivel de complejidad, para su uso en el PEA.
- Distribuir las transferencias por formas organizativas (FO) del PEA (fundamentalmente la clase y la autopreparación) y por tipos de clases (conferencias y clases prácticas o encuentros). Se utilizó también el trabajo extraclase como tipo de evaluación parcial (Tabla 3).

5) Elaboración y aplicación de procedimientos de transferencia

La elaboración de procedimientos de transferencia requiere de la aplicación de un programa heurístico particular donde se concreten las etapas y acciones del programa heurístico general.

A este programa los autores de este artículo lo han denominado Programa Heurístico para la Transferencia entre Representaciones de Objetos de la Geometría Analítica (PH-Teroga).

En el PH-Teroga se inserta un sistema de preguntas con carácter heurístico (SPCH) como un sistema de reglas o sugerencias heurísticas que favorecen la Teroga.

El PH-Teroga se elabora en el estudio de la recta utilizando tareas que

exigen transferencia entre representaciones cuyo procedimiento de transferencia no es conocido por los estudiantes.

Las preguntas del SPCH contribuyen a la ejecución de las acciones principales del PH-Teroga y se insertan en sus fases.

Las fases fundamentales y acciones principales del PH-Teroga y el SPCH se exponen en las tablas 4 y 5.

Entre las fases de este programa existen relaciones sincrónicas y diacrónicas porque unas preceden a las otras, pero también se entremezclan en su transcurso.

Tabla 4: Fases fundamentales y acciones principales del PH-Teroga

Fases	Acciones principales
1. Comprensión de la tarea de transferencia.	Reconocer que se trata de un ejercicio o problema de transferencia. Identificar la RD y la RB. Identificar el tipo y la forma de la RD y la RB. Identificar el tipo de transferencia a realizar (intrasistema o intersistemas, intratipo o intertipos). Representar simbólicamente la transferencia.
2. Elaboración de un procedimiento de transferencia	Determinar los medios a utilizar para realizar la transferencia. Decidir si se puede realizar una transferencia directa o es imprescindible realizar una transferencia compuesta. Elaborar un procedimiento de transferencia. Fundamentar el procedimiento.
3. Realización de la transferencia	Ejecutar el procedimiento de transferencia. Tomar decisiones ejecutivas.

4. Evaluación del proceso de transferencia
- Comprobar si la representación obtenida corresponde al objeto geométrico dado.
 - Determinar si la representación obtenida es única o existen varias representaciones del mismo objeto que satisfacen las exigencias de la tarea de aprendizaje.
 - Determinar si existen otros procedimientos para realizar la transferencia.
 - Valorar si el procedimiento aplicado se puede generalizar a todas las tareas del mismo tipo que la resuelta.
 - Formular nuevos ejercicios o problemas de transferencia.

Fuente: Tesis doctoral Quero (2018, p.77)

Tabla 5: Preguntas con carácter heurístico por fases del PH-Teroga

Fases fundamentales	SPCH
1. Comprensión de la tarea de transferencia	¿Cuál es el objeto geométrico? ¿Se trata de una tarea de transferencia entre representaciones de un objeto de la Geometría Analítica? ¿De qué tipo es la RD? ¿Qué forma tiene la RD? ¿Qué datos tengo de la RD? ¿De qué tipo es la RB? ¿Qué forma tiene la RB? ¿De qué tipo es la transferencia a realizar?
2. Selección o elaboración de un procedimiento para la transferencia	¿Debo realizar la transferencia con lápiz y papel o puedo utilizar un software? ¿Puedo pasar directamente de la RD a la RB? ¿Es útil obtener una representación intermedia? ¿Cómo puedo obtener la RB a partir de la RD? ¿Cómo justifico el procedimiento seguido?
3. Realización de la transferencia	¿Qué hago para ejecutar cada paso del procedimiento? ¿Qué utilidad tiene el resultado parcial que obtengo al ejecutar cada paso?
4. Evaluación del proceso de transferencia	¿Satisface la representación obtenida las exigencias de la tarea? ¿Cómo lo puedo comprobar? ¿Es única la representación obtenida? ¿Se pueden utilizar otros medios para realizar la transferencia? ¿Cómo procedo si utilizo otros medios? ¿El procedimiento aplicado se puede utilizar en todas las tareas del mismo tipo que la resuelta? ¿Existe otra forma de proceder utilizando los mismos medios?

¿Qué nuevas tareas puedo plantear a partir de la tarea resuelta?

Fuente: Tesis doctoral Quero (2018, p.78)

La elaboración de procedimientos de transferencia ocurre durante la resolución de tareas de aprendizaje que exigen transferencia entre representaciones cuyos procedimientos son desconocidos por el estudiante y la resolución de estas tareas transcurre según las funciones didácticas.

La aplicación de los procedimientos de transferencia debe tener lugar durante la resolución de tareas que exigen transferencia entre representaciones verbales del plano cuyos procedimientos el estudiante conoce y transcurre según las funciones didácticas.

6) Evaluación del desempeño

La evaluación es uno de los eslabones del PEA y respecto a su ejecución son importantes las respuestas a las preguntas ¿qué?, ¿cuándo y ¿cómo evaluar?

En cuanto al ¿qué evaluar?, se deben atender cinco objetos interrelacionados: 1) las condiciones

previas necesarias para elaborar o aplicar un procedimiento de transferencia entre representaciones verbales del plano, incluido el conocimiento del PH-Teroga y del sistema de preguntas con carácter heurístico, 2) la habilidad para aplicar el PH-Teroga, 3) las habilidades para aplicar los procedimientos de transferencia elaborados, 4) características de la esfera afectivo-motivacional de la personalidad imbricadas en los objetos anteriores y 5) la comunicación a propósito de la transferencia entre representaciones.

La evaluación de las condiciones previas necesarias para elaborar o aplicar un procedimiento de transferencia entre representaciones verbales del plano forma parte de la función didáctica de aseguramiento del nivel de partida.

La habilidad para aplicar el PH-Teroga debe ser evaluada en la resolución de una tarea que exige transferencia entre representaciones verbales del plano cuando se desconoce el

procedimiento de transferencia necesario, es decir, en tareas del tipo 2, 4, 6, 8, 10 o 12 (Tabla 2).

Para obtener datos que propicien hacer inferencias acerca del dominio de esta habilidad, el profesor debe observar la actuación de sus estudiantes mientras resuelven las tareas y de ser necesario ha de realizar un análisis de los productos de la actividad ejecutada, a partir de la recogida de la libreta de notas o de cualquier otro soporte, donde esté registrada la información generada durante la resolución de las tareas.

La evaluación de las habilidades para aplicar los procedimientos de transferencia elaborados debe realizarse cuando se resuelven tareas que exigen un procedimiento de transferencia conocido, es decir, tareas de los tipos 1, 3, 5, 7, 9 o 11 (Tabla 2). En ello el profesor puede utilizar los mismos métodos que en la evaluación de la habilidad para aplicar el PH-Teroga.

En la esfera afectivo-motivacional debe valorarse el interés por resolver las tareas, la perseverancia ante la complejidad de las tareas, la actitud ante las críticas de los demás y el

estado de ánimo durante la resolución de las tareas.

Con relación a la comunicación, debe evaluarse la comunicación con el profesor, la comunicación con los compañeros de clase y la comunicación matemática oral

METODOLOGÍA EMPLEADA

Entre los métodos utilizados en la investigación que originó el artículo se encuentran el histórico-lógico, analítico-sintético y el inductivo-deductivo.

El uso de estos métodos permitió identificar las principales tendencias cubanas e internacionales acerca de las concepciones de los tres conceptos centrales de la teoría de las representaciones de los objetos matemáticos: representación, transferencia entre representaciones y sistema de representación. A partir de una sistematización de estas tendencias los autores realizaron una reconceptualización de estos tres conceptos para su uso en el PEA de la Geometría Analítica e introdujeron los conceptos de tipo y forma de representación en el sentido en que ellos son usados en este artículo.

El procedimiento didáctico que se expone aquí está basado en los fundamentos teóricos desarrollados por los autores. En este procedimiento se utiliza como método matemático la regla del producto de la teoría combinatoria para la determinación de las transferencias entre representaciones verbales del plano. También se emplea este método para la determinación de los tipos de tareas a partir de las variables de tareas consideradas.

Para la medición del aprendizaje alcanzado acerca de la transferencia entre representaciones verbales del plano se utilizaron como métodos el análisis de los productos del proceso pedagógico, la observación, las pruebas pedagógicas y el análisis de tablas de frecuencias.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El procedimiento didáctico expuesto en la sección anterior ha sido aplicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geometría Analítica en la formación de profesores de Matemática en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. En su elaboración se utilizó la evaluación. En el pre-experimento se utilizó como

variable de estudio el desempeño de los estudiantes en la transferencia entre representaciones verbales del plano, como unidad de estudio el estudiante que se forma como profesor de Matemática en la licenciatura en Educación, perfil Matemática, y como unidad de análisis la tarea que exige transferencia entre representaciones verbales del plano. La investigación se desarrolló con los 14 estudiantes del único grupo del tercer año de la carrera

El diseño de la medición de la variable de estudio se realizó según el procedimiento propuesto por Ruiz (2006): 1) definición de la variable, 2) determinación de las dimensiones y de los indicadores de cada dimensión, 3) modelación de los indicadores mediante variables estadísticas, 4) establecimiento de los criterios de medición de los indicadores y su representación en matrices de valoración, 5) diseño de los instrumentos de medición y evaluación de su validez y confiabilidad y 6) diseño de la medición de las dimensiones y de la variable.

Las dimensiones de la variable de estudio son: 1) dimensión cognitivo-procedimental, 2) dimensión afectivo-motivacional y 3) dimensión motivacional. En la dimensión cognitivo-procedimental se consideran dos subdimensiones: 1.1) elaboración de procedimientos de transferencia y 1.2) aplicación de procedimientos de transferencia. La primera subdimensión tiene 10 indicadores y la segunda seis (tablas 6 y 7).

Los indicadores de la dimensión afectivo-motivacional son: 2.1) interés por resolver las tareas, 2.2) perseverancia ante la complejidad de las tareas, 2.3) actitud ante las críticas de los demás y 2.4) estado de ánimo durante la resolución de las tareas.

Los indicadores de la dimensión comunicacional son: 3.1) atención prestada a las explicaciones del profesor, 3.2) actuación ante las

interrogantes formuladas por el profesor, 3.3) colaboración con los compañeros de clase, 3.4) atención prestada a las explicaciones de los compañeros de clase, 3.5) actuación ante las interrogantes formuladas por sus compañeros de clase y 3.6) utilización de la terminología matemática.

A cada indicador se le asoció una variable estadística, cuya escala de medición está compuesta por las categorías: alto, medio y bajo. Para la medición de los indicadores se utilizaron matrices de valoración (López, 2020), que contienen los criterios utilizados.

Los resultados obtenidos en la medición de los indicadores de la dimensión cognitivo-procedimental a los 14 estudiantes que se forman como profesores de Matemática se exponen en las tablas 6 y 7.

Tabla 6: Resultados de la medición de los indicadores de la subdimensión "Elaboración de procedimientos de transferencia"

Indicador	Alto	%	Medio	%	Bajo	%
1.1.1) Identificación del tipo y la forma de la RD y la RB	4	28,6	10	71,4	0	0
1.1.2) Identificación del tipo de transferencia a realizar	3	21,4	10	71,4	1	7,1
1.1.3) Elaboración de un procedimiento de transferencia	5	35,7	5	35,7	4	28,6

1.1.4) Fundamentación del procedimiento	4	28,6	5	35,7	5	35,7
1.1.5) Ejecución del procedimiento con lápiz y papel	5	35,7	5	35,7	4	28,6
1.1.6) Ejecución del procedimiento con software	4	28,6	6	42,9	4	28,6
1.1.7) Comprobación de si la representación obtenida corresponde al objeto geométrico dado	1	7,2	8	57,1	5	35,7
1.1.8) Determinación de si la representación obtenida es única	5	35,7	4	28,6	5	36
1.1.9) Determinación de si existen otros procedimientos para realizar la transferencia	5	35,7	3	21,4	6	42,9
1.1.10) Formulación de nuevos ejercicios o problemas de transferencia	3	21,4	4	28,6	7	50,0

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7: Resultados de la medición de los indicadores de la subdimensión "Aplicación de procedimientos de transferencia"

Indicador	Alto	%	Medio	%	Bajo	%
1.2.1) Identificación del tipo y la forma de la RD y la RB	12	85,7	2	14,3	0	0
1.2.2) Conocimiento de los pasos del procedimiento	10	71,4	4	28,6	0	0
1.2.3) Ejecución del procedimiento con lápiz y papel	6	42,9	8	57,1	0	0
1.2.4) Ejecución del procedimiento con software	6	42,9	5	35,7	3	21,4
1.2.5) Comprobación de si la representación obtenida corresponde al objeto geométrico dado	2	14,3	7	50,0	5	35,7
1.2.6) Determinación de si la	5	35,7	5	35,7	4	28,6

representación obtenida es única

Fuente: Elaboración propia

En la subdimensión “Elaboración de procedimientos de transferencia” los indicadores con mayor frecuencia de las categorías alto o medio son:

- Identificación del tipo y la forma de la representación dada y la representación buscada.
- Identificación del tipo de transferencia a realizar.

Los indicadores con menor frecuencia de las categorías alto o medio son:

- Formulación de nuevos ejercicios o problemas de transferencia; solo tres estudiantes en la categoría alto. Siete estudiantes no formularon nuevos ejercicios o lo hicieron de forma incorrecta.
- Comprobación de si la representación obtenida corresponde al objeto geométrico dado; solo un estudiante en la categoría alto. Cinco estudiantes no comprobaron o no explicaron correctamente.

Respecto a la dimensión “Aplicación de procedimientos de transferencia”, los indicadores con mayor frecuencia de las categorías alto o medio son:

- Identificación del tipo y la forma de la representación dada y la representación buscada.
- Conocimiento de los pasos del procedimiento.
- Ejecución del procedimiento con lápiz y papel.

Los indicadores con menor frecuencia de las categorías alto o medio son:

- Comprobación de si la representación obtenida corresponde al objeto geométrico dado.
- Determinación de si la representación obtenida es única. Cuatro estudiantes no determinaron si la representación es única.

Se identificaron los errores cognitivos siguientes:

- Subdeterminación de la representación: utilización de representaciones verbales que no determinan de forma única al plano.
- Sobredeterminación de la representación: inclusión de características del plano no

- necesarias en su representación verbal.
- Determinación de una representación incompatible: representación de un plano que no le corresponde a la representación dada.
 - Otros errores, entre ellos errores de cálculo al determinar coordenadas de puntos que satisfacen la ecuación del plano, al resolver sistemas de ecuaciones y al operar con vectores.
- Los resultados obtenidos en la medición de los indicadores de la dimensión afectivo-motivacional se exponen en la Tabla 8.

Tabla 8: Resultados de la medición de los indicadores de la dimensión afectivo-motivacional

Indicador	Alto	%	Medio	%	Bajo	%
2.1) Interés por resolver las tareas de las clases prácticas	7	50,0	5	35,7	2	14,3
2.2) Perseverancia ante la complejidad de las tareas	5	35,7	6	42,9	3	21,4
2.3) Actitud ante las críticas de los demás	5	35,7	8	57,1	1	7,2
2.4) Estado de ánimo durante la resolución de las tareas	5	35,7	8	57,1	1	7,2

Fuente: Elaboración propia

- Los indicadores con mayor frecuencia de las categorías alto o medio son:
- Actitud ante las críticas de los demás.
 - Estado de ánimo durante la resolución de las tareas.
- Los resultados obtenidos en la medición de los indicadores de la dimensión comunicacional se exponen en la Tabla 9.

Tabla 9: Resultados de la medición de los indicadores de la dimensión comunicacional

Indicador	Alto	%	Medio	%	Bajo	%
-----------	------	---	-------	---	------	---

3.1) Atención prestada a las explicaciones del profesor	8	57,1	5	35,7	1	7,2
3.2) Actuación ante las interrogantes formuladas por el profesor	4	28,6	6	42,8	4	28,6
3.3) Colaboración con los compañeros de clase	5	35,7	7	50,0	2	14,3
3.4) Atención prestada a las explicaciones de los compañeros de clase	6	42,9	6	42,9	2	14,3
3.5) Actuación ante las interrogantes formuladas por sus compañeros de clase	8	57,1	4	28,6	2	14,3
3.6) Utilización de la terminología matemática	4	28,6	6	42,9	4	28,6

Fuente: Elaboración propia

El indicador con mayor frecuencia de las categorías alto o medio es “Atención prestada a las explicaciones del profesor” y el de menor frecuencia es “Utilización de la terminología matemática” pues cuatro estudiantes cometieron más de dos errores.

CONCLUSIONES

El papel de las representaciones de los objetos matemáticos en el PEA de la Matemática ha sido un tema de interés de los investigadores en didáctica de la Matemática desde la década de los 70 del siglo XX, pero en Cuba se incorporó en los lineamientos para el trabajo en la asignatura tardíamente en la segunda década del siglo XXI y la investigación en este

tema es escasa e incipiente y se ha centrado en el tema de las funciones.

El procedimiento didáctico para la transferencia entre representaciones verbales del plano en la formación de profesores de Matemática propuesto por los autores de este artículo incluye las acciones fundamentales dirigidas a la planificación y la dinámica del PEA de este contenido.

Los resultados en la medición del desempeño de los estudiantes que se forman como profesores de Matemática en la transferencia entre representaciones verbales del plano donde se implementó experimentalmente el procedimiento didáctico propuesto, demuestra la efectividad de este procedimiento en la muestra estudiada. A pesar de ello se observaron limitaciones para comprobar si la representación obtenida corresponde al objeto geométrico dado, determinar si la representación obtenida es única, formulación de nuevos ejercicios o problemas de transferencia y en la utilización de la terminología matemática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M., Almeida, B. y Villegas, E. (2014). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Matemática. Documentos metodológicos*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Amaya, T. y Medina, A. (2013). Dificultades de los estudiantes de grado once al hacer transformaciones de representaciones de una

función con el registro figural como registro principal. *Educación Matemática*, 25(2), 119-140. Recuperado de <https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/revista/volumen25-numero2>.

Amaya, T., Pino Fan, L. y Medina, A. (2016). Evaluación del conocimiento de futuros profesores de matemáticas sobre las transformaciones de las representaciones de una función. *Revista Educación Matemática*, 28(3), 111-144. Recuperado de <https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/revista/volumen28-numero3>.

Cañizares, E. (2010). *La formación y desarrollo de la habilidad para transferir entre representaciones analíticas y gráfica de funciones cuadráticas en estudiantes de décimo grado (Tesis de maestría)*. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Silverio Blanco Núñez", Sancti Spíritus, Cuba.

Douady, R. (2000). Juego de marcos y dialéctica herramienta-objeto.

- En G. Castrillón (Ed.), *Ingeniería didáctica* (pp. 171-177) [versión electrónica]. Santiago de Cali. Colombia.
- Duval, R. (2006). Un tema crucial en la educación matemática: La habilidad para cambiar el registro de representación. *Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española*, 9 (1), 143–168. Recuperado de <https://eudml.org/doc/44160>
- Duval, R. (2016). Un análisis cognitivo de problemas de comprensión en el aprendizaje de las matemáticas. En R. Duval y A. Sáenz Ludlow. *Comprensión y aprendizaje en matemáticas: perspectivas semióticas seleccionadas* (pp.61- 94). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. Recuperado de https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/comprension_y_aprendizaje_en_matematicas_perspectivas_semioticas_seleccionadas
- Gómez, M. (2005). *Una propuesta didáctica para elevar los niveles de transferencia entre las distintas representaciones de las funciones, en el nivel preuniversitario* (Tesis de doctorado). Instituto Superior Pedagógico “Enrique J. Varona”, La Habana, Cuba.
- Janvier, C. (1978). *The interpretation of complex cartesian graphs representing situations: Studies and teaching experiments* (Tesis de doctorado). University of Nottingham. Nottingham, United Kingdom.
- Janvier, C. (Ed.) (1987). *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Leyva, T. (2012). *Propuesta didáctica para elevar los niveles de transferencia entre las distintas representaciones de las funciones reales de una variable real, en el tema de funciones en el primer año de la Universidad de Ciencias Informáticas* (Tesis de maestría). Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”. La Habana, Cuba.
- López, J. C. (2020). Rúbricas,

- evaluación más allá de la calificación. *Edukafé, Documentos de Trabajo de la Escuela*, (9). Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/rubricas>
- Meza, F. y Amaya, T. (2017). Conflictos epistémicos al hacer transformaciones en las representaciones de una función. *Revista Entornos*, 29(1), 43-53. Recuperado de <https://journalusco.edu.co/index.php/entornos>.
- Mullis, A., Martin, M. (2020). *Timss 2019. Marcos de la Evaluación*. Madrid, España: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?codigo_agc=21779
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, Virginia: Autor.
- Ospina, D. (2012). *Las representaciones semióticas en el aprendizaje del concepto función lineal* (Tesis de maestría). Universidad autónoma de Manizales, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/245/1/Tesis>
- Quero, O. (2018). *La transferencia entre representaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geometría Analítica en la formación inicial de profesores de Matemática* (Tesis de doctorado). Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Sancti Spíritus, Cuba.
- Quero, O. y Ruiz, A. (2016). Transferencias entre representaciones verbales de las secciones cónicas en la formación del profesor de Matemática. *Pedagogía y Sociedad*, 19 (47), 19-37. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.co/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/499>.
- Quero, O. y Ruiz, A. (2018). Determinación de procedimientos de transferencia entre representaciones en el proceso

de enseñanza y aprendizaje de la Geometría Analítica. *Unión*, 52, 118-143. Recuperado de <http://www.fisem.org/www/unio n/revistas/2018/52/05.pdf>

Rico, L. (2009). Sobre las nociones de representación y comprensión en la investigación en Educación Matemática. *PNA, Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática* 4(1), 1-14.

Ruiz, A. (2006). Procedimientos y medios para relacionar constructos, dimensiones, indicadores y medición en la investigación pedagógica (curso post-evento). En A. Chinae, J. Medina e I. Cabezas (Eds.). *Actas del Evento Provincial Pedagogía 2007* (pp. 50-78). *Instituto Superior Pedagógico "Silverio Blanco"*. Sancti Spíritus, Cuba: Órgano Editor Educación Cubana.

ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 29-12-2020 Fecha de aceptación: 7-04-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

CONECTATEX, UN PROGRAMA PARA MEJORAR LA REDACCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO

CONECTATEX, A PROGRAM TO IMPROVE THE WRITING OF NARRATIVE TEXTS IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Santiago Avelino Rodríguez-Paredes¹, Amanda Josefina Suyo-Vega², Lisha Luzmila Agurto-Ponce³

Doctor en Administración de la Educación, Docente Ordinario Auxiliar, Programa de Formación Humanística, Universidad “César Vallejo”, Perú. Correo: srodriguezp@ucv.edu.pe ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1800-6940>, teléfono 99161186. ² Doctor en Ciencias de la Educación, Docente Ordinario Auxiliar, Jefatura de Investigación Formativa y Docente, Universidad “César Vallejo”, Perú. Correo: jsuyov1@ucv.edu.pe ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2954-5771> ³ Magíster en Administración de la Educación, Docente tiempo parcial, Programa de Formación Humanística, Universidad “César Vallejo”, Perú. Correo: lisha292@hotmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3998-103X>

¿Cómo citar este artículo?

Rodríguez Paredes, S. A., Suyo Vega, A. J. y Agurto Ponce, L. L. (Julio-octubre, 2021). Conectatex, un programa para mejorar la redacción de textos narrativos en estudiantes del nivel secundario. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 325-349. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1175>

RESUMEN

Introducción: “Conectatex” es un programa para mejorar las habilidades de redacción de textos narrativos en estudiantes del nivel secundario que busca valorar el uso del Whatsapp, como herramienta de aprendizaje dentro de las aulas de las instituciones educativas públicas de nivel secundario, contexto en donde se

prohíbe el uso de los celulares inteligentes y se permite que solo docentes de Comunicación se conviertan en los responsables del desarrollo de esta competencia. Si bien es cierto, existen algunas investigaciones realizadas y ninguna considera al WhatsApp como una posible plataforma de aprendizaje, pues solo la enfocan como un medio de

comunicación con otros fines. **Objetivo:**

Este estudio pretende identificar el tipo de influencia ejercida por programa "Conectatex", como herramienta de aprendizaje, en la producción de textos narrativos. **Métodos:** Se empleó el enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, nivel explicativo y de diseño cuasi experimental. La población estuvo conformada por 1015 estudiantes del nivel secundario. La elección de la muestra se realizó a partir del muestreo no probabilístico intencional y estuvo constituido por 28 escolares (grupo experimental). Las técnicas fueron la observación y los instrumentos, la prueba y la lista de cotejo. Para el análisis de normalidad se tomó en cuenta las pruebas paramétricas y no paramétricas de Shapiro-Wilk y Wilcoxon. **Resultados:** Los datos obtenidos muestran una diferencia aproximada de 6 puntos entre la media inicial (8,93) y la final (14, 11). **Conclusiones:** el programa Conectatex influye de manera significativa en la redacción de textos narrativos.

Palabras clave: aprendizaje; programa educativo; redacción; secundaria básica; textos narrativos

ABSTRACT

Introduction: "Conectatex" is a program to improve the writing skills of narrative texts in students of the secondary school that seeks to value the use of WhatsApp as a learning tool within the classrooms of public educational institutions of secondary level, in a context where using smart cell phones is prohibited and only communication teachers are allowed to become responsible for the development of this capacity. While true, there is some research done and WhatsApp is not considered to be a possible learning platform, as it is only approached as a means of communication for other purposes. **Objective:** This study aims to identify the type of influence exerted by the "Conectatex" program, as a learning tool for the writing of narrative texts. **Methods:** A quantitative approach was followed with an applied type, from the explanatory level and a quasi-experimental design. The population consisted of 1015 students from the secondary level. The sample was chosen considering an intentional non-probabilistic sampling method and consisted of 28 schoolchildren

(experimental group). The applied techniques were observation and instruments, testing and checklist. Parametric and non-parametric tests of Shapiro-Wilk and Wilcoxon were taken into account for normality analysis.

Results: The obtained data show an approximate difference of 6 points between the initial (8.93) and final (14, 11) arithmetic means. **Conclusions:** The Conectatex program has a very significant influence on the writing of narrative texts.

Keywords: learning; educational program; writing; secondary school; creative writing.

INTRODUCCIÓN

Existen problemas ortográficos y gramaticales en la redacción de textos, los que se incrementan, cuando estos son de carácter creativo; en el que los más afectados suelen ser estudiantes. Las causas pedagógicas son: “el uso de estrategias metodológicas que no permiten el desarrollo de habilidades para la redacción de textos, la falta de atención individualizada y seguimiento a los estudiantes en las tareas de redacción” (Herrera et al, 2020, p. 34).

Asimismo, la escritura, se considera como una práctica en que los únicos responsables, para lograrlo, son quienes participan en la docencia de los cursos de Comunicación o Lengua Española dejando de lado a otros actores o al campo docente de las diferentes áreas, la comunidad y la propia familia.

Cuando se redactan textos dentro de las instituciones educativas (II.EE.) se realiza a puño y letra dejando de lado recursos o herramientas tecnológicas e internet a pesar de que existe una sala de cómputo en la gran mayoría de las II.EE., aunque estos espacios son obsoletos, pues no cuentan con recursos tecnológicos acorde con las exigencias poblacionales y las nuevas herramientas o programas educativos. Pero lo más llamativo es que se prohíbe el uso de dispositivos móviles, a los estudiantes, argumentando que son utilizados de manera inadecuada. De mantenerse este problema se estaría formando estudiantes sin habilidades en la redacción ni sentido de la creatividad, ni de la imaginación; sin haber desarrollado el pensamiento reflexivo – crítico. Además, cuando formen parte del sistema superior

universitario o no universitario, llevarán el mal hábito de copiar textos, sin respetar las normas de redacción y estilos, afectando su rendimiento y en algunos casos, condicionando su futuro.

La importancia de esta investigación radica en que el programa “Conectatex” aplicado a estudiantes, busca valorar la red social WhatsApp como herramienta de aprendizaje, considerándola una plataforma virtual que ayude a desarrollar, de manera significativa, las habilidades de redacción de textos narrativos en un contexto donde se prohíbe el uso de los celulares inteligentes. De esta manera se pretende incorporar el uso del WhatsApp en el nivel secundario del sistema educativo público de la EBR (Educación Básica Regular) considerando, de esta manera, a los smartphones como herramientas de aprendizaje.

Por ello, fue necesario recurrir a investigaciones previas, tales como la de Quiñones (2017) quien concluyó que, el programa “Mentes creativas” influye significativamente en la producción de textos narrativos; asimismo, en la planificación,

teatralización y revisión de los mismos. También, León (2018), manifestó que si existe un buen grado de relación entre redes sociales y producción de textos escritos, conlleva a la mejora del estilo, la semántica, la sintaxis y ortografía. Igualmente, Centeno (2017), concluyó que chatear por WhatsApp se convierte en una herramienta que permite interactuar y cubrir una necesidad comunicativa básicamente informativa; mientras que, la comunidad estudiantil prefiere usar el WhatsApp para escribir mensajes y dar respuestas, lo que permite el desarrollo de las habilidades de escritura.

También, dentro de los antecedentes se consideró a Salinas (2016) quien determinó que, a partir de los resultados del uso del WhatsApp, hubo una mayor comunicación entre docentes estudiantes y viceversa, siendo esta permanente; mejorando así la atención en el alumnado. Asimismo, Gómez del Castillo (2017) concluye que los textos redactados por Whatsapp, son textos multimodales que no afectan su competencia ortográfica; sin embargo, existen breves diferencias por factores de edad, sexo y áreas de conocimiento. Finalmente, Carreño y

Arévalo (2017), detectaron que el enfoque cuantitativo permitió el uso de componentes para planificar, realizar y ejecutar la propuesta didáctica que condujo a la enseñanza de textos narrativos escritos; que al desarrollar, con planificación una clase, hay una mejora notable en la redacción de textos narrativos.

Como objetivo, de este estudio, se propuso identificar el tipo de influencia del programa “Conectatex”, como herramienta de aprendizaje, en el desarrollo de la producción de textos narrativos para estudiantes. La hipótesis de investigación fue que el programa “Conectatex”, como herramienta de aprendizaje, influye de manera significativa en el desarrollo de la producción de textos narrativos en estudiantes de Educación Básica Regular, nivel secundario. Mientras que la hipótesis específica quedó establecida de la siguiente manera: El Programa “Conectatex”, como herramienta de aprendizaje, influye de manera significativa en la planificación, textualización y revisión de textos narrativos.

La investigación se ejecutó en estudiantes de cuarto grado del nivel

secundario de Educación Básica Regular (EBR), en la institución educativa “Telésforo Catacora”, perteneciente al distrito de Ate, provincia y departamento de Lima, Perú. El tiempo de duración de aplicación del programa fue de 9 semanas, se inició en abril y terminó en junio del año 2019. El proyecto, cuyo título inicial fue “Conectatex” en la producción de textos narrativos en estudiantes del cuarto de secundaria de la I.E. “Telésforo Catacora” de Ate, Lima 2019, fue ganador de la convocatoria de Fondos Concursables ejecutado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad “César Vallejo”, por lo que el financiamiento obtenido fue básico, que consistió en brindar un aporte con los materiales empleados para la aplicación del programa.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

El sustento teórico de la presente investigación se basa en la teoría Conectivista de Siemens y Downes; los enfoques de la Aldea global de Marshall McLuhan y en los modelos cognitivos de Beaugrande, Dressler, Flower y Hayes.

El Conectivismo

Siemens (2004), afirma que: “el conectivismo viene a ser un proceso que se suscita al interior de los espacios dudosos; los mismos que se encuentran en otros elementos cambiantes los cuales son controlados por las personas” (p. 6). Es decir, el aprendizaje reside fuera de los seres humanos y se encuentra en dispositivos, bases de datos o dentro de organizaciones y es producto de las conexiones de grupos de información.

Estos grupos de información, tal como se observa en la realidad, se basan en principios con cambios permanentes, rápidos y dinámicos, pues la información va transformándose constantemente debido a que las necesidades y exigencias lo requieren y suelen ser distintos diacrónicamente. Ante dicha realidad, Siemens (2004), manifiesta que: “los individuos o personas deben adquirir habilidades que permitan distinguir la información útil e importante de la intrascendente; por otro lado, deben tener la capacidad de conseguir información que conlleve la alteración del entorno” (p. 6).

Los principios del conectivismo, para Siemens (2004), son:

Para aprender y conocer se requiere de diversas opiniones; el conocimiento se almacena en bases de datos no humanos; el aprendizaje es mayormente crítico, dado a que cambia constantemente; existe la necesidad que las conexiones se alimenten permanentemente y tengan un mantenimiento continuo para permitir un constante aprendizaje; conectar nodulos especializados es una habilidad fundamental, pues el conocimiento es una conexión constante entre áreas, ideas y conceptos; lo actualizado solo es conocimiento pertinente, lo demás no lo es; y, desarrolla la toma de decisiones, dado a que al discernir y elegir el significado de la información se aprende. (p. 7)

Efectivamente, la gestión del conocimiento, se encuentra en dispositivos diversos con información actualizada; los cuales, al conectarse entre ellos, a través de las redes y los seres humanos, se convierten en redes de aprendizaje. Dicho de otro modo, las redes neuronales o de aprendizaje sí

son elementos externos a las personas y están conectadas a través de internet, brindando información, facilitando la adquisición del conocimiento y, por lo general, responden a ciertos principios de la comunicación y tecnología.

Teoría de la Aldea global

La teoría de la Aldea global, según Cantillo y Moreno (2016), afirman, que:

Marshall, proyectó su enfoque basado en el progreso de la tecnología, aseverando que gracias a ella se permitiría conocer todas las culturas; asimismo pronosticó que las personas de todo el planeta, en un futuro no muy lejano, podrían interactuar por medio de las nuevas redes sociales e internet, generando así cambios en sus estilos de vida y en los procesos de enseñanza aprendizaje (pp. 44-57)

Así, la historia dio la razón a Marshall, pues tal como se observa ahora, el avance tecnológico y el impacto de internet dio paso a la globalización, y esto transformó la vida de las personas, en todos sus campos. Uno de los ejemplos más evidentes es la ejecución de la educación virtual que se suele

realizar en tiempo de crisis social por causa de pandemias o confinamientos de sus participantes por cuarentenas.

Si bien es cierto, la teoría de la Aldea global se basó en una propuesta visionaria de su gestor, Marshall McLuhan, quien manifestaba que esta tenía fuertes lazos con los medios de comunicación y que “la única forma de controlarlos era mediante la comprensión pública de sus efectos” (López, 2019, párr. 13). Esto indica que, si la Web se ha convertido en un medio de uso público o común de la aldea, entonces su fin es obtener el máximo beneficio para ella; es decir, estar conectados, interactuar, conocernos, encontrar información en ella y generar conocimiento.

Redes sociales

Definir una red social dependerá de la historia y del contexto en el cual se encuentre este concepto, por lo que suele tener múltiples significados, para esta investigación se ha tomado la propuestas del Observatorio nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (2011), que la define como “un sitio en la red cuya finalidad es permitir a los usuarios relacionarse, comunicarse, compartir

contenido y crear comunidades, o como una herramienta de democratización de la información que transforma a las personas en receptores y en productores de contenidos” (p. 12). Por otro lado, Gandlgruber y Ricaurte (2013), la definen como “un conjunto de actores que se relacionan e interactúan de manera virtual con (...) flujos de información, intercambio de opiniones y la generación de conocimiento” (p. 53), para satisfacer la necesidad de comunicarse o informarse.

El WhatsApp

La forma de comunicarse e interactuar se ha transformado gracias a los recursos tecnológicos, de comunicación y redes sociales. Una herramienta, aplicativo o red social -como se quiera llamar- que cambió el estilo de vida de las personas es el WhatsApp; pero ¿cómo se conceptualiza? Sánchez, Parra y López (2018), la definen como:

Un término que proviene del vocablo inglés “What’s up” propio de la expresión coloquial y que tiene el significado de ¿qué tal? o ¿cómo va?; así como del diminutivo app, derivada de la voz inglesa application que en español significa aplicación. Esta

herramienta, usando Internet, permite el intercambio de mensajes escritos, íconos, fotografías videos y mensajes de voz. (p. 73)

Si bien es cierto, el WhatsApp se ha popularizado en el mundo, para bien o mal. Hoy su uso inadecuado según Sánchez, Parra y López (2018), “ha generado conflictos, dependencia, impulsividad, automatismo y falta de comunicación directa entre las personas” (p. 73); sin embargo, no cabe duda que en el campo profesional y académico se está convirtiendo en una herramienta de apoyo; tal como se muestra en la experiencia de diferentes docentes quienes conforman grupos de WhatsApp con sus estudiantes para estar mejor comunicados, hacerles recordar algunos eventos o preguntarse sobre encargos académicos de las diversas materias o asignaturas. Así lo señalan Fondevila, Marqués, Mir y Polo (2019) quienes indican que: “la comodidad y la gratuidad de WhatsApp permite su uso en el campo del estudio; por ejemplo, para asuntos universitarios o pertenecer a grupos de chat grupal de estudios o grupos de

conversación sobre materias académicas” (pp. 308-309).

El texto

Beaugrande y Dressler (2008), afirman:

Que el texto es una reproducción cognitiva, a través de diversas actividades y configuración de conceptos, en la mente del que escribe. Entonces, producir un texto escrito genera un contexto estableciéndose relaciones y situaciones generales de conocimiento y comunicación. Además, existen aspectos importantes, en la comunidad lectora, que se debe tener en cuenta, como conectar diversos elementos dependientes gramaticales (cohesión), conceptuales (coherencia); dependencia entre los receptores o lectores (aceptabilidad e intencionalidad), entre lo que se conoce y lo nuevo (informatividad), entre la adecuación y el espacio (situacionalidad) y entre distintos textos (intertextualidad). Por otro lado, para enseñar a escribir textos es importante tener en cuenta las actividades

designadas como tareas, logros, saberes previos, accesibilidad, transparencia, entradas y salidas conceptuales que se activan gracias al pensamiento (como se citó en Castro y Stier, 2014, pp. 16-18).

Se hace necesario expresar que, al ser la escritura, un proceso complicado, que involucra acciones cognitivas y metacognitivas, se debe tomar en cuenta situaciones internas y externas de quien escribe y el texto en sí.

El modelo cognitivo de Flower y Hayes (1980) indica que:

Para redactar un texto, primero se generan las ideas, luego se organizan, finalmente se hace uso del lenguaje escrito. Así los procesos cognitivos de este modelo, en la redacción de textos, son: la memoria de trabajo, motivación, interpretación y reflexión. Además, requiere de tres procesos fundamentales: el entorno de la redacción (las palabras y enunciados que se utilicen determina los que se escribe posteriormente), la memoria a largo plazo (pues

permite recordar lo que va a escribir y realizar luego las modificaciones) y el proceso de redacción en sí o escritura, la que se divide en tres sub procesos: planificación, textualización y revisión. (Como se citó en Castro, 2014, pp. 27, 29-30)

Según Cassany, 2009, como se citó en Paredes, 2015):

La redacción de textos se da en tres momentos: La planificación, textualización y revisión. La planificación es la representación mental de la escritura que consiste en analizar la audiencia, formular objetivos, establecer planes de composición, generar ideas y organizarlas. La textualización es la fase en la que el que va a redactar empieza a escribir información adquirida en la fase anterior, utilizando los conocimientos o información obtenida, las normas de redacción y lingüísticas; esta etapa considera los siguientes procesos: referenciar (traducir a expresiones lingüísticas las ideas), seleccionar las palabras,

anclar el discurso (formas referenciales del autor, destinatario, texto, tiempo, espacio), linealizar (transformar el pre texto en un discurso lineal conectado, cohesionado y transcrito). La revisión consiste en verificar el producto enfatizando en aspectos de forma (verifica la ortografía y sintaxis y morfología) y fondo (vela por la semántica). Para realizar una óptima revisión se requiere de la lectura y relectura detenida; la revisión considera los siguientes procesos: la evaluación (verificar si el producto responde al propósito comunicativo), el diagnóstico (identificar los errores) operar (corregir los errores), elegir la táctica (optar la forma como se irá realizado las enmendaduras) y generar el cambio o corregir. (pp. 38-40)

El texto, Según Rodríguez (2011)

Es un acto de comunicación producido de manera escrita con el fin de transmitir información a un lector. En tal sentido posee unidad interna, transmite la

imagen del autor, tiene un hilo conductor a partir de una idea base; hace uso de medios de cohesión y está adecuado al tipo de discurso y receptor (pp. 21, 26)

Entre las propiedades de un texto, según Van Dijk (1980) como se citó en Castro (2014), están:

La adecuación, coherencia y cohesión. La adecuación determina la variedad y el registro que se debe utilizar al momento de redactar el texto teniendo en cuenta la situación comunicativa del receptor. La coherencia selecciona la información importante y no importante, organizando el texto de manera concreta preocupándose por la semántica, significado o contenido. La cohesión entrelaza los elementos micro estructurales entre sí utilizando recursos como conectores referentes y signos ortográficos (p. 42)

Es decir, un texto es un enunciado o conjunto de enunciados que constituyen un todo coherente y de fácil

comprensión al lector o receptor cuya estructura conlleva al entendimiento del mensaje o contenidos en la que, tanto el autor como lector, entablan un proceso de comunicación asincrónica empleando como recurso la lengua escrita.

El texto narrativo

El texto narrativo según Álamo (2016), “es aquel determinado por el relato de una historia por parte de un narrador. Se caracteriza, por presentar un relato, un narrador y una representación” (p. 4). El texto narrativo, como lo expresa Barrera (2014), puede ser extenso o novela y breve o cuento; ambos usan diferentes tipos de temas en sus relatos, comparten elementos como el tiempo, el lugar, los personajes y el narrador; sin embargo, su diferencia radica en que la novela considera varios hechos y el cuento se basa en un solo acontecimiento el cual debe ser significativo y atrayente (pp. 24-25).

Los elementos del texto narrativo, según refiere Casino (2017), son:

La introducción o planteamiento, nudo o conflicto y desenlace o solución de la situación planteada. El planteamiento es el espacio en donde se introducen

los personajes y se da el hecho inicial que le acontece a los protagonistas en un espacio físico y temporal. En el conflicto se desarrollan todos los acontecimientos que se redactaron en el planteamiento; en este espacio los protagonistas afrontan o se envuelven en conflictos diversos quienes actúan en función del protagonismo asignados en la introducción. El desenlace, es la parte del relato en el que se resuelve el conflicto que se propuso al iniciar la narración; este puede ser con final triste, alegre o catastrófico, los cuales suele darle el autor; razón por la cual se convierte en narrador. (pp. 25-26)

Para referirnos al narrador, Casino (2017), afirma que:

Este es quien relata la historia que puede ser testimonial o aportados por otros. Según la posición que adopte el narrador puede ser omnisciente, observador externo y en primera persona. Es omnisciente cuando el narrador conoce con detalles

lo que sienten, piensan o hacen los personajes; es decir, posee una visión total y absoluta de ellos. Es narrador observador externo cuando relata los hechos desde fuera del personaje y se convierte simplemente en un testigo u observador de sus actos narrando solo lo que ve, sin alterar los hechos. Es narrador en primera persona cuando se convierte en testigo excepcional de los sucesos o protagonista de los mismos sin adentrarse en los pensamientos ni ideas de sus personajes. (pp. 28-30).

METODOLOGÍA EMPLEADA

La metodología de investigación tiene que ver con la explicación que brinda, este estudio, de cómo es que se aplicó el método científico. El mismo que se concretó a través de los siguientes pasos:

Enfoque

Esta investigación tuvo el enfoque cuantitativo puesto que cuantificó los datos obtenidos de la preprueba y posprueba aplicada a 28 estudiantes del grupo experimental y 28 de control, del cuarto grado del nivel secundario de

educación básica regular de la institución educativa “Telésforo Catacora” del distrito de Ate, de Lima metropolitana. El nivel de la investigación fue explicativo, pues expuso los efectos que generó la aplicación del programa “ConetateX” en la redacción de textos narrativos. El tipo de investigación fue aplicada puesto que se implementó el programa “ConetateX”, que consistió en el uso del WhatsApp como una herramienta de aprendizaje, el cual buscó resolver las dificultades que presentaban los estudiantes al redactar textos narrativos cuyos inconvenientes estaban focalizados en su estructura y cohesión. Asimismo, el diseño fue experimental, pues los investigadores manejaron la variable programa “ConetateX”, con el fin de observar los resultados en la variable redacción de textos narrativos. Por otro lado, la investigación fue cuasi experimental, por la elección de la muestra o grupos que ya estaban conformados previamente. Así Petrosko (2004), define a la investigación cuasi experimental, como “una particularidad del diseño experimental en que los grupos ya están asignados a quienes se le aplica simultáneamente la

preprueba; un grupo recibe el tratamiento experimental y otro no - de control-; finalmente, de forma simultánea se toma la posprueba” (como se citó en Hernández, Fernández y Baptista 2014, p. 145).

Unidades de análisis

La población o universo según Lepkowski, (2008b) “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (como se citó en Hernández, Fernández y Baptista 2014, p. 174). Para esta investigación se tuvo en cuenta 1015 estudiantes del nivel secundario de la institución educativa “Telésforo Catacora” de Ate de Lima, en el año 2019. La muestra según Hernández, Fernández y Baptista (2014) es un “subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de esta” (p. 173). Por lo que se constituyó por 28 estudiantes del nivel secundario del grupo experimental los cuales fueron elegidos previo a aplicar el programa según la distribución de la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra por estudiantes de EBR (Educación Básica Regular) de la I.E. (Institución Educativa) “Telésforo Catacora” según el año 2019

Grupo	Cantidad	Preprueba	Tratamiento	Posprueba
G ₁	28	0 ₁	X	0 ₂
G ₂	28	0 ₃	-----	0 ₄

Fuente: Elaboración de los investigadores, con información obtenida de la lista de estudiantes del colegio "Telésforo Catacora" de Lima, Perú, 2019

El muestreo fue probabilístico, debido a que la elección de sus componentes no dependió de la probabilidad, sino por situaciones particulares de la investigación y el propósito de los investigadores (Johnson, 2014; Hernández Sampieri et al., 2013 y Battaglia, 2008b, como se citó en Hernández, Fernández y Baptista 2014, p. 176); pues se tenía ya constituida las dos secciones, las mismas que se clasificaron por apellidos según los procesos de matrículas y organización de las mismas. Es decir, fueron grupos preestablecidos en que los investigadores no participaron.

Si bien es cierto los investigadores no participaron en la elección de la muestra, debido a los propios procesos de matrícula; estos sí tuvieron en cuenta algunos criterios para seleccionarlos los cuales fueron: los estudiantes pertenecían a grados de

estudios con una formación básica en redacción de textos narrativos; los grupos pertenecientes a las muestras, tanto de control como experimental, fueron heterogéneos; estuvieron integrados por estudiantes de ambos sexos, sin tener en cuenta la proporcionalidad; ambos grupos (experimental y de control) fueron de las secciones de cuarto grado de educación secundaria por tener, según el currículo, mayor cantidad de horas en la competencia redacción de textos. Para ejecutar el programa, previamente se obtuvo el consentimiento informado por parte de la autoridad del plantel o director de la institución educativa. Asimismo, los investigadores, convocaron una reunión a los padres y madres de familia, quienes autorizaron la participación de estudiantes menores de edad. El programa se extendió por 9 semanas con una sesión por semana de 45 minutos. En la primera se presentó el propósito del programa y se aplicó la preprueba; continuó con el desarrollo de los temas el cuento y sus elementos, el punto y las comas, tildación general, sustitución y referentes, conectores temporales y lógicos; para concluir con la revisión y

la generación del producto final y aplicación de la posprueba. La primera y última sesión se realizó de manera presencial puesto que era necesario explicar el propósito del uso de la herramienta virtual y por la aplicación de los instrumentos de investigación. De la segunda a la novena sesión se ejecutó empleando exclusivamente la red social WhatsApp. Además, cabe mencionar que los días sábados de cada semana, desde sus domicilios, enviaban el producto a la docente responsable de la ejecución del programa. Asimismo, todas las consultas o dudas del proceso y aclaraciones de contenido, se realizaron a través del WhatsApp. El análisis de la información duró 12 semanas, empezando en la mitad del mes de abril del 2019 con la aplicación de la preprueba y terminó a mediados del mes de julio del mismo año cuando se revisó y calificó la posprueba empleando para tal fin una lista de cotejo para calificar la prueba.

Técnica de recolección de datos

La técnica utilizada, en este estudio, fue la observación tanto al momento de la aplicación como en la revisión de las pruebas. Se consideraron como

instrumentos la prueba y una lista de cotejo para evaluar la prueba; esta se aplicó al grupo de control y experimental en dos momentos, antes de ejecutar el programa y al final del mismo, cuya estructura fue datos del estudiante, orientaciones, título (espacio) y área para la composición. La lista de cotejo, para evaluar la prueba, permitió examinar las prepruebas y pospruebas aplicadas a los grupos experimental y de control con el fin de obtener los resultados cuantitativos, cuyas respuestas fueron dicotómicas: “sí” valió 1 punto y “no”, ninguno. Este instrumento tuvo 20 criterios o desempeños: 6 de planificación, 7 de textualización y 7 de revisión. La validez de la lista de cotejo fue otorgada por cinco expertos en la materia; mientras que la confiabilidad se realizó a través del indicador de fiabilidad KR20 (Kuder Richardson) con 15 participantes -estudiantes de cursos vacacionales con características semejantes a la muestra- a quienes se les aplicó, como piloto, el programa “Conectatex” en un periodo de cuatro semanas, cuyo resultado fue de 0.888 y quedó así demostrado que los instrumentos (prueba y lista de cotejo

para calificarla) poseían alto grado de confiabilidad para su aplicación y respectiva calificación.

Procesamiento de análisis

El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS. La estadística descriptiva de este estudio, consideró las medidas de desviación estándar, media y varianza, cuyos datos se tomaron de la preprueba y posprueba, tanto de los grupos de control como experimental. El análisis inferencial se realizó a partir de las comparaciones de las medias y desviación estándar, por ello se aplicaron las pruebas no paramétricas de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk; con el fin de contrastar la normalidad de los datos obtenidos de los grupos experimental y de control. Asimismo, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon debido a que, según Berlanga y Rubio (2012) “se comparó el rango medio de ambos grupos con el fin de identificar si existían diferencias entre ellos” (p. 104).

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se exponen en dos bloques: uno que tiene que ver con el análisis descriptivo y el otro con el inferencial.

Análisis descriptivo

Para el análisis descriptivo se realizaron comparaciones de las medias y desviación estándar cuyos datos se tomaron de la preprueba y posprueba, tanto de los grupos de control como experimental.

Tabla 2

Distribución de la media por prepruebas y pospruebas de los grupos experimental y de control de estudiantes de EBR de la I.E. “Telésforo Catacora”, año 2019

Medidas de desviación Año 2019	Preprueba experiment al	Posprueba experiment al	Preprueba control	Posprueba control
Media	8,93	14,11	8,04	8,29
N (Muestra)	28,00	28,00	28,00	28,00
Desviación	1,82	2,39	1,84	2,12
Varianza	3,33	5,73	3,37	4,51
Mínimo	6,00	10,00	5,00	4,00
Máximo	12,00	18,00	13,00	12,00

Fuente: Elaboración propia, 2019

La tabla 2 muestra que en la preprueba, el grupo control tuvo 8,04 de promedio; mientras que en el grupo experimental el promedio fue de 8,93. En la posprueba, en el grupo control el promedio fue de 8,29; mientras que en el grupo experimental el promedio fue de 14,11. Por lo tanto, la diferencia de medias en la posprueba es de 6 puntos a favor del grupo experimental respecto al grupo control.

Análisis inferencial

Para el análisis inferencial se realizaron comparaciones de las medias y desviación estándar, se aplicaron las pruebas no paramétricas pues los datos no provienen de una distribución normal.

Tabla 3

Pruebas de normalidad de la hipótesis nula e hipótesis alterna según Investigación, 2019

Pruebas de normalidad							
Grupo		Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl (Nº de observacion)	Sig.	Estadístico	gl (Nº de observacion)	Sig.
Posprueba	control	0,156	28,000	0,078	0,948	28,000	0,172
	experimental	0,145	28,000	0,134	0,944	28,000	0,142
Preprueba	control	0,214	28,000	0,002	0,925	28,000	0,045
	experimental	0,194	28,000	0,008	0,921	28,000	0,037

Fuente: Elaboración propia, 2019.

¹³Corrección de significación de Lilliefors.

Según la tabla 3, se observa que, para el análisis de normalidad se tomó en cuenta la prueba de Shapiro-Wilk, porque la muestra fue menor a 50. En los resultados obtenidos, se observó que en la preprueba del grupo experimental y control el nivel de significancia fue menor a 0,05 ($0,000 <$

$0,05$); por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula (H_0) y se aceptó la hipótesis alternativa (H_1). Es decir, que el conjunto de datos, tanto en el grupo control como experimental, no tuvieron distribución normal. Además, el nivel de confianza fue del 95%, según la prueba no paramétrica de Wilcoxon, expresando una alta confiabilidad en los resultados obtenidos.

Por otro lado, la comprobación de la hipótesis general y específica se realizó a través de la prueba no paramétrica de

¹³ Si la distribución postulada es la normal y se estiman sus parámetros, los valores críticos se obtienen aplicando la corrección de significación propuesta por Lilliefors (contraste de normalidad, 2020, párr. 1).

Wilconxon, tal como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 4

Estadísticos de la prueba de la hipótesis general e hipótesis específica según la prueba no paramétrica de Wilcoxon, año 2019

Estadísticos de prueba^a				
	Posprueba - preprueba	Planificación - preprueba experimental	Textualización - preprueba experimental	Revisión - preprueba experimental
Z (Distribución normal)	-5,028 ^b	-4,651 ^b	-4,485 ^b	-4,484 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Fuente: Elaboración propia, 2019

En la tabla 4, estadísticos de la prueba de la hipótesis general e hipótesis específica, según la prueba no paramétrica de Wilcoxon, año 2019, se observa que el resultado, para la posprueba y preprueba fue menor a 0.05, por lo tanto, se aceptó la hipótesis del investigador y se concluye que el programa “Conectatex”, como herramienta de aprendizaje, influye de manera significativa en el desarrollo de la producción de textos narrativos en los estudiantes sujetos de estudio. Asimismo, según la planificación -preprueba experimental- el resultado fue menor a 0.05, por lo que se aceptó la hipótesis específica: el programa “Conectatex”, como herramienta de aprendizaje, influye de manera significativa en el desarrollo de planificación de textos narrativos, en los estudiantes sujetos de estudio. Además, para textualización -preprueba experimental- el resultado fue menor a 0.05, aceptando de esta forma la segunda hipótesis específica: el programa “Conectatex”, como herramienta de aprendizaje, influye de manera significativa en el desarrollo de la textualización de textos narrativos en los estudiantes sujetos de estudio. Finalmente, en revisión -preprueba experimental se obtuvo, también, un

resultado menor a 0.05, por lo que se aceptó la tercera hipótesis específica: el programa “Conectatex”, como herramienta de aprendizaje, influye de manera significativa en el desarrollo de la revisión de textos narrativos en los estudiantes sujetos de estudio.

Los hallazgos de Salina (2016), demuestran que la comunicación fue efectiva entre docentes y estudiantes, pues incrementó la atención del estudiante y mejoró su redacción. De tal manera, el programa “Conectatex” despertó el interés y compromiso entre los estudiantes del grupo experimental y la maestra que la ejecutó puesto que se cumplió, sin dificultades, las nueve sesiones programadas y sobre todo, a la luz de los resultados, hubo una mejora muy significativa en la redacción de textos, cuya diferencia fue de 5.18 del promedio entre la pre prueba y posprueba; no se mostró ese cambio en el grupo de control, a pesar que dentro de la programación habitual de grado, está considerado el tema redacción de textos narrativos para mejorar esta competencia.

Asimismo, el estudio coincide con los hallazgos de León (2018), quien concluyó que existe relación entre las redes sociales y producción de textos

escritos en el estilo, la semántica, sintaxis y ortografía.

En esta investigación, usando exclusivamente el WhatsApp desde sus dispositivos móviles al redactar textos narrativos, se pudo mejorar las propiedades de la cohesión y coherencia al emplear correctamente los signos de puntuación, los referentes y conectores temporales, elementos gramaticales que fueron empleados en el proceso de textualización propuesto por Flower y Hayes, quienes afirman que estos elementos permiten dar forma lingüística a los contenidos.

Los resultados de Quiñones, (2017), quien aplicó un programa "Mentes creativas", demuestran que hubo efectos positivos en la producción de textos narrativos, tanto en su planificación, como textualización y revisión. Así en el caso de este estudio se determinó que el programa "Conectatex", como herramienta de aprendizaje, influyó de manera significativa en la redacción de textos narrativos y en los procesos de planificación, textualización y revisión puesto que los resultados de la prueba paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon, en todos los casos, fueron menores a 0,05.

Centeno (2017) concluyó que, al escribir mensajes por Whatsapp, los jóvenes del Colegio J.E.G. De Aguazul de Bogotá, Colombia presentaron mejores resultados en la redacción de textos. De la misma manera, los estudiantes de la institución educativa "Telésforo Catacora" de Lima, Perú cuando recibieron el programa "Conectatex" e interactuaron con su docente, por medio del WhatsApp en un periodo de 9 semanas o dos meses y medio, obtuvieron resultados significativos al redactar textos narrativos, pues en la media de la posprueba entre el grupo experimental y de control hubo una diferencia de 5.83 puntos (aproximándose a 6). Este resultado se puede verificar en tabla 2, distribución de la media por prepruebas y pospruebas de los grupos experimental y de control de estudiantes de EBR de la I.E. "Telésforo Catacora", año 2019.

Por otro lado, Siemens (2004), plantea que el aprendizaje de los estudiantes se encuentra en elementos externos, principio conectivista, en el que destaca la necesidad de conexión para un continuo aprendizaje, el cual es permanente y se da entre áreas, ideas y conceptos. Es decir, el conectivismo propone que el aprendizaje se realiza a

través de las redes sociales las cuales funcionan semejante a las redes neuronales. Esto se ratifica con los hallazgos obtenidos después de aplicar el programa "Conectatex", en estudiantes de educación básica regular de la institución educativa "Telésforo Catacora" de Lima, Perú, pues utilizando la red social WhatsApp se mejoró la redacción de textos narrativos de manera muy significativa; pues las medias obtenidas, después de la aplicación del programa, fueron de 14,11 el mismo que inició con 8,93.

Finalmente, la teoría de la Aldea global de Marshall McLuhan manifiesta que la tecnología está inmersa en el quehacer diario de las personas, inclusive en los procesos de aprendizaje (Cantillo y Moreno, 2016) el mismo que ha copado los sistemas de comunicación convirtiendo a las redes sociales en herramientas de extensión de los sentidos humanos y ampliación de las áreas geográficas facilitando de esta manera la interacción de las personas. En tal sentido, bajo los preceptos de esta teoría se demostró que el WhatsApp sí se puede usar como una herramienta de aprendizaje, pues los resultados obtenidos lo demuestran, pues solo usando esta red social como plataforma virtual de aprendizaje y por

un corto periodo de tiempo (9 semanas) se obtuvieron mejoras en la redacción de textos narrativos en los estudiantes que participaron de este estudio.

CONCLUSIONES

El programa educativo Conectatex influye de manera significativa en la redacción de textos narrativos en los estudiantes del nivel secundario, tal como lo demuestra la prueba no paramétrica de Wilcoxon, dado a que su resultado fue menor a 0.05. Se hace necesario aclarar, que el programa Conectatex consistió en el uso exclusivo del WhatsApp como herramienta o plataforma de aprendizaje por el cual se impartía asesoramiento académico; explicaciones de contenidos temáticos y orientaciones pedagógicas por el transcurso de 9 semanas.

El programa Conectatex demostró que el uso adecuado de los recursos tecnológicos: celulares inteligentes y la red social WhatsApp, sí son de utilidad en el campo académico; pues influyeron de manera significativa al momento de planificar la redacción de un texto narrativo, textualizarla y revisarla. Así lo demuestra la distribución de la media por prepruebas

y pospruebas de los grupos experimental y de control de estudiantes de educación básica regular (EBR); cuya diferencia, al final del programa, fue de 6 puntos a favor del grupo experimental.

Se evidencia que “Conectatex”, a pesar del poco tiempo empleado -pues solo fue una hora durante 9 semanas- es uno de los programas precursores en el empleo o uso del WhatsApp como plataforma o herramienta digital de aprendizaje, que sí es factible utilizarla en estudiantes del nivel secundario de educación básica regular, pues los participantes del grupo experimental obtuvieron una mejora significativa en la redacción de sus textos narrativos, sin evidencias de este proceso en los alumnos que pertenecieron al grupo de control.

La investigación realizada y los hallazgos obtenidos conllevan a sugerir a todos los encargados de dirigir y gestionar las actividades técnico pedagógicas en los niveles secundarios de la educación básica regular, que deben permitir, implementar y potencializar el uso del WhatsApp y los smartphones o celulares inteligentes con fines académicos dentro y fuera de las instituciones educativas; rescatando de esta manera, estos recursos

tecnológicos valiosísimos en la comunicación e interacción personal y social para ponerlos a disposición de miles o millones de estudiantes del Perú y del mundo. Ante ello, planteemos las siguientes preguntas ¿Cómo se puede potencializar el uso del WhatsApp con fines exclusivamente académicos? ¿Será factible, usar la red de WhatsApp para alfabetizar a quienes no puedan acceder a la educación formal? ¿Puede ser posible mejorar los niveles de rendimiento académico y evitar la deserción escolar implementando un programa de tutoría educativa, únicamente, través del WhatsApp? Todas estas interrogantes quedan como una invitación implícita o explícita que permita generar nuevas y futuras investigaciones.

Finalmente, se agrega en este apartado, que la investigación realizada presentó algunas dificultades; tales como el difícil acceso al campo de estudio pues las II.EE., en el Perú, son cápsulas cerradas e impenetrables; también, se han presentado complicaciones en la gestión de los tiempos por parte de los autores para coordinar los diversos aspectos de la investigación en sí, por la diferencia de horarios laborales e institucionales.

REFERENCIAS

- Álamo, F. (2016). Las relaciones extratextuales e intratextuales entre el texto narrativo y el autor. *AnMal Electrónica*, (41), 3-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5830718>
- Barrera, A. (2014). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto literario*. España: Universidad de la Rioja. Recuperado de <https://cutt.ly/bhNRdml>
- Berlanga, V. y Rubio, M. J. (julio de 2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d' Innovació i Recerca en Educació*, 5 (2), 101-113. doi: <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>
- Cantillo, C. J. y Moreno, A. P. (2016). *Uso y percepciones de las redes sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje del programa de comunicación social en la universidad de Cartagena* (Tesis de titulación). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11227/3341>
- Carreño, M. y Arévalo, Y. (2017). *Didáctica para la producción de textos narrativos en los estudiantes de 4to a 6to de la IE Algodonal* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://cutt.ly/5hNEghy>
- Casino, J. S. (2017). *Textos narrativos*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina. Recuperado de <https://cutt.ly/jhNEkzl>
- Castro, N. S. (2014). *Producción escrita de textos narrativos: una propuesta didáctica para profesores y estudiantes de NM2* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://cutt.ly/WhNEza4>
- Centeno, J. A. (2017). *Escribir conecta 2. Narrativas de uso en WhatsApp por jóvenes del colegio J.E.G. de Aguazul* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://cutt.ly/shNEvWo>
- Gandlgruber, B. y Ricaurte Q. P. (2013). *Investigar las redes sociales. Comunicación total en la sociedad de la ubicuidad*. México: Razón y Palabra. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/Libro_IRS/InvestigarRedesSociales.pdf
- Gómez del Castillo, M. T. (2017). Utilización del WhatsApp para la comunicación en titulados superiores. *Revista*

- Iberoamericana*, 15(4), 52-65. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.003>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª. ed.). México: Mc Graw Hill Education.
- Herrera, C., Olmedo, R., y Obaco, E. (2020). Causas que dificultan la redacción de textos. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(4), 24-37. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.188>
- León, A. C. (2018). *Redes sociales y producción de texto escritos en los estudiantes del primer ciclo de la facultad de Negocios de la Universidad Privada del Norte, sede Los Olivos, 2017* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación. Lima Perú. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1604>
- López, A. (25 de enero, 2019). Marshall McLuhan, el visionario de la "aldea global" de la comunicación. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2017/07/21/actualidad/1500619102_672795.html
- Observatorio nacional de las telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. (2011). *Las redes sociales en Internet*. Fondo europeo de desarrollo regional. Recuperado de <https://cutt.ly/phNE4UQ>
- Quiñones, L. B. (2017). *Mentes creativas en la producción de textos narrativos en estudiantes del 3º grado de secundaria* (Tesis de maestría). Universidad "César Vallejo". Lima Perú. Recuperado de <https://cutt.ly/uhNE58b>
- Rodríguez, F. C. (2011). *Guía práctica de escritura y redacción*. Madrid, España: Espasa Libros. Recuperado de <https://cutt.ly/ihNReaX>
- Salina, V. (diciembre, 2016). *Efectos de la aplicación de WhatsApp en la participación y motivación de los estudiantes de cursos en línea*. III Congreso Internacional de Investigación Educativa. Recuperado de <https://cutt.ly/hhNRyug>
- Sánchez, A. B., Parra, A. B. y López, C. M. (2018). *Adicción al WhatsApp*. España: Universidad de Almería. Recuperado de <https://cutt.ly/OspNJcJ>
- Siemens, G. (diciembre, 2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.

Recuperado

de

<https://cutt.ly/3hNRhny>

ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 20-04-2021 Fecha de aceptación: 2-05-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD INTERPRETAR DATOS DADOS A TRAVÉS DE TABLAS Y GRÁFICOS EN PRIMARIA

THE DEVELOPMENT OF THE SKILL: TO INTERPRET GIVEN DATA THROUGH TABLES AND GRAPHS IN PRIMARY EDUCATION

Adonis Rojas-Sandoval¹, Carmen L. Díaz-Quintanilla², José Manuel Suárez-Meana

¹ Licenciado en Educación, Especialidad Primaria. Máster en Ciencias de la Educación, Mención Educación Primaria. Profesor Auxiliar. Departamento de Educación Infantil. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" Cuba. E-mail arojas@uniss.edu.cu ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3448-2290> ² Carmen Lydia Díaz Quintanilla: Licenciada en Educación, Especialidad Primaria. Máster en Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. E-mail cdiaz@uniss.edu.cu ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3448-2290> ³ José Manuel Suárez Meana: Licenciado en Educación, Especialidad Matemática. Máster en Ciencias de la Educación, Profesor Auxiliar de la Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" Cuba. E-mail jsuarez@uniss.edu.cu ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0526-2758>

¿Cómo citar este artículo?

Rojas Sandoval, A., Díaz Quintanilla, C. L. y Suárez Meana, J. M. (Julio-octubre, 2021). El desarrollo de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos en primaria. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 350-374. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1266>

RESUMEN

Introducción: En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática se revela como un imperativo el trabajo con las habilidades. Al analizar la relevancia que adquiere la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos, a partir de la inserción de los contenidos correspondientes a la

línea directriz Tratamiento de datos/estadística en la Educación Primaria, se hace necesario profundizar en su estudio para precisar sus características en función de su adecuado desarrollo.

Objetivo: Proponer recomendaciones didácticas para el desarrollo de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y

gráficos en la Educación Primaria a partir del trabajo por proyectos.

Métodos: Para este artículo se utilizó una metodología cuantitativa, la que incluye los métodos de los niveles empíricos, teóricos y estadístico-matemáticos.

Resultados: Con la aplicación de las variantes de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos a partir del trabajo por proyectos se logró elevar el nivel de desarrollo de los educandos en dicha habilidad. **Conclusiones:** El estudio realizado ha permitido fundamentar las potencialidades de los proyectos desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática para el desarrollo de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos en el cuarto grado de la Educación Primaria como alternativa para lograr dicho desarrollo.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje; educación primaria; habilidades; interpretar datos; proyectos; matemáticas

ABSTRACT

Introduction: In the teaching-learning process of Mathematics, developing skills is of paramount importance. When analyzing the

significance gained by the skill: to interpret given data through tables and graphs from the introduction of the contents corresponding to the guideline Addressing Data/Statistics in Primary Education, a detailed study of the skill's characteristics is necessary to ensure its proper development. **Objective:** To propose teaching recommendations for the development of the skill: to interpret given data through tables and graphs in Primary Education as part of project work. **Methods:** For this article, a quantitative methodology was used including the methods of the empirical, theoretical and statistical-mathematical levels.

Results: The application of the recommendations concerning the teaching of the skill: to interpret given data through graphs and tables, as part of project work, contributed to a higher level of the students' mastery of the aforementioned skill.

Conclusions: This study has demonstrated the potential of the projects to develop the skill: to interpret given data through tables and graphs in the fourth grade of Primary Education from the teaching-learning process of Mathematics, as

an alternative to achieve said development.

Keywords: teaching-learning; primary education; skill; interpret data; project; Mathematics.

INTRODUCCIÓN

El acelerado desarrollo científico-técnico y la compleja dinámica social de la época contemporánea, plantean a los sistemas educativos de todo el mundo exigencias cada vez mayores en cuanto a la preparación de los niños, niñas y jóvenes para su inserción en la sociedad, de manera que sean capaces de cumplir satisfactoriamente con las tareas, que en el orden social, profesional y personal les impone la vida.

En este sentido la estadística adquiere hoy gran relevancia, este campo del saber ya no es de dominio exclusivo de políticos y científicos; por el contrario, son cada vez más fuertes las voces que reclaman de una enseñanza que afronte la necesidad de dotar a todos los ciudadanos de conocimientos básicos sobre el procesamiento estadístico de datos.

Los sistemas educativos han respondido a esta necesidad, de modo que en muchos países la

estadística se encuentra integrada al currículo de la asignatura Matemática o como disciplina independiente, desde el nivel primario hasta la enseñanza universitaria y postgraduada.

En el caso particular de la escuela cubana, los programas de Matemática que se impartían hasta finales del siglo XX contemplaban la enseñanza de algunos conceptos y tipos de gráficos de forma implícita al tratar otros contenidos matemáticos. No es hasta inicios de la década del 2000 que se comienzan a tratar de forma explícita contenidos de estadística en la asignatura Matemática, en diferentes grados de la Educación Primaria.

Hoy se define como un aspecto de las transformaciones en el enfoque general de la asignatura Matemática la necesidad de lograr la integración y sistematización de los contenidos a partir de las relaciones que se establecen entre las líneas directrices, tanto las relativas a conocimientos, habilidades y formas de pensamiento matemático específicas, como a las relativas a habilidades, capacidades y hábitos matemáticos de carácter general.

Una de las líneas directrices referentes a conocimientos, habilidades y formas de pensamiento matemático es la línea directriz Tratamiento de datos/estadística. El trabajo con esta línea directriz en la Educación Primaria se comienza desde el primer ciclo y su estudio se basa en el tratamiento de la información. Sobre esta línea directriz para la Educación Primaria, se plantea que desde los primeros grados los educandos recolectan, organizan, completan y describen datos mediante tablas, gráficos de barras y el cálculo de promedios.

Para el primer ciclo en particular se insiste en el dominio por parte de los educandos de los conocimientos relacionados con la recolección, organización y representación de datos mediante tablas (de una o de doble entrada), gráficos de barras en los que se trabaja con escalas y valores representativos como el promedio, así como la interpretación de tablas y de gráficos y del promedio de un conjunto de datos (Álvarez, Almeida y Villegas, 2014).

La recolección, organización y representación de datos a través de tablas y gráficos permite apreciar

mejor tendencias y regularidades, por lo que tiene un gran valor práctico, además de que contribuye al desarrollo de las capacidades intelectuales de los educandos y a la sistematización e integración de lo aprendido en diferentes asignaturas. Las valoraciones que realizan los educandos a partir del análisis de estas informaciones, permiten obtener conclusiones de gran importancia que favorecen su formación matemática e integral, al tener que interpretar lo que en ella se expresa, para lo cual se hace necesario ordenar, clasificar y describir adecuadamente las informaciones, así como prepararlos para su análisis e interpretación de forma tal que puedan obtener conclusiones debidamente justificadas.

Todo lo anterior, permite argumentar que la incorporación de estos contenidos en la Educación Primaria dentro de la asignatura de Matemática actualmente, resulta de importancia para la vida práctica de los educandos, pues gran parte de las informaciones transmitidas por los medios de comunicación como la prensa y la televisión son resumidos utilizando las representaciones de

datos en tablas y gráficas que exigen su interpretación para hacerlas más comprensibles para las personas.

En este sentido, perfeccionar el desarrollo de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la Educación Primaria, constituye objeto de análisis de múltiples autores en diferentes contextos.

Para lograr el nivel deseado de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos en la escuela, es necesario capacitar a los educandos a través del trabajo sistemático que incluya la realización de tareas novedosas y motivantes en las cuales se utilicen los procedimientos de búsqueda de información y de actividades cuyo objetivo específico esté encaminado a la ejercitación del sistema de acciones y operaciones que caracterizan dicha habilidad.

En aras de materializar tales propósitos con el presente artículo se pretende proponer recomendaciones didácticas para el desarrollo de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y

gráficos en la Educación Primaria a partir del trabajo por proyectos.

MARCO TEÓRICO O

REFERENTES CONCEPTUALES

El desarrollo de las habilidades desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática, ha constituido objeto de estudio de diversos estudiosos. El incorporarlas en el quehacer didáctico de maestros y educandos se ha revelado como una necesidad a lo largo de los años en la Educación Primaria. En ese sentido, se han realizado valiosos estudios sobre las características que estas adoptan en su desarrollo desde la asignatura Matemática, con énfasis en las acciones o invariantes que se requieren para lograrlo.

Al respecto se reconocen los estudios relacionados con habilidades específicas como: leer, escribir, comparar, ordenar y calcular números, resolver ecuaciones y resolver problemas, sin embargo, aún son insuficientes aquellos que se refieran a otras habilidades generales que se trabajan desde la Matemática y que carecen de una caracterización que las reconozcan y las precise como habilidades específicas de dicha asignatura.

En ese sentido, al analizar la relevancia que adquiere la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos a partir de la inserción de los contenidos correspondientes a la línea directriz Tratamiento de datos/estadística en la Educación Primaria, se hace necesario profundizar en su estudio para precisar sus características en función de su adecuado desarrollo desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática.

En el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2006) aparece como significado del vocablo interpretación, la acción y efecto de interpretar. A su vez, para la palabra interpretar se declaran varias acepciones que se corresponden con acciones que la significan como habilidad general intelectual, entre estas se encuentran: 1) explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente de un texto, 2) explicar acciones o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos, 3) concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad.

Estos significados constituyen puntos de partida para su caracterización como habilidad

específica en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la Educación Primaria, pero se requiere profundizar en sus aspectos singulares confrontándolos con otros significados.

Desde la perspectiva de Facione (2007) interpretar se concibe como:

Comprender y expresar el significado de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios; esta incluye las subhabilidades de categorización, decodificación del significado y aclaración del sentido, es decir interpretar es cuando la persona está en la capacidad de reconocer un problema y lo describe imparcialmente.

Morales (2020) considera que interpretar es comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias o criterios.

La autora antes citada refiere que la acción de interpretar se produce cuando en las producciones orales o escritas se hace explícita la implicación del emisor.

En consonancia con el campo en que se enmarca este trabajo se

comparten y se asumen los criterios de Delgado (2001) quien considera que interpretar es atribuir significado a las expresiones matemáticas de modo que estas adquieran sentido en función del propio objeto matemático o en función del fenómeno o problemática real de que se trate.

En relación con la interpretación de datos Batanero y Godino (2001), plantean que en el segundo nivel de comprensión, leer dentro de los datos se integran la interpretación e integración de los datos; requiere la habilidad para comparar cantidades y el uso de otros conceptos y destrezas matemáticas, es una lectura referida a situaciones de preferencia, sobre si podría ser representada o no de forma pictórica o a escala.

De este particular se infiere que para lograr la interpretación de datos es necesaria la sistematización de otras habilidades, cuestión que se tiene en cuenta al determinar las invariantes funcionales desde este estudio.

De igual manera los autores antes citados manifiestan que para interpretar datos se requiere de un nivel de comprensión que permita la lectura literal de las frecuencias y

escalas en las tablas o los gráficos, allí se tienen en cuenta solo los datos representados, se hace un recuento de la información contenida y se determinan las frecuencias respectivas teniendo en cuenta la situación planteada, en esta actividad solo se debe contar los elementos presentados, lo que no conlleva el desarrollo de operaciones aritméticas y para que este proceso se logre es indispensable que el educando esté familiarizado con el contexto, tenga claro los conceptos numéricos y conocimiento del tipo de gráfico empleado.

Las posiciones de estos autores revelan la necesidad de un análisis global de la información contenida en las tablas y gráficos, la que se concreta solo en el análisis de los datos, de la situación que se plantea, el contexto en que se presentan y los conocimientos antecedentes que sirven de base a dicho análisis.

Arteaga, Batanero, Díaz y Contreras (2009), afirman que en los primeros años de escolaridad los educandos comienzan con interpretaciones de determinados elementos de un gráfico sencillo relacionado con fenómenos cercanos a los niños. Lo anterior evidencia que la

interpretación de datos es una habilidad que comienza a formarse desde edades tempranas, por tanto, desde esta investigación el mayor énfasis se dirige a garantizar un adecuado desarrollo que permita que a mediano y largo plazo estos puedan emplearla en la solución y en la toma de decisiones a partir de situaciones que se presentan en su vida práctica.

De igual manera los autores citados reafirman lo antes expresado al señalar que el desarrollo de habilidades para interpretar informaciones expresadas en datos aporta una herramienta muy valiosa para conocer y analizar mejor la realidad.

Al decir de Díaz et al. (2016) en la interpretación de datos dados a través de tablas y gráficos un primer nivel de dificultad sería que los educandos pudieran establecer relaciones entre los datos, un segundo requeriría que estos calcularan y operaran con los datos, y un tercero, implicaría que los educandos elaboraran conclusiones o realizaran sencillas valoraciones a partir de los datos dados en la tabla o el gráfico. Estos criterios se retoman y se consideran al

conceptualizar la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos y al determinar las acciones y operaciones que conforman su estructura interna.

De esta manera, se presentan las acciones o invariantes que propone el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) (2003) de la habilidad interpretar y que constituyen referentes en la estructuración de las invariantes funcionales de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos que se propone en este artículo.

En dicho estudio se presentan como invariantes: seleccionar (determinar o asumir) los datos que serán objeto de interpretación, determinar lo esencial y lo no esencial, determinar las relaciones causa-efecto que influyeron en el comportamiento de los datos, establecer la relación con los conocimientos anteriores que se tienen de la situación o problemática que se estudia y los datos que son objeto de interpretación.

En este orden de ideas, en este artículo se toman en consideración también, las posiciones de Quintana (2011) quien enriquece la propuesta anterior contextualizándola a la

enseñanza secundaria pero desde la perspectiva del procesamiento de datos. En su estudio este autor declara la habilidad interpretar como una acción de la fase de comunicación de los resultados del procesamiento de datos.

Según el propio autor en su ejecución se realizan como operaciones: seleccionar (determinar o asumir) los datos que serán objeto de interpretación, observar cuidadosamente los datos, determinar lo esencial y lo no esencial, determinar las relaciones causa-efecto que influyeron en su comportamiento, establecer la relación con los conocimientos anteriores que se tienen de la situación que se estudia y los datos que son objeto de interpretación y exponer las relaciones entre las bases teóricas de los datos que son objeto de estudio y análisis.

Para la Educación Primaria, en particular, con respecto a dicha habilidad se precisa que los educandos deben:

Interpretar datos dados en tablas y gráficos, de modo que puedan realizar inferencias y valoraciones en situaciones de su contexto natural y social, aplicando sus conocimientos

sobre la numeración, el orden de los números naturales y sobre magnitudes.

Resolver y formular ejercicios con textos y problemas simples y compuestos, incluidos los que requieren extraer información de tablas y gráficos o calcular promedios y moda relacionados con situaciones del contexto natural y social, en los que apliquen sus conocimientos sobre la numeración, el orden, las operaciones aritméticas y las magnitudes (Díaz et al., 2016).

A partir de todo el análisis realizado los autores de este artículo entienden por interpretar datos dados a través de tablas y gráficos: el sistema de acciones y operaciones que realiza el sujeto para atribuir, comprender y expresar el significado de los datos dados a partir de la lectura y análisis de la situación matemática y los datos, del establecimiento de sus relaciones matemáticas, que permitan operar con ellos para realizar sencillas valoraciones y elaborar conclusiones sobre determinados hechos y fenómenos de su contexto escolar, familiar y comunitario.

Como ya se ha expresado con anterioridad, un aspecto importante

en el desarrollo de las habilidades, específicamente de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos, resulta tener en cuenta las invariantes funcionales que la conforman.

Tomando en consideración el estudio realizado se proponen desde esta investigación las invariantes funcionales de la estructura interna de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos en los educandos de cuarto grado de la Educación Primaria.

1- Leer y analizar la situación matemática y los datos dados a través de la tabla o el gráfico. Entendido como la lectura general que realizan los educandos de la situación matemática y de los datos que se ofrecen a través de la tabla o el gráfico, el reconocimiento de las características de la información y la naturaleza de los datos: su significado y el contexto en el que se presenta.

En ese sentido, es importante que el educando pueda identificar el tipo de tabla o gráfico que se emplea para presentar la información y el significado que tiene cada dato dentro de estos así como el contexto al que se refieren a partir de la

situación matemática planteada. En esta acción se realizan las siguientes operaciones: leer la situación matemática y los datos dados a través de la tabla o el gráfico, reconocer el significado que tienen los datos a partir del tipo de tabla o de gráfico que se utiliza, reconocer el contexto al que pertenecen los datos de la tabla o el gráfico e identificar lo que se quiere saber a partir de los datos dados.

2- Establecer las relaciones matemáticas que se expresan entre los datos dados a través de la tabla o el gráfico y la situación matemática que se presenta. Entendido como la comprensión de la situación matemática presentada y sus interrogantes a partir de su relación con los datos dados a través de la tabla o el gráfico, la determinación de las semejanzas y diferencias entre los datos y la forma en que se representan y expresar su comportamiento desde el punto de vista matemático.

En ese sentido, los educandos pueden realizar comparaciones en términos de mayor, menor o igual, basándose en el tamaño de las barras o en las cantidades representadas en las tablas. En esta

acción se realizan las siguientes operaciones: comprender la situación matemática con sus interrogantes, establecer relaciones entre la situación matemática, las interrogantes y los datos dados en la tabla o el gráfico, establecer semejanzas y diferencias entre los datos dados y la forma en que están representados, comparar a partir de las relaciones establecidas.

3- Operar con los datos dados a través de la tabla o el gráfico a partir de las relaciones matemáticas establecidas. Entendido como la realización de operaciones aritméticas que describen un procedimiento, para ello es fundamental identificar el tipo de cálculo a realizar a partir de las relaciones lógicas establecidas con anterioridad (calcular sumas, diferencias, productos, cocientes, promedios, etc.).

En este sentido, adquieren especial atención las operaciones aritméticas conocidas por los educandos y los diferentes procedimientos para aplicarlos a partir de las relaciones establecidas con la situación matemática que se presenta y sus interrogantes, el significado que tienen los datos dados a través de la

tabla o el gráfico y el contexto al que estos se refieren. En esta acción se realizan las siguientes operaciones: identificar el tipo de cálculo a partir de las relaciones matemáticas establecidas, aplicar el procedimiento de cálculo correspondiente, calcular sumas, diferencias, productos, cocientes o promedios según sea el caso.

4- Elaborar conclusiones acerca de los datos dados a través de la tabla o el gráfico. Entendido como la realización de sencillas valoraciones que permitan elaborar conclusiones sobre la base del análisis, el establecimiento de las relaciones matemáticas y las operaciones aritméticas realizadas, a partir de los datos dados a través de la tabla o el gráfico y comunicar los juicios personales sobre la situación matemática presentada y sus interrogantes.

En ese sentido, es importante que los educandos lleguen a la solución de la situación matemática que se presenta sobre el contexto al que se refieren los datos y que se comuniquen de forma oral y escrita los resultados obtenidos a partir de las sencillas valoraciones que estos puedan llegar a realizar. En esta

acción se realizan las siguientes operaciones: valorar de manera sencilla los resultados obtenidos y comunicar los resultados.

Para garantizar un adecuado desarrollo de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos en los educandos de cuarto grado desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática, este debe apoyarse en la sistematización de conocimientos y de otras habilidades ya formadas que constituyen antecedentes imprescindibles para lograrlo.

La habilidad para interpretar datos dados a través de tablas y gráficos, como ya se ha expresado, se enmarca en el estudio de la Estadística, específicamente en el tratamiento de la información, la cual en el cuarto grado de la Educación Primaria está dirigida en esencia, a la recopilación, organización, representación e interpretación de datos numéricos sobre hechos y fenómenos de la vida práctica que tienen como punto de partida el planteamiento y resolución de un problema.

En este sentido, numerosos son los estudios que fundamentan el trabajo

por proyectos en el tratamiento a estos contenidos.

Al respecto, Holmes (1997), refiere, que al trabajar por medio de proyectos se alcanzan resultados positivos en los educandos al aprender contenidos de estadística, lo que justifica que en los proyectos permitan contextualizar la estadística, con énfasis en el trabajo con datos, refuerzan el interés y la motivación por aprender, sobre todo si es el educando es el que elige el tema, se aprende mejor qué son los datos reales y se introducen ideas que no aparecen con los datos inventados por el maestro.

Los criterios referidos por este autor con anterioridad, constituyen referentes que se asumen en este estudio y que sustentan el resultado que se persigue en la investigación.

Con relación a la segunda idea de Holmes (1997), refiere que cuando se lleva a cabo un proyecto es recomendable que sean los propios educandos los que elijan la temática sobre la cual lo realizarán, pues así se sentirán comprometidos con su desarrollo.

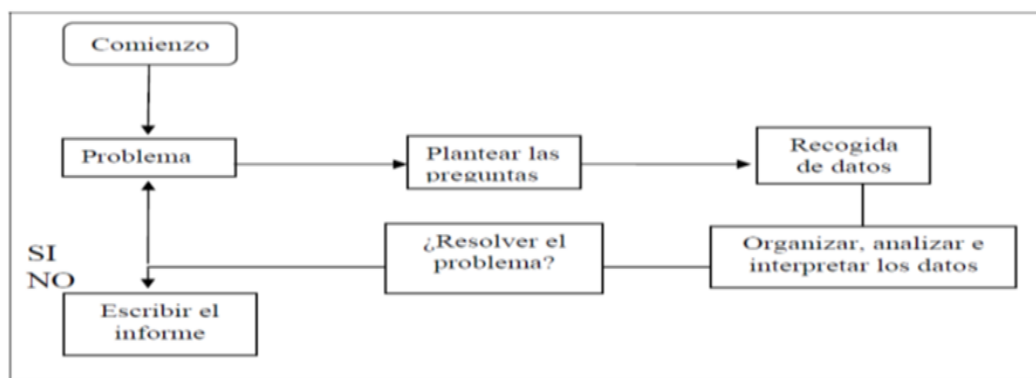
En este caso, el rol del maestro será el de guiar a los educandos en: formular el problema y las preguntas

de investigación, ya que es la etapa que presenta mayores dificultades; orientar hacia el aprendizaje de determinados conceptos, propiedades y gráficos; enseñar técnicas de cálculo; mejorar la capacidad para argumentar, conjeturar y crear. Aspectos estos que fueron abordados anteriormente. Según los criterios de Batanero, Contreras y Arteaga (2011), los proyectos se conciben como verdaderas investigaciones, donde se integra la interpretación de datos dentro del proceso más general de investigación. Deben escogerse con cuidado, ser realistas (incluso cuando sean versiones simplificadas de un problema dado) abiertos y apropiados al nivel del educando. Se comienza planteando un problema práctico y se emplean luego sus conocimientos y habilidades para resolverlo. Desde esta perspectiva, a juicio de los autores de este artículo, cobra especial atención la necesidad del empleo de las habilidades adquiridas para su ejecución.

En este sentido, Batanero y Díaz (2011), proponen un esquema para el desarrollo de un Proyecto (figura 1), este contiene el esquema de la forma de trabajo en el que la interpretación de los datos se concibe como una de sus fases, no obstante, a juicio de los autores de este trabajo, es necesario precisar que una correcta interpretación de datos podrá realizarse si se logra involucrar al educando, en primer lugar, con el contexto del problema o situación matemática que se presenta y las preguntas así como con los datos que necesitan recolectar.

Dicho esquema constituye punto de referencia para el autor de este estudio pues se tiene en cuenta al fundamentar las potencialidades de este para el desarrollo de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en el cuarto grado de la Educación Primaria.

Figura 1- Esquema del desarrollo de un Proyecto



Fuente: Batanero y Díaz, 2011

De igual manera, los autores antes mencionados refieren que la etapa de planteamiento de preguntas es una de las más difíciles. Los educandos rara vez comienzan con un problema claramente formulado. Generalmente podrían comenzar sin preguntas claramente definidas y el papel del maestro es ayudarles a pasar de un tema general (deportes) a una pregunta que pueda contestarse (en la pasada temporada, ¿los equipos de fútbol que jugaron en su propio campo, lo hicieron mejor que los que jugaron en campo contrario?).

A continuación, se ofrecen a partir de las concepciones de Batanero, Contreras y Arteaga (2011), una selección de interrogantes a tener en cuenta al plantear las preguntas del proyecto y que van dirigidas a la posterior interpretación: ¿Qué datos

necesitas?, ¿Cómo encontrarás tus datos?, ¿Qué harás con ellos?, ¿Podrás contestar tus preguntas? ¿Para qué te servirán los resultados?

A partir de las posiciones analizadas con respecto al empleo de los proyectos para el desarrollo de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos se hace necesario adoptar posiciones con respecto a su estructura dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en el cuarto grado de la Educación Primaria.

A pesar de la utilidad fundamentada de los proyectos es difícil encontrar estudios que detallen su planificación y desarrollo para implementarlos desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Matemática. Sin embargo, son diversas las instituciones y expertos

que se refieren a sus componentes fundamentales.

En ese sentido se destacan: las propuestas del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Venezuela (2005), el NorthWest Regional Educational Laboratory (2006), Batanero y Díaz (2011); Sanmartí (2016).

En esta investigación se asume como referente la propuesta realizada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Venezuela (2005) pues a juicio de sus autores desde la consideración de las etapas del proyecto que en esta se proponen pueden sistematizarse las invariantes funcionales que conforman la estructura interna de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos en aras de perfeccionar su desarrollo. Las etapas que se proponen son:

1. Diagnóstico: consiste en una exploración del contexto o de la situación real de la escuela y de su entorno. Permite el conocimiento de la escuela y su entorno y de los aspectos vinculados con la comunidad educativa.

2. Formulación del Problema: consiste en establecer las metas y

objetivos que permitirán satisfacer las necesidades detectadas con relación a los educandos, maestros y la comunidad educativa.

3. Ejecución del Proyecto: es el desarrollo real de las actividades propuestas en el proyecto, se operacionaliza tanto en el aula como fuera de ella. A través de estrategias, experiencias y actividades, se integra al currículo básico nacional, el currículo estatal y las expectativas locales, con el propósito de integrar los conocimientos de una manera significativa.

4. Evaluación: esta etapa es un proceso continuo que se realiza en todas las etapas del proyecto, permite tomar decisiones acerca del mejoramiento de los procesos involucrados en cada una de las etapas del proyecto y establecer el grado de satisfacción de las necesidades detectadas.

A partir del estudio realizado y teniendo en cuenta las invariantes funcionales de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos abordada en el epígrafe anterior y las potencialidades fundamentadas del trabajo por proyectos para su

desarrollo desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en cuarto grado de la Educación Primaria se conciben desde este estudio las acciones a realizar para su puesta en práctica a partir de dichos proyectos:

1. Etapa de Diagnóstico.

Esta etapa centra la atención en el diagnóstico del contexto o de la situación real de la escuela y de su entorno y sus potencialidades para la realización de los proyectos. Este momento resulta de vital importancia pues permite la exploración y el reconocimiento de las condiciones que posee el contexto escolar, familiar y comunitario, con énfasis, en aquellos aspectos que resulten de interés para los educandos y que más potencialidades ofrecen para desarrollar sencillas investigaciones. En este sentido, se propicia la utilización de datos reales de la vida práctica en la solución de sencillos problemas como alternativa para la contextualización del aprendizaje.

En esta etapa aunque no se pone de manifiesto ninguna invariante de la habilidad que se estudia, constituye un antecedente imprescindible pues se requiere de otras habilidades que son necesarias para lograr su

posterior desarrollo desde los proyectos. Esta etapa es dirigida por el maestro pero son los propios educandos quienes la ejecutan y proponen los temas en que realizarán sus proyectos a partir de los resultados del diagnóstico.

Para la puesta en práctica de esta etapa podrá orientarse dicho diagnóstico como parte de tareas para la casa correspondientes a las clases que anteceden al trabajo con la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos. Es necesario el control de estas tareas pues solo así el maestro podrá ir organizando cómo se llevarán a cabo los proyectos.

2. Etapa de formulación del problema.

Esta etapa se lleva a cabo como resultado del diagnóstico realizado por los educandos y su esencia consiste en determinar las situaciones o problemas devenidos del contexto escolar, familiar o comunitario, detectados por ellos y que constituirán los temas centrales de cada proyecto, la elaboración del plan de proyecto y la recolección, organización y/o representación de los datos.

En esta etapa tampoco se ponen de manifiesto las invariantes de la

habilidad que se estudia, no obstante, se requiere de otras habilidades ya formadas que son necesarias para llegar a interpretar datos, además, su puesta en práctica familiariza e involucra mucho más a los educandos con la situación y con los datos, lo que contribuirá de manera positiva en su posterior interpretación. Esta etapa también debe realizarse y orientarse con antelación para ir preparando a los educandos en función de la ejecución del proyecto, donde juegan un papel fundamental las invariantes propuestas para perfeccionar el desarrollo de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos.

En un primer momento, como ya se ha expresado, se parte de la presentación de las situaciones matemáticas devenidas de la etapa de diagnóstico, las que revelarán los temas centrales de los proyectos y las preguntas que orientarán a los educandos hacia su realización. Se comienza planteando un problema práctico o alguna inquietud detectada por parte de los educandos, el maestro se encargará de guiar este momento y concretar las ideas.

Las situaciones y preguntas que se plantean se realizarán en torno a temas que el maestro considere que puedan ser resueltas por los educandos o que permita que estos puedan emitir juicios y sugerencias, en este momento se debe precisar también el objetivo del proyecto. Tanto las situaciones como las preguntas y el objetivo deberán quedar escritos por los educandos y en ese sentido, el maestro debe precisar si están bien redactados. En este momento resulta necesario organizar el trabajo de los educandos, el maestro debe precisar si el proyecto se realizará de forma individual o en colectivo, en el caso de ser en colectivo se procederá a la conformación de los equipos necesarios y pertinentes.

Posteriormente los educandos deben conocer cómo realizarán los proyectos, es por ello que el maestro debe orientar un plan a seguir por ellos donde se precise qué deben tener en cuenta al realizarlo.

En ese sentido, los proyectos tendrán: título (lo propone el educando), objetivo (se elabora con ayuda del maestro), situación matemática e interrogantes a tener en cuenta (elaboradas con

anterioridad con ayuda del maestro), información a recolectar (datos recolectados y organizados a través de tablas o representados en un gráfico), interpretación de los datos (a partir de las invariantes de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos) y conclusiones (elaboradas como parte de la última invariante).

Durante este momento el maestro debe insistir en la comprensión de la estructura propuesta y estar atento a cualquier inquietud o duda que se presente. Lo importante no es que el educando aprenda de memoria una estructura de proyecto si no que comprenda de qué manera puede quedarle organizado. En este momento el maestro debe explicar la estructura que se propone y las diferentes maneras en que pueden declararlo en sus proyectos.

En la recolección y organización de los datos se recomienda tener en cuenta la información que se desea recolectar a partir de la determinación de la situación matemática y las preguntas elaboradas. El maestro puede hacer precisiones al respecto. Un aspecto importante en este momento lo constituye la manera en que se

realizará el proyecto, es decir, si es individual o colectivo, lo cual garantizará la participación de cada educando y la distribución de las tareas en caso de que sea por equipos. Lo esencial en este momento es la recolección de los datos y su posterior organización en tablas y/o representación en gráficos, lo que asegurará, más adelante, una adecuada interpretación.

En ambos casos el maestro se encargará de la distribución de las tareas teniendo en cuenta el diagnóstico de sus educandos. Para la recolección de la información se les sugiere a los educandos el empleo de una libreta de notas o cuaderno de apuntes donde reflejarán por escrito toda la información recolectada.

En este momento cobra especial importancia el empleo de la heurística y la investigación para el aprendizaje puesto que serán los propios educandos, bajo la guía del maestro, quienes llevarán a la práctica una pequeña investigación donde descubrirán, por sí mismos, cómo darle solución a un problema presentado en su contexto escolar, familiar o comunitario a partir de la

interpretación de los datos dados o emitir sus juicios y sugerencias al respecto.

El desarrollo de esta etapa debe efectuarse con antelación y en función del tiempo que se requiere para una buena orientación, pueden aprovecharse los turnos correspondientes a las actividades complementarias y así evitar el uso del corto tiempo que se le dedica a la clase de Matemática en particular.

3. Etapa de ejecución del proyecto.

Esta etapa en su esencia, se corresponde con la aplicación de las invariantes funcionales que se proponen desde este artículo para perfeccionar el desarrollo de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos, por lo que a juicio de los autores, constituye el momento más importante del proyecto. Esta etapa en particular es la que se realiza durante los 45 minutos correspondientes a la clase de Matemática en cuarto grado y depende, en gran medida, de la correcta ejecución de las etapas anteriores, de ahí la importancia del control sistemático en dichas etapas. Para la materialización de esta etapa los educandos ya deben venir

preparados con los datos recolectados y ya organizados en tablas y/o representados o gráficos.

La clase de Matemática va a estar dirigida por completo a la interpretación que pueden realizar los educandos de los datos dados a través de tablas o gráficos, según sea el caso, lo que podrán hacer a partir de las acciones y operaciones que conforman cada invariante de dicha habilidad.

En ese sentido, el trabajo realizado por los educandos les permitirá:

En un primer momento leer la situación matemática elaborada y los datos dados a través de la tabla o el gráfico, reconocer el significado que tienen los datos a partir del tipo de tabla o de gráfico que se utiliza, reconocer el contexto al que pertenecen los datos de la tabla o el gráfico e identificar lo que se quiere saber a partir de los datos dados.

En un segundo momento podrán comprender la situación matemática elaborada con sus interrogantes, establecer relaciones entre la situación matemática, las interrogantes y los datos dados en la tabla o el gráfico, establecer semejanzas y diferencias entre los datos dados y la forma en que están

representados y comparar a partir de las relaciones establecidas.

En un tercer momento podrán identificar el tipo de cálculo que deben realizar a partir de las relaciones matemáticas establecidas, aplicar el procedimiento de cálculo correspondiente y calcular sumas, diferencias, productos, cocientes o promedios según sea el caso.

En un último momento podrán valorar de manera sencilla los resultados obtenidos y comunicar sus juicios o sugerencias a partir de los resultados.

Si el proyecto se realiza por equipos la interpretación se realizará de manera colectiva pero teniendo en cuenta las mismas operaciones que conforman las acciones de la estructura interna de dicha habilidad. Durante la etapa de ejecución del proyecto el maestro deberá estar atento a las dificultades que puedan presentarse y ofrecer la atención diferenciada o algún nivel de ayuda al educando que lo requiera.

4. Etapa de Evaluación

En este momento el educando describe en qué consiste su proyecto y qué tuvo en cuenta para realizarlo.

En caso de que el proyecto sea

colectivo se designa por parte del maestro quién será el encargado de la tarea de comunicar los resultados finales derivados de la interpretación de los datos dados a través de las tablas y los gráficos.

Se prestará especial atención a la resolución del problema a partir de la interpretación realizada de los datos así como a todos los juicios y sugerencias que pueden ofrecer con relación a la situación matemática abordada en cada proyecto. En este momento es importante conocer el grado de satisfacción que manifiestan los educandos con respecto al trabajo realizado en el proyecto. Posteriormente procederán a la elaboración por escrito del proyecto donde se recoja todo el trabajo realizado a partir de la estructura propuesta en la etapa de formulación del problema. En aras del tiempo, dicha elaboración se orientará como trabajo independiente y se tomará como una evaluación sistemática una vez entregada al maestro.

METODOLOGÍA EMPLEADA

La metodología que se emplea parte del enfoque dialéctico-materialista como método general.

Para su concepción se tuvieron en

cuenta métodos propios de la investigación pedagógica entre los que se distinguen: del nivel teórico: histórico-lógico, inductivo-deductivo, analítico-sintético; del nivel empírico: la observación, el análisis de documentos, la encuesta y las pruebas pedagógicas. Estos facilitaron sintetizar los referentes más importantes sobre el tema y concretar, desde la práctica, las principales fortalezas y limitaciones que se presentan en la formación y desarrollo de la habilidad interpretar datos a través de tablas y gráficos en la Educación Primaria. Por otro lado, su ordenamiento e integración permitieron llegar a generalizaciones y a la concepción de las potencialidades de los proyectos como tareas docentes para la formación y desarrollo de dicha habilidad.

Para el estudio se trabaja con 28 educandos de la escuela primaria Serafín Sánchez del municipio de Sancti Spíritus.

Entre los métodos empíricos que se emplean se encuentra el análisis de documentos, el cual permitió un estudio en profundidad del programa del grado; las

orientaciones metodológicas; los libros de texto, cuadernos de trabajo y cuadernos complementarios; los sistemas de clases y las clases planificadas para la interpretación y adopción de posiciones relativas al tema que se investiga y la determinación de las fortalezas y debilidades a considerar durante el desarrollo de la habilidad que se estudia.

Por otra parte la prueba pedagógica estuvo dirigida a conocer el nivel de desarrollo de los educandos con respecto al desarrollo de la habilidad en una etapa inicial y el nivel alcanzado en una etapa final a partir de la puesta en práctica de las invariantes a partir de los proyectos.

De igual forma la encuesta a los maestros de cuarto grado se empleó para constatar la preparación que tienen estos para el tratamiento didáctico que se le da al desarrollo de la habilidad en el cuarto grado de la Educación Primaria y la observación se empleó con el propósito de evaluar el nivel de desempeño de los educandos al respecto.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez concluida la puesta en práctica de las invariantes de la habilidad a partir de los proyectos se procedió a evaluar el estado del nivel de desarrollo de la habilidad alcanzado por los educandos de la muestra, partiendo de reconocer las principales transformaciones introducidas durante su desarrollo. Para ello se realizó una prueba pedagógica y se observó su desempeño durante las actividades complementarias que se realizaron para continuar con la sistematización de la habilidad.

Las principales transformaciones logradas tuvieron que ver con la planificación del proceso, vista en dos aspectos fundamentales: la efectividad de las invariantes propuestas para el desarrollo de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos y el aprovechamiento de las potencialidades que ofrecen los proyectos como alternativa para dicho desarrollo.

CONCLUSIONES

En el desarrollo de las habilidades es pertinente formar modelos que acerquen a los sujetos al ideal de estas, al tener en cuenta la integración de los conocimientos,

además de la frecuencia, la flexibilidad, la periodicidad y complejidad con que se realizan las acciones que las componen y las relaciones que entre ellas se manifiestan.

El desarrollo de la habilidad interpretar datos dados a través de tablas y gráficos se expresa al atribuir, comprender y expresar el significado de los datos dados a partir de su análisis y del establecimiento de sus relaciones matemáticas, que permita operar con ellos para realizar sencillas valoraciones y elaborar conclusiones sobre determinadas situaciones, hechos, fenómenos y acontecimientos de carácter económico, político y social.

Los proyectos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática encierran un valor incalculable en tanto permite que los educandos se entreguen a una actividad que les interesa y cuyo resultado es el aprendizaje, particularmente, la sistematización de conocimientos y el desarrollo de habilidades; propicia el razonamiento, la capacidad creadora y la investigación en la medida que buscan y construyen sus propios

conocimientos; genera la interacción alumno-alumno y alumno-maestro por lo que favorece las relaciones afectivas, la cooperación y el colectivismo, permitiendo así la socialización del educando; posibilita que los educandos se conviertan en protagonistas de la tarea que realizan, al decidir y comprometerse con lo que eligieron.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M., Almeida, B. y Villegas, E. V. (2014). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura matemática: Documentos metodológicos*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Arteaga, P., Batanero, C., Díaz, C. y Contreras, J. (2009) Lenguaje de los gráficos estadísticos. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 18.93-104. Recuperado de http://www.fisem.org/www/union/revistas/2009/18/Union_018.pdf#page=93

Batanero, C. y Díaz, C. (2011). *Estadística con Proyectos. Departamento de Didáctica de la Matemática*. Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de

<http://www.ugr.es/~batanero/ARTICULOS/Libroproyectos.pdf>

Batanero, C. y Godino, J. (2001). Análisis de datos y su didáctica. , www.ugr.es/local/batanero (Consultado 23- 04-2004)

Batanero, C., Contreras, J. M. y Arteaga, P. (2011). El currículo de estadística en la enseñanza obligatoria. *EM-TEIA. Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 2(2). Recuperado de http://www.gente.eti.br/revista_s/index.php/emteia/article/view/38/22

Delgado, J. R. (2001). Las habilidades generales matemáticas. En *Cuestiones de la Didáctica de la Matemática* (pp. 1-12). Paraná, Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Díaz, C. L., Pérez, J. C, Martínez, S., Cepeda, Y., Ortiz, O. L., Alvarado, A. L. y Sardiñas, H. (2016). *Didáctica de la Matemática para la Licenciatura en Educación*

- Primaria*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Recuperado de <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/importancia-pensamiento-critico> Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. (2003). *Programa del curso: Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades*. La Habana, Cuba: Autor.
- Holmes, P. (1997). Assessing project work by external examiners. En I. Gal y J. B. Garfield (Eds.). *The assessment challenge in statistics education* (pp. 153-164). Voorburg, Países Bajos: IOS Press.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2005). *Reforma Curricular del Diseño a la Acción: Programa de Capacitación Presencial de Docentes*. Venezuela
- Morales O. C. (2020). *Desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico, mediante la implementación de propuesta de intervención didáctica con los estudiantes de transición de la institución educativa Anza* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- NorthWest Regional Educational Laboratory (2006). *La creación de un proyecto de clase utilizando la metodología del aprendizaje por proyectos (ApP)*. Recuperado de <http://www.eduteca.org>
- Quintana, A. (2011). *Estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje del procesamiento de datos en la asignatura Matemática en la Educación Secundaria Básica* (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" La Habana, Cuba.
- Real Academia Española (2006). *Diccionario de la Lengua Española* (22. Ed). Recuperado de <http://www.rae.es>
- Sanmartí, N. (2016). *Trabajo por proyectos: ¿Filosofía o*

metodología? *Cuadernos de
Pedagogía*, 472, 1- 6.

ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 29-04-2021 Fecha de aceptación: 21-05-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN GUYANA

EMERGENCY REMOTE EDUCATION FOR THE TEACHING-LEARNING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN GUYANA

Juan Carlos Romero-Díaz

Máster en Didáctica del Español y la Literatura, Instructor, Departamento de Estudios Lingüísticos y Culturales, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de Guyana. Correo electrónico: <mailto:juan.romero@uog.edu.gy> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7630-2767>

¿Cómo citar este artículo?

Romero Díaz, J. C. (Julio-octubre, 2021). La educación remota de emergencia en la enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera en Guyana. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 375-394. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1277>

RESUMEN

En la introducción de este artículo se explican las razones para el traslado de las clases presenciales del curso SPA1003 (Beginners Spanish) de la Universidad de Guyana, a la educación remota de emergencia (ERE) a mitad del segundo semestre del año escolar 2019-2020. También se hacen consideraciones teóricas sobre la educación virtual y en línea. El objetivo del trabajo es valorar la

eficacia de las clases remotas, en contraste con las presenciales. El método empírico utilizado fue el análisis documental, que permitió recopilar información sobre los resultados de las evaluaciones realizadas por los estudiantes, antes y después de la implementación de la modalidad remota. La estadística descriptiva, en específico el análisis porcentual y la media aritmética, permitió el procesamiento de los datos numéricos recogidos.

Resultados: Tras comparar las notas de los alumnos en el primer semestre de los cursos 2019-2020 y 2020-2021 y en el primer y segundo semestres del 2019-2020, se comprobó que los estudiantes de la modalidad remota obtienen notas más altas que los de la modalidad presencial. **Conclusiones:** Se concluye que notas más altas no son sinónimos de mejores resultados, razón por la cual se sugiere la realización de futuras investigaciones.

Palabras clave: covid-19; educación a distancia; educación remota de emergencia; enseñanza-aprendizaje enseñanza superior; pandemia

ABSTRACT

Introduction: In this article, the reasons for the migration from the face-to-face modality of the SPA1003course (Beginners of Spanish) of the University of Guyana to remote emergency education in the middle of the second semester of the 2019-2020 school year are addressed. Theoretical considerations about virtual and online education are also dealt with. **Objective:** to evaluate the effectiveness of remote teaching in

contrast with face-to-face classes.

Methodology: The empirical method used was the documentary analysis, which made it possible to collect information on the results of the evaluations performed by the students before and after the implementation of the remote modality. Descriptive statistics, specifically the percentage analysis and the arithmetic mean, allowed the processing of the collected numerical data. **Results:** After comparing the grades of the students in the first semester of both the 2019-2020 and 2020-2021 courses, as well as in the first and second semesters of 2019-2020, the students of the remote modality obtained higher grades than those of the face-to-face modality. **Conclusions:** Higher grades are not synonymous with better results; hence, future research is suggested.

Keywords: covid-19; online education; remote emergency education; teaching-learning; higher education; pandemic

INTRODUCCIÓN

No hubo muchas sorpresas cuando el 31 de julio del 2020 se anunciaba que los cursos de la Facultad de Educación

y Humanidades de la Universidad de Guyana para el nuevo semestre serían impartidos en línea. Guyana, un país con apenas 700.000 habitantes, registraba ese mismo día 12 nuevos casos positivos de COVID-19; el 22 de septiembre, menos de dos meses después, la nación caribeña alcanzaba un pico de 133 nuevos casos. Para esa fecha, la educación remota de emergencia (ERE) era una realidad que se extendía a las demás facultades de la universidad.

Los primeros pasos hacia esta migración en la institución educativa guyanesa se dieron en el segundo semestre del curso 2019-2020, cuando se decidió suspender las clases presenciales para proteger de la pandemia a empleados y estudiantes (University of Guyana, 2020b). El 25 de febrero de 2020 se había anunciado que el receso del segundo semestre se adelantaría para el 2 de marzo de 2020, día en que tendrían lugar las elecciones regionales y generales en el país (University of Guyana, 2020a). Sin embargo, las aulas no reabrieron el 10 de marzo de 2020, como se habría esperado. Por el contrario, el

16 de marzo de 2020 se anunció que las clases continuarían en las plataformas en línea hasta el 30 de marzo (Universidad de Guyana, 2020a). A pesar de varios avisos posteriores con fechas tentativas para regresar a la presencialidad, hasta el día en que se redacta este artículo (8 de marzo de 2021), la casa de altos estudios guyanesa se ha mantenido funcionando de forma remota.

Debido a las circunstancias mencionadas anteriormente, el curso SPA1003 (Español para Principiantes), como los demás de la Universidad de Guyana, se terminó de impartir de forma remota en el año académico 2019-2020. Para las primeras clases remotas se enviaba la información a los estudiantes en WhatsApp, en tanto preparaba las conferencias en formato de video. Cuando las primeras videoclases estuvieron listas, se dejó de utilizar WhatsApp como medio principal de entrega del contenido. El siguiente año escolar (2020-2021), ya con más tiempo de preparación, se adapta el programa del curso a la enseñanza remota de emergencia (ERE), se elabora una dosificación

detallada, y se crea un canal de YouTube para colgar los videos del curso. Para el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva, se ejecutan clases prácticas en vivo en la plataforma Zoom; para comunicarse con los alumnos, colgar los documentos rectores del curso, enlaces a los videos, exámenes, etc., se utiliza la plataforma Moodle; las notas se vierten en SRMS (Sistema de Gestión de Registros de Estudiantes, por sus siglas en inglés).

En este artículo se evalúa la efectividad de la ERE en la impartición del curso SPA1003 en la Universidad de Guyana. Para arribar a conclusiones, se compararon las notas de los alumnos en el primer semestre de los cursos 2019-2020 y 2020-2021, así como en el primer y segundo semestres del 2019-2020. En ambos casos, se comprobó que los alumnos de la modalidad remota obtienen más aes¹⁴ que los de la modalidad presencial. Del mismo

¹⁴ Las notas finales del curso SPA1003 se expresan con letras: A (75-100%), B (65-74), C (55-64), D (45-54) y E (0-44). Según la Real Academia Española, los plurales de esas letras, cuando representan sustantivos comunes, son los usados en este trabajo.

modo, los estudiantes de las clases remotas obtienen menor cantidad de bes, ces, des y efes.

MARCO TEÓRICO

Este epígrafe tiene como objetivo sistematizar los referentes teóricos que sustentan la ERE. También se establece una diferencia conceptual entre educación en línea, educación virtual y ERE.

Para Anthony Giddens, la *educación* es «una institución social, que permite o fomenta la adquisición de habilidades, conocimientos y la ampliación de los horizontes personales» (Giddens, 2014, p. 877). Sin embargo, no es la escuela la institución con la completa responsabilidad de educar a nuestros niños y jóvenes. Es aquí donde debe hacerse una distinción entre *educación* y *escolarización*, definiéndose a esta última como «los procesos formales a través de los cuales se enseñan ciertos conocimientos y habilidades, normalmente a través de planes de estudio predeterminados en entornos especializados: las escuelas» (Giddens, 2014, p. 877).

Hace pocos años, maestros, administrativos y padres se mostraban desalentados respecto al futuro de la escuela como institución útil, vital, transformadora. Opiniones como estas se escuchaban (o escribían) con mucha frecuencia:

El conocimiento escolar resulta, en gran medida, ajeno, inútil, muerto. Es un fósil de algo que fluye vivo por otros derroteros. No es vital, no forma parte de nosotros como nuestro automóvil o nuestra cocina, no nos transforma ni se transforma. Sencillamente, no nos lo creemos. No convence. (Santos, 2006, p. 885)

Hoy, sin embargo, todos miran al futuro con esperanza.

La pandemia de la COVID-19, con todas las tristes pérdidas humanas y materiales, trajo consigo el distanciamiento social y el aislamiento. Pocas instituciones sufrieron cambios tan bruscos como la escuela en ese proceso de adopción forzosa a la «nueva normalidad». Las aulas se transformaron en espacios virtuales,

con maestros y alumnos a kilómetros de distancia, o a veces a pocos metros, pero cada cual en el espacio cerrado de su casa.

La educación en línea es una de las cuestiones más polémicas en la actualidad. La *enseñanza en línea* implica la impartición de un curso parcial o totalmente a través de Internet, ya sea en la web o mediante aplicaciones móviles (Ko y Rossen, 2017). La educación en línea también se define como «el proceso de aprendizaje entre profesores y alumnos en un entorno totalmente digital en donde la tecnología y las técnicas de aprendizaje conforman el modelo educativo, para lograr así un ambiente altamente interactivo, a cualquier hora y desde cualquier lugar en el que te encuentres» (¿Qué es la educación en línea?, 2015). Una definición más restringida indica que la *educación en línea* es:

Aquella en donde los docentes y estudiantes participan e interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos

haciendo uso de las facilidades que proporcionan el internet y las redes de computadoras de manera sincrónica, es decir, que estos deben de coincidir con sus horarios para la sesión. (Ibáñez, 2020, párr.2.)

Por su parte, la *educación virtual* puede considerarse «uno de los nuevos métodos de enseñanza en la actualidad y utiliza la tecnología para educar de forma remota» (¿Qué es la educación virtual?, s.f.). Según esta concepción –muy extendida entre los profesionales del sector de la educación– la educación en línea y virtual vendría siendo sinónimos. Sin embargo, y buscando precisar estos dos conceptos, la educación virtual «funciona de manera asincrónica, es decir, que los docentes no tienen que coincidir en horarios con los alumnos para las sesiones» (Ibáñez, 2020, párr.4). Aquí se ve que la verdadera diferencia entre educación en línea y virtual es que, en el primer caso, alumnos y docentes coinciden en el tiempo (*sincronismo*), mientras que en la segunda los alumnos pueden tomar las lecciones a su propio

ritmo, y no necesariamente cuando los docentes estén conectados (*asincronismo*).

Por su parte, las primeras referencias a la ERE surgen a principios de 2020 a raíz de la pandemia de la COVID-19. En cortos plazos de tiempo, y en la mayoría de los casos sin la preparación humana o los recursos tecnológicos necesarios, se debió «trasladar los cursos que se habían estado impartiendo presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea» (Ibáñez, 2020, párr.7). Así, la *educación remota de emergencia* (ERE) puede definirse como «un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis» (Hodges et al., 2020, p. 17).

Aunque la terminología «en línea» se utiliza desde la suspensión temporal de la presencialidad en la Universidad de Guyana a raíz de la COVID-19, ERE califica con mayor exactitud el modelo de enseñanza-aprendizaje actual.

Un estudio realizado por encargo del Departamento de Educación de los

Estados Unidos de América indica que «los estudiantes en condiciones de aprendizaje en línea se desempeñaron modestamente mejor que aquellos que recibieron instrucción presencial» (Center for Technology in Learning, 2010, IX). De manera similar, ¿los estudiantes que aprenden español de forma remota en la Universidad de Guyana se desempeñan mejor que aquellos que recibieron instrucción presencial? Este artículo constituye un acercamiento a la respuesta de esta pregunta.

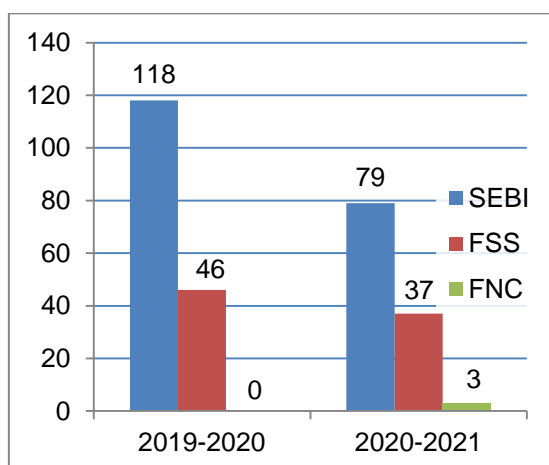
METODOLOGÍA EMPLEADA

En esta investigación se utilizó el análisis documental para evaluar la efectividad de la ERE en la impartición del curso SPA1003 en la Universidad de Guyana. La información numérica obtenida se procesó mediante el análisis porcentual.

Los muestra estuvo compuesta por 174 alumnos del curso 2019-2020 (grupos 1, 4, 5 y 6) y 119 del 2020-2021 (grupos 3, 4, 5 y 6). Todos son guyaneses que aprenden el idioma español como parte de los requerimientos de su programa de

estudios. Se escogió esta muestra porque estos grupos tienen el mismo profesor, lo cual evita la introducción de variables extrañas. De la porción de la muestra del año académico 2019-2020, 118 alumnos (72%) pertenecían a SEBI (Escuela de Emprendimiento e Innovación Empresarial, por sus siglas en inglés), mientras que los 46 restantes (28%) provenían de la Facultad de Ciencias Sociales. La composición de la parte de la muestra del 2020-2021 fue un poco diferente, al sumarse 3 estudiantes de la Facultad de Ciencias Naturales (2.5%). Se mantuvo el predominio de alumnos de SEBI, con 79 (66.4%), y 37 (31.1%) de la Facultad de Ciencias Sociales.

Figura 1: Composición de la muestra de estudiantes



Fuente: Elaboración propia, 2020

Tabla 1: Dosificación del curso SPA1003

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Materiales docentes del curso SPA1003

Para el desarrollo del trabajo con el curso SPA1003 de forma remota, se han elaborado varios materiales que pueden ser recuperados por los alumnos en Moodle. Estos materiales docentes son: el *programa*, documento rector para el desarrollo del curso; la *dosificación*, donde se plasma la fecha de las clases, el modo de entrega y el contenido de cada una; y los libros de texto *Dos mundos* (Terrell et al., 2010a) y *Mosaicos* (Castells et al., 2010), que recogen el vocabulario y la gramática, lecturas, actividades, resúmenes, tablas y otros temas útiles para el alumno.

PRIMER SEMESTRE

Clase 1: Clase de introducción

(YouTube)

- Razones para estudiar español
- Breve descripción del idioma español
- Los hispanohablantes y su cultura
- Los primeros saludos
- Datos personales sencillos

Clase 2 (YouTube)

- Los saludos
- Los nombres de los compañeros de clase
- Los mandatos en la clase
- El verbo LLAMARSE
- El alfabeto español
- El imperativo

Clase 3 (YouTube)

- La descripción física de las personas
- Los colores y la ropa
- Los números del 0 al 29
- Los pronombres personales
- El verbo SER
- Los verbos LLEVAR y TENER
- El género gramatical

Clase 4 (Zoom)

- Resumen de vocabulario y gramática: Unidad 1

- Pronunciación: La pronunciación de las vocales y las consonantes

- Cultura: México

Clase 5 (YouTube)

- Hablando con otros
- Los objetos en el aula
- Los números del 30 al 99
- Los usos de TÚ y USTED
- Expresar existencia con HAY
- La negación
- El plural

Clase 6 (YouTube)

- El cuerpo humano
- La descripción de las personas
- Concordancia entre los sustantivos y los adjetivos
- La posición de los adjetivos

Clase 7 (Zoom)

- Resumen de vocabulario y gramática: Unidad 2
- Pronunciación: Las vocales
- Expresión oral: Entrevistas
- Cultura: Los hispanos en los EE.UU.

Clase 8 (YouTube)

- La familia
- Los objetos que poseemos
- Las estructuras para indicar posesión (los verbos TENER

<p>y SER DE, los adjetivos posesivos)</p> <p>Clase 9 (YouTube)</p> <ul style="list-style-type: none">• La edad• Los idiomas y las nacionalidades• El verbo TENER para expresar la edad• Los adjetivos que indican nacionalidad <p>Clase 10 (Zoom)</p> <ul style="list-style-type: none">• Resumen de vocabulario y gramática: Unidad 3• Pronunciación: LL, Ñ, CH• Expresión oral: Entrevistas• Cultura: Panamá y Costa Rica <p>Review (Zoom)</p> <p>Review (Zoom)</p> <p>Written Test 1 (Moodle)</p> <p>Oral Test 1 (Zoom)</p> <p>Clase 11 (Zoom)</p> <ul style="list-style-type: none">• Revisión del Examen # 1 <p>Clase 12 (YouTube)</p> <ul style="list-style-type: none">• Las fechas y los cumpleaños• El teléfono y la dirección• Los números del 100 al 10.000• El presente de los verbos regulares <p>Clase 13 (YouTube)</p>	<ul style="list-style-type: none">• La hora• Las actividades favoritas y los deportes• La formación de preguntas• El verbo GUSTAR + INFINITIVOS para expresar gustos y preferencias <p>Clase 14 (Zoom)</p> <ul style="list-style-type: none">• Resumen de vocabulario y gramática: Unidad 4• Pronunciación: R, RR• Expresión oral: Entrevistas• Cultura: Cuba y República Dominicana <p>Clase 15 (YouTube)</p> <ul style="list-style-type: none">• Los planes para el futuro próximo• Las clases• La construcción IR + A + INFINITIVO para hablar del futuro• Los números ordinales <p>Clase 16 (YouTube)</p> <ul style="list-style-type: none">• Las preferencias y los deseos• El tiempo atmosférico• Los verbos PREFERIR y QUERER + INFINITIVOS para indicar preferencias y deseos <p>Clase 17 (YouTube)</p> <ul style="list-style-type: none">• Los medios de transporte• Las preposiciones POR y
--	---

<p>PARA</p> <ul style="list-style-type: none">• Los adverbios <p>Clase 18 (Zoom)</p> <ul style="list-style-type: none">• Resumen de vocabulario y gramática: Unidad 5• Pronunciación: La acentuación de las sílabas• Expresión oral: Entrevistas• Cultura: Colombia <p>Review (Zoom)</p> <p>Review (Zoom)</p> <p>Written Test 2 (Moodle)</p> <p>Written Test 2 (Zoom)</p> <p>SEGUNDO SEMESTRE</p> <p>Class 19 (YouTube)</p> <ul style="list-style-type: none">• Las actividades diarias• Más sobre el presente de los verbos regulares• Los verbos irregulares HACER, SALIR y JUGAR <p>Class 20 (YouTube)</p> <ul style="list-style-type: none">• Las tres comidas• Hacer y responder preguntas <p>Class 21 (YouTube)</p> <ul style="list-style-type: none">• Los lugares• El lugar de origen• Los verbos ESTAR EN, IR A y SER DE <p>Class 22 (Zoom)</p> <ul style="list-style-type: none">• Resumen de vocabulario	<p>(Unidad 6)</p> <ul style="list-style-type: none">• Resumen de gramática (Unidad 6)• Entrevistas 1, 2 y 3 <p>Class 23 (YouTube)</p> <ul style="list-style-type: none">• Los días feriados• Las irregularidades vocálicas en el presente• Más irregularidades en el presente <p>Class 24 (YouTube)</p> <ul style="list-style-type: none">• La rutina diaria• Los verbos reflexivos <p>Class 25 (YouTube)</p> <ul style="list-style-type: none">• Los estados físicos y anímicos• Los verbos ESTAR y TENER <p>Class 26 (Zoom)</p> <ul style="list-style-type: none">• Resumen de vocabulario (Unidad 7)• Resumen de gramática (Unidad 7)• Entrevistas 4, 5 y 6 <p>Review (Zoom)</p> <p>Review (Zoom)</p> <p>Written Test 3 (Moodle)</p> <p>Oral Test 3 (Zoom)</p> <p>Class 27 (Zoom)</p> <ul style="list-style-type: none">• Revisión del Examen # 3 <p>Class 28 (YouTube)</p>
--	---

- Las actividades de los estudiantes
- Las habilidades
- Los verbos SABER y PODER
- Las acciones en progreso

Class 29 (YouTube)

- Las ocupaciones
- Las actividades futuras
- Los verbos para expresar obligación y deber
- Los verbos para expresar planes y deseos

Class 30 (Zoom)

- Resumen de vocabulario (Unidad 8)
- Resumen de gramática (Unidad 8)
- Entrevistas 1, 2 y 3

Class 31 (YouTube)

- El vecindario y la casa
- Los comparativos
- El superlativo

Class 32 (YouTube)

- Las actividades en casa
- El pretérito de los verbos regulares

Class 33 (YouTube)

- Las actividades en el pasado
- Los verbos CONOCER y SABER

Class 34 (Zoom)

- Resumen de vocabulario (Unidad 9)
- Resumen de gramática (Unidad 9)
- Entrevistas 4, 5, 6 y 7

Review (Zoom)

Review (Zoom)

Written Test 4 (Moodle)

Oral Test 4 (Zoom)

Fuente: Elaboración propia, 2020

Conferencias del curso SPA1003 en formato de videoclases

Las conferencias se realizan en formato de videoclases que son colocadas en un canal de YouTube¹⁵. La realización de los videos incluye su planificación, la búsqueda de los materiales necesarios (otros videos, audios, imágenes, textos, etc.), la grabación, edición y divulgación (esto abarca la publicación en YouTube y la distribución del enlace a los alumnos y a los otros profesores del curso).

Para cada video no se crea un guion, en el sentido riguroso de la palabra, sino que en cada plan de clase se añadirían las partes que serían grabadas en video, las que requieren la grabación de voz en *off*, los lugares que requieren video o imágenes adicionales, así como subtítulos u otros elementos de apoyo visual o sonoro.

En cada una de las unidades del curso se trabaja la cultura de un país o región del mundo hispanohablante. A manera de introducción a la

entidad geográfica en cuestión, en la primera videoclase de cada unidad se presenta una corta reseña del país o región. Con este propósito, un angloparlante culto, preferentemente guyanés, graba la voz en *off*, en tanto la información se apoya con imágenes. En la misma primera videoclase de cada unidad, un hablante nativo del área geográfica presentada ofrece datos curiosos de su país.

Para cada videoclase se elabora una presentación de PowerPoint, cuyas diapositivas se guardan como imágenes para ser utilizadas durante el proceso de edición. Esa presentación incluye imágenes, tablas, resúmenes, esquemas, actividades y otros elementos que harán el aprendizaje más ameno y dinámico.

Las videoclases incluyen una presentación, las reseñas geográficas en el caso de las primeras de cada unidad, la presentación del vocabulario, actividades para practicar el nuevo léxico, explicación de la gramática, ejercicios para fijar las nuevas estructuras, videos musicales

¹⁵

<https://www.youtube.com/c/juancarlosromerodiaz>

relacionados con los tópicos abordados en esa clase, y finalmente el estudio independiente (tarea).

Clases prácticas del curso SPA1003 en Zoom

Las clases prácticas son entregadas en forma de sesiones en vivo en la plataforma Zoom. El propósito de estas clases es el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva. Aquí también se fomenta la expresión escrita y la comprensión lectora, pero estas sesiones se enfocan en la interacción oral. Durante toda la clase se presentan preguntas que son respondidas, de forma ideal, por la mayor cantidad posible de alumnos, aunque la práctica resulta un poco distinta.

Estas clases prácticas comienzan con una breve exposición del *vocabulario* estudiado después de la última sesión en Zoom. Se realizan preguntas breves para practicar la pronunciación de las nuevas palabras y expresiones. Después se realizan dos actividades de práctica, casi siempre extraídas del libro de texto (Terrell et al., 2010a) o el cuaderno de actividades (Terrell et al., 2010b). Seguidamente se

recuerda la *gramática*, la cual se consolida con ejercicios del libro y el cuaderno, así como actividades del sitio web de *Dos mundos*¹⁶.

En las clases prácticas se incluye una sección de *pronunciación*, donde se explican y practican los principales sonidos y combinaciones del español. Primero se presentan las vocales y consonantes, haciendo énfasis en las semejanzas y diferencias con el inglés. Después se estudian en más detalle las vocales, algunas consonantes particularmente difíciles, así como la acentuación de las sílabas y la sinalefa.

Una parte importante de estas clases prácticas es la sección de *expresión oral*. Aquí se parte de los diálogos abiertos y entrevistas para fomentar la interacción entre los alumnos y lograr que practiquen la expresión oral y la comprensión auditiva. Los *diálogos abiertos* son actividades que se incluyen en el libro *Dos mundos*. Son muestras cortas de funciones comunicativas que los estudiantes deben completar

¹⁶

http://highered.mheducation.com/sites/0073385212/student_view0/index.html

información extraída de su realidad. Los estudiantes deben trabajar por parejas; ambos deberían tener la oportunidad de representar los dos roles. Las entrevistas constituyen grupos de preguntas con sugerencias para sus respuestas. El profesor puede ofrecer posibles respuestas modelo al principio de la actividad.

Al final de cada clase práctica se abordan temas culturales del país o región estudiados en la unidad. Se le pide a los alumnos que lean la ficha del país en cuestión, la cual se incluye en el libro *Dos mundos*, y a continuación se realizan encuestas en Zoom para comprobar los conocimientos adquiridos.

Registro de las notas del curso SPA1003 en SRMS

Los cuatro exámenes progresivos tienen dos partes: la escrita, con un peso de 50% de la nota, y la oral, que otorga el otro 50%. La parte escrita se prepara en la plataforma Moodle; para la parte oral, los alumnos son entrevistados en Zoom. Los resultados de la prueba escrita y oral se vierten en una hoja de cálculo de Excel creada al efecto.

Los resultados finales de cada examen progresivo se vierten en la plataforma SRMS. Antes de subir las notas, el profesor debe crear la estructura evaluativa.

Notas obtenidas por los alumnos del curso SPA1003 antes y después de la ERE

Como se mencionó en la introducción, en este artículo se comparan las notas de los alumnos en el primer semestre de los cursos 2019-2020 y 2020-2021. También se comparan las notas obtenidas en el primer y segundo semestres del curso 2019-2020. En ambos casos, el propósito es examinar la efectividad de la ERE en el curso SPA1003 en la Universidad de Guyana.

En el curso 2019-2020, los alumnos del curso SPA1003 solamente realizaron tres exámenes progresivos, en lugar de los cuatro que se exigen para ese curso. Esta decisión formó parte de las medidas tomadas en el Departamento de Estudios Lingüísticos y Culturales de la Universidad de Guyana para migrar de la modalidad presencial a la remota. A continuación se ofrece la tabulación de estos resultados:

Tabla 2: Notas de los alumnos del curso SPA1003 en los semestres I y II del curso 2019-2020

Grade	Test 1	Test 2	Test 3
A	63.4%	47.6%	62.2%
B	19.5%	33.5%	23.8%
C	13.4%	12.8%	12.2%
D	1.8%	4.9%	0.6%
F	1.8%	1.2%	1.2%

Fuente: Elaboración propia, 2020

El año escolar (2020-2021), aún no ha terminado. Por esa razón, en este trabajo solo se muestran los resultados de los alumnos para el semestre I, lo que abarca el primer y el segundo examen progresivo. Estos resultados se ofrecen en la siguiente tabla:

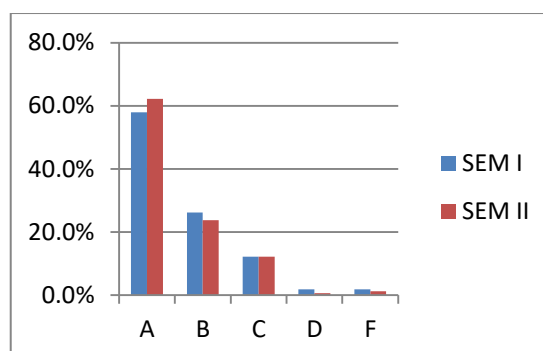
Tabla 3: Notas de los alumnos del curso SPA1003 en el semestre I del curso 2020-2021

Grade	Test 1	Test 2	SEM I
A	75.6%	80.7%	79.0%
B	21.8%	14.3%	16.0%
C	1.7%	3.4%	4.2%
D	0.0%	1.7%	0.8%
F	0.8%	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia, 2020

A continuación, se brinda una comparación gráfica de los resultados obtenidos por los alumnos del curso SPA1003 en los semestres I y II del curso 2019-2020, cuando las clases se impartieron de forma presencial y remota respectivamente.

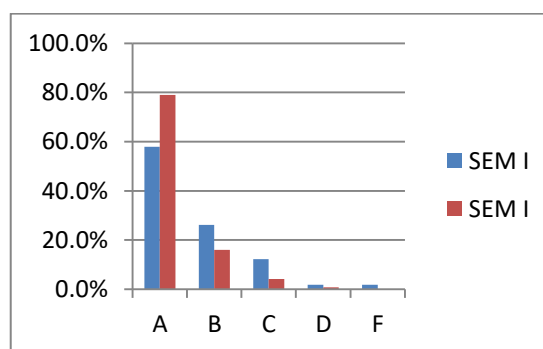
Figura 2: Comparación de las notas de los alumnos en los semestres I y II del curso 2019-2020



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se muestra una comparación de los resultados de los alumnos del curso SPA1003 en el semestre I de los cursos 2019-2020 y 2020-2021, para obtener un contraste entre las notas obtenidas de forma presencial y aquellas logradas cuando la ERE ya estaba relativamente asentada.

Figura 3: Comparación de las notas de los alumnos en el semestre I de los cursos 2019-2020 y 2020-2021



Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

El propósito de este trabajo es evaluar la efectividad de la ERE en

la impartición del curso SPA1003 (Español para Principiantes) en la Universidad de Guyana. Para la evaluación de dicha efectividad se utilizó el análisis documental, en tanto para el procesamiento de la información numérica se empleó el análisis porcentual.

Los datos obtenidos indican que la cantidad de aes obtenidas en el primer semestre del año escolar 2019-2020 (cuando las clases eran presenciales) fue mayor que el número de aes obtenido en el semestre II de este mismo año escolar (cuando las clases se impartieron de forma remota). También se observa que las aes en el semestre I del curso escolar 2020-2021 (modalidad remota) fueron más numerosas que las aes del semestre I del 2019-2020 (cuando, como ya se ha apuntado, las clases fueron presenciales).

Los valores recopilados durante la investigación también revelan que la cantidad de bes, ces, des y efes obtenidas por los alumnos en los períodos de clases remotas, fue menor que el número alcanzado en las clases presenciales.

El análisis de estos datos demuestra que las notas obtenidas por los estudiantes durante la ERE son mejores que las alcanzadas en el período presencial. Si se consideran las notas como un indicador directamente proporcional a la calidad de la enseñanza-aprendizaje, entonces puede corroborarse la efectividad de la ERE para la impartición del Español en la Universidad de Guyana en tiempos de COVID-19.

CONCLUSIONES

Este trabajo es apenas un paso para responder una pregunta que muchos se hacen hoy: ¿Los estudios en línea tienen la misma calidad que los presenciales? La investigación actual requiere de otros estudios para determinar si los estudiantes del curso SPA1003 de la Universidad de Guyana obtienen mejores notas en los exámenes realizados de forma remota porque tienen los conocimientos y habilidades requeridos o porque esta modalidad es más permisiva en términos de evaluación.

Aquí hay que considerar dos posibilidades. Primero, debe

determinarse si los exámenes realizados en la modalidad remota, especialmente los escritos, tienen la misma calidad y rigor que los presenciales. Esto implica comprobar si los profesores simplifican la estructura de los exámenes con el fin de verterlos más fácilmente en la plataforma Moodle o por alguna otra razón. En segundo lugar, hay que valorar si la causa de los mejores resultados obtenidos por los alumnos durante la evaluación remota se debe a la posibilidad de realizar los exámenes en la privacidad del hogar, con acceso a recursos informáticos de todo y la facilidad de comunicarse con otros estudiantes, familiares o amigos que los ayuden a su resolución.

El presente estudio se ha hecho en un lapso limitado de tiempo. Además, solo se han comparado dos semestres de un mismo año académico y dos semestres de dos años consecutivos. Esto permitió capturar la esencia del fenómeno de migración a la ERE desde sus estados iniciales, cuando aún está fresco el recuerdo y la nostalgia por las clases presenciales. Sin

embargo, se necesita comparar el desempeño de los estudiantes en un período mayor de tiempo para tener una idea más exacta de la efectividad, o no, de esta modalidad de entrega.

También son necesarios otros estudios para determinar si la aplicación de la ERE al curso SPA1003 es, en efecto, «de emergencia», y por ende temporal, o si la manera actual de impartir dicho curso tiene sus valores intrínsecos, al punto de que vale la pena corregir sus posibles deficiencias para salvar un estilo de enseñanza potencialmente más provechoso que el presencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¿Qué es la educación en línea? (4 de marzo de 2015).

Recuperado de <https://www.utel.edu.mx/blog/estudia-en-linea/que-es-la-educacion-en-linea/>

¿Qué es la educación virtual? (s.f.).

Recuperado de <https://edu.gcfglobal.org/es/educacion-virtual/que-es-la-educacion-virtual/1/>

- Castells, M. O., Guzmán, E. E., Lapuerta, P. y Liskin Gasparro, J. E. (2010). *Mosaicos. Spanish as a World Language*. México: Prentice Hall.
- Center for Technology in Learning. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning. A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. U.S. Department of Education.
- Giddens, A. (6ta Ed.). (2014). *Sociología*. España: Alianza Editorial.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En *The Learning Factor* (Ed.). *Enseñanza Remota de Emergencia. Textos para la discusión* (12-22). Proyecto Reflexión educativa.
- Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Ko, S. y Rossen, S. (2017). *Teaching Online: A Practical Guide*. London, United Kingdom: Routledge.
- Santos Gómez, M. (2006). *Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:383a9249-4b75-4b5e-8f5a-50214a09abec/re33938-pdf.pdf>
- Terrell, T. D., Andrade, M., Egasse, J. y Muñoz, E. M. (2010a). *Dos mundos. Comunicación y comunidad*. México: McGraw-Hill.
- Terrell, T. D., Andrade, M., Egasse, J. y Muñoz, E. M. (2010b). *Dos mundos. Comunicación y comunidad. Cuaderno de actividades*. México: McGraw-Hill.

University of Guyana. (25 de febrero de 2020a). *Semester Break has been rescheduled.*

<https://www.uog.edu.gy/newsletters/semester-break-has-been-rescheduled>

University of Guyana. (16 de marzo de 2020b). *UG Update - Online Classes.* Recuperado de

<https://www.uog.edu.gy/newsletters/ug-update-online-classes>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 9-9-2020 Fecha de aceptación: 13-3-2021 Fecha de publicación: 9-7-2021

EL CAMBIO CULTURAL PARA LA GESTIÓN DE DIRECCIÓN CON REUNIONES EFICIENTES Y EFICACES

THE CULTURAL CHANGE FOR MANAGEMENT WITH EFFICIENT AND EFFECTIVE MEETINGS

Rafael R. Sánchez López¹, Jesús del Cristo Jiménez², Clara Obregón Galván³

¹ Licenciado en Geografía y Máster en Didáctica de la Geografía. Profesor Auxiliar de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. Correo: rsanchez@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5065-5441>.

² Licenciado en Economía, Profesor Asistente de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. Correo: jdelcristo@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8365-3482>.

³ Licenciada en Comunicación Social. Máster en Dirección. Profesor Asistente de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. Correo: cobregon@uniss.edu.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0485-046X>

¿Cómo citar este artículo?

Sánchez López R. R., Del Cristo Jiménez, J. Obregón Galván, C. (Julio-octubre, 2021). El cambio cultural para la gestión de dirección con reuniones eficientes y eficaces. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 395-417. Recuperado de

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/987>

RESUMEN

El trabajo tiene como **objetivo** perfeccionar la gestión de dirección con el cambio cultural en el pensamiento del directivo, al preparar, desarrollar y darle seguimiento a las decisiones asumidas en las reuniones, logrando que estas sean solo las necesarias, creativas, dinámicas,

eficaces y que cumplan con su verdadera función como fuente de inteligencia colectiva. En su concepción se optó por una investigación de corte cualitativo, se combinaron diversos **métodos**; el enfoque dialéctico-materialista como método general, análisis documental, observación, métodos matemáticos, la encuesta, lo que permitió constatar las deficiencias

en el cambio cultural de los directivos para alcanzar una gestión de dirección sin el exceso de reuniones y que cumplan los requisitos esenciales, para mejorar la calidad en los procesos de la entidad. **Resultados:** se precisan las principales problemáticas de las reuniones y se ofrecen algunas consideraciones para lograr reuniones efectivas. **Conclusiones:** Se aportan criterios de los principales cuadros sobre la gestión de dirección y como el cambio cultural en los directivos es una necesidad para ajustar el modo de pensar y actuar a los códigos de conductas y a los valores compartidos de los tiempos modernos.

Palabras clave: cambio cultural; dirección; gestión; reunión; reunión efectiva

ABSTRACT

The aim of the work is to improve the management of management with the cultural change in the manager's thinking when preparing, developing and following up the decisions made in the meetings, making them the necessary, creative, dynamic, effective and fulfilling with its true function as a source of collective

intelligence. In its conception, a qualitative research was chosen, several methods were combined; the dialectical-materialist approach as a general method, documentary analysis, observation, mathematics, the survey, which allowed to verify the deficiencies that demonstrate that the cultural change in the managers has not been achieved to achieve management without the excess of meetings and that meet the essential requirements, to improve the quality of the results of the processes of the entity, specify the main issues of the meetings and offer some considerations to achieve effective meetings. Criteria of the main tables on management management are provided and they specify how cultural change in managers is a necessity to adjust the way of thinking, acting, codes of conduct and shared values of modern times and if meetings would be much smaller and would be reduced significantly.

Keywords: Cultural Change; effective meeting; duration

INTRODUCCIÓN

Desde finales de la década del 70, ha crecido la importancia del desarrollo

científico-técnico a escala mundial, hasta llegar a ser hoy, clave. Al mismo tiempo la gestión de dirección y los métodos han sufrido transformaciones radicales, con un incremento de conocimientos incorporados a los procesos.

Los cambios que ocurren a escala mundial provocan inesperadas formas de competencia cada vez más impredecibles. La rapidez de los cambios, la baja adaptabilidad de las organizaciones y su vida efímera, inciden en la forma de gestionar la dirección y en el establecimiento de ventajas competitivas estables. Aunque esta situación no se manifiesta de la misma forma para todos los procesos, ante la marcada diferencia existente entre los mismos, es necesario establecer determinadas estrategias para alcanzar un nivel de satisfacción mínimo que permita, si no adaptarse y ser competitiva, al menos, sobrevivir a los cambios acelerados que dominan. Se conoce la situación de los métodos tradicionales en la dirección y las ventajas que presentan los nuevos conocimientos, de las nuevas tecnologías. Los recursos

económicos dinero y mano de obra no constituyen actualmente un recurso básico para el desarrollo en las unidades presupuestadas, sino el saber, el bienestar y la innovación aplicada a la dirección, lo que implica cambios culturales.

Primero la información y luego el conocimiento se identifican como elementos clave de la sociedad para lograr la ventaja competitiva en un período de tiempo determinado. Diversos modelos prácticos, como la gestión de la información y del conocimiento, se han desarrollado para manejar estos elementos en diferentes tipos de organizaciones. El conocimiento, históricamente considerado un bien privado, con el decursar del tiempo ha comenzado a convertirse en un bien público, al igual que el invento de la imprenta masificó la cultura y permitió la difusión del libro y la información en general. Las tecnologías de información y de comunicación y las concepciones sobre el capital humano deben impulsar la expansión del conocimiento en todas las direcciones de la sociedad.

Muchos investigadores y especialistas han señalado las

transformaciones y acontecimientos, que suceden de forma acelerada y contribuyen a la creación de una nueva sociedad, que requiere de nuevos saberes, enfoques, tecnologías y nuevos planteamientos para gestionar cualquier tipo de actividad que se desarrolle dentro y fuera de la organización, para que le permita, además, mantener una ventaja en el uso del tiempo de los cuadros.

Se puede señalar también como significativo en el proceso de cambio de concepción del capital humano, la revolución científico-técnica. Esta produjo un mayor interés por parte de las organizaciones en cuanto al incremento de la satisfacción en el trabajo y de las crecientes demandas de los cuadros.

El aumento de la importancia que se concede a la gestión eficaz de la dirección, lleva redefinir sus métodos dentro de la organización: control, cumplimiento y coherencia cuando sean necesarios. Los retos a los cuales se enfrenta, exigen que el capital humano, sea también flexible, ingenioso y creativo.

Se puede afirmar que una de las principales fuentes de la ventaja

competitiva de una entidad son las personas que la forman, sus capacidades de trabajo, iniciativas, motivación con la realización de tareas o acciones diarias, creatividad y adaptación a los cambios que se producen en la sociedad y en el entorno, en que está inmersa, por tal motivo, es de vital importancia que se conceda atención necesaria a los cuadros; es ineludible que se consideren como parte de la estrategia de dirección, convirtiéndose de hecho en un recurso estratégico para lograr una ventaja competitiva en el mundo actual y con ello su supervivencia.

La entidad debe ser capaz de coordinar y explotar su capital humano e integrar sus prácticas de gestión con dichos recursos o, al menos aprender a hacerlo de forma más rápida que los demás, ahí radica la clave del éxito.

Lograr el éxito en la gestión de dirección mediante directivos capacitados, admite alterar la forma de pensar y las relaciones, pretende lograr el éxito del trabajo con cuadros, comprometidos y estimulados a desarrollar actividades y vean como una fuente

de ventaja y no simplemente como un costo.

Dentro de la gestión de dirección, la reunión ocupa un lugar importante, pues hace coincidir a los ejecutores de determinadas áreas en un mismo lugar y tiempo, lo cual contribuye a la eficiencia del proceso de coordinación, en tanto se evita la pérdida de información, se unifican criterios y se analizan las limitaciones posibles de los ejecutantes, se escuchan sus opiniones y se adoptan las decisiones a cumplir. La reunión es la actividad común y significativa para el dirigente.

Las reuniones son exitosas cuando se cumplen todos los requerimientos de modo efectivo. Los dirigentes y los miembros deben conocer de estas funciones y decidir como compartir la responsabilidad para desempeñarla. Las reuniones son necesarias por razones psicológicas porque el dirigente se siente miembro del grupo, gana confianza en él, alivia la soledad y la carga de responsabilidad. Además mediante ellas el dirigente puede influir y conducir al alcance de los objetivos asignados.

Pero es necesario tener presente lo expresado por Hemingway, como se citó en Martínez Molina: “la soledad de muerte que produce un día perdido” (2009, p.1). Se comprende mejor la expresión del escritor al situarse quien la lea, en la perspectiva del intelectual y directivo.

Carnota Lauzán, (2000), expreso: “Muchos cuadros citan reuniones como si estas fueran el remedio enciclopédico para todos los males” (p. 2).

Las reuniones presentan graves problemas en la selección adecuada, en su preparación, conducción y seguimiento, esto ha sido constatado en las investigaciones sobre las reuniones por lo general concuerdan en que: ocupan el porcentaje máximo del tiempo que los directivos dedican a su trabajo, se les atribuye ser una verdadera pérdida de tiempo, otros aseguran que la solución no está en eliminarlas, sino en hacer que cumplan su verdadera función como fuente de inteligencia colectiva, en lo que se coincide.

Cantavella, planteó: “Una reunión debe durar precisamente eso, “lo que deba durar” (2009, p.1).

En educación se dedican muchas horas a las **reuniones de trabajo** y forman parte de las actividades normales de los cuadros. Se citan a muchas reuniones como si estas fueran la única vía para resolver los problemas.

Es muy habitual, escuchar reiteradamente quejas sobre el exceso de reuniones, que son poco productivas, formas de perder tiempo y dinero y las asumen como un mal inevitable o como una obligación aburrida, poco efectiva que les impide, en muchas ocasiones, realizar bien su trabajo, casi siempre acompañadas de anécdotas que dan que pensar.

Impresiona, al oírles hablar de esta manera, de no ser conscientes de que las reuniones son también, parte de su trabajo, pero se impone preguntarnos. ¿Por qué estos criterios?

Las reuniones son necesarias en el trabajo de dirección, si se convocan solo las necesarias, si se conducen con una dinámica particular, que contribuya a desarrollar el pensamiento creativo y estimulando el trabajo grupal.

Para garantizar la calidad de las reuniones, es imprescindible una

selección ajustada al objetivo bien definido y seguir en la conducción un proceso adecuado. Ella no puede convertirse en un fin en sí misma, sino en una de las tantas herramientas o técnicas que tiene el dirigente a su disposición.

La reunión de trabajo hay que verla como una oportunidad para crecer, conocer nuevas ideas, diferentes puntos de vista y determinar si las actividades en la entidad se están realizando correctamente o se necesita alguna modificación. Con la premisa de que, si puede evitar realizarla, no la realice y si la realiza, ajustarse a los requerimientos científicos y evitar los juicios desfavorables sobre ellas.

Los resultados anteriores derivan el objetivo del trabajo: Perfeccionar la gestión de dirección con el cambio cultural en el pensamiento del directivo al preparar, desarrollar y darle seguimiento a las decisiones asumidas en las reuniones, logrando que se realicen las necesarias y que sean creativas, dinámicas, eficaces, que cumplan con su verdadera función como fuente de inteligencia colectiva.

MARCO TEÓRICO O

REFERENTES CONCEPTUALES

Hay diferentes definiciones sobre la reunión, donde se reconoce el valor en la dirección de las entidades o de procesos.

Las reuniones como parte de la cotidianidad personal y organizacional, nada mejor que comenzar diciendo qué es una reunión. De una manera sintética, y como noción general que servirá de referencia, por lo que se presentan algunas definiciones.

Graw Hill, como se citó por Hernández Ferro, 1990 plantea que: “la reunión es considerada como el procedimiento esencial de trabajo utilizado por los diferentes equipos para posibilitar el intercambio de ideas, pensamientos, actitudes o sentimientos entre sus componentes” (p.1).

Carnota Lauzan, como se citó por Hernández Ferro, plantea que: “Es una actividad legítima insustituible para el logro de objetivos donde la inteligencia colectiva la necesidad de cooperación, el comprometimiento con la ejecución, el surgimiento de ideas o el intercambio de conocimientos sean

factores fundamentales” (2000, p. 2).

Ander Egg opina que: “Es una actividad que se genera en una situación de grupo, en un momento y espacio determinados y que tiene un objetivo específico” (2002, p.12).

Michael Doyle, como se citó en Carnota Lauzan considera que:

Las reuniones son una forma intensiva de involucrar a otros en la solución de problemas y en la toma de decisiones. No es una definición universal pues hay reuniones cuyo objetivo no es ese, pero sin lugar a dudas se puede aplicar a la mayoría de ellas. Lo más importante a apreciar en esta definición es que en pocas palabras toca los puntos que hacen de las reuniones un trabajo técnico con complejidades propias. (p. 24)

En opinión de Macias Oviedo:

Más que luchar por alcanzar la eficiencia, cada empleado de las empresas basadas en el conocimiento debe actualizarse continuamente y ser apto de identificar y resolver problemas en su

dominio de actividades. En las organizaciones que aprenden, todos participan en la identificación y solución de problemas, lo que permite que la organización experimente, mejore e incremente su capacidad continuamente. En esta organización los empleados intervienen en la identificación de problemas, lo que se traduce en advertir las necesidades de los clientes. (2016, p. 6)

Gil Paredes planteó que:

El éxito o fracaso en las organizaciones depende no sólo de las personas que las forman, sino también de la calidad de las interacciones y de la comunicación entre ellas, es decir de las relaciones que existen entre el grupo de trabajo y entre los diferentes grupos que constituyen la organización. Este vínculo se crea y refuerza dando voz a la células administrativas que son las que ejecutan en último término la tarea.

Solo con una comunicación clara y efectiva una organización puede mejorar sus resultados. No siempre somos conscientes de que estamos emitiendo mensajes claros y eficientes y mucho menos de cómo los puedan estar interpretando las personas a las que van dirigidos. Para que la comunicación sea eficaz, los mensajes han de ser cortos, directos y concisos. Para ello sería interesante clarificar el organigrama de los administrativos de departamento, ya que es dual.

La comunicación está inevitablemente asociada al comportamiento de las personas. Siempre estamos comunicándonos, aunque no seamos conscientes, comunicamos no sólo con nuestras palabras, sino también con la forma en que las decimos y con la manera en que actuamos. La habilidad para expresar una idea es tan importante como la idea misma. La

comunicación no verbal refuerza tu mensaje, lo acompaña, y si es contrario a lo que estas expresando lo anula.

La comunicación efectiva es una competencia esencial en las relaciones humanas y en el funcionamiento y logro de objetivos en las empresas. Dentro de ella, hay que tener muy presente la “escucha activa” como herramienta que facilita el proceso de comunicación. La falta de comunicación efectiva genera un clima laboral pobre e ineficiente, que ocasiona baja productividad, frustración y resultados insatisfactorios. Por el contrario, la comunicación efectiva aumenta la capacidad de respuesta, hacer las cosas a su tiempo, agilizando trámites y resolviendo conflictos. Es un componente muy importante en la calidad de los servicios.

Una buena retroalimentación disminuye el número de errores en el trabajo. Ahora bien, al hacerlo, el proceso

de la comunicación requiere más tiempo para desarrollarse, puesto que se vuelve más lento, al precisar de una reflexión profunda., igualmente, la ausencia de feed back hace disminuye el rendimiento en el trabajo, aunque se crea, que se gana tiempo, realmente se pierde. (2013, p.18)

La calidad empieza y acaba en la formación. Pero tiene que estar en continua adaptación al contexto. En la búsqueda de la calidad debe implicarse todo el personal, para ello se hablar y conocer el lenguaje de la calidad y disponer de formación en el manejo de las herramientas necesarias para este fin. Esto requiere necesariamente hacer cada vez mejor el trabajo diario, adoptando una serie de compromisos que satisfagan plenamente los requerimientos de los distintos usuarios. (2013, p.19)

Los autores de esta investigación afirman que: la reunión, es una inversión de recursos y tiempo por

un grupo de personas convocadas para tratar objetivos predeterminados, establecidos por una persona o equipo, que representa un nivel jerárquico superior de dirección, donde se establece una relación y que comparten la responsabilidad para cumplir uno o varios propósitos: dar solución a problemas, intercambiar opiniones, coordinar tareas, orientar, controlar, valorar actividades, tomar decisiones y se registran evidencias.

Algunas inferencias sobre el concepto reunión

1. Las reuniones constituyen una inversión de tiempo y de recursos, por lo que no son baratas.
- 2- Las reuniones tienen que lograr, por su esencia, la interacción entre los participantes, por lo que no es nada fácil ni cómodo prepararlas y conducirlas bien.
3. Como tienen que lograr un objetivo predeterminado, no son un medio de despilfarro de tiempo, aunque si no se planifican se pueden convertir en un ladrón de tiempo y recursos.
4. El objetivo que persigue puede ser la solución de un problema, pero no es traer el problema, es

venir con las posibles propuestas de soluciones.

5. Son varios los propósitos que pueden cumplirse, pero el registro de las evidencias es ineludible para el control.

En la literatura se abordan elementos teóricos sobre requerimientos a seguir para la planificación y conducción de las reuniones, sin embargo, no todos los directivos interiorizan y lo llevan a la práctica en la gestión de dirección, por lo que suscitan criterios desfavorables sobre la reunión.

MATERIALES Y MÉTODOS

No hay duda acerca de que todos los profesionales deberían estar concientizados sobre la importancia que poseen las diferentes técnicas y métodos de dirección para la gestión de su trabajo y la trascendencia que supone ponerlas en práctica para lograr mejores resultados, tampoco se debería cuestionar que las reuniones, como otra acción más dentro de sus obligaciones, dispone de técnicas y métodos específicos de necesario cumplimiento, si se desea que éstas también reúnan las condiciones.

Con la intención de obtener datos reales, que permitan conocer a profundidad cómo se comporta la ocupación de tiempo de los cuadros, se aplicó una investigación de corte cualitativo, con el empleo del método de investigación acción colaborativa.

Los datos fueron colectados en muestreo a los planes de trabajo de dos meses en el 2019 a un Director General. En el mes de febrero se muestrearon 16 días, que multiplicado por 8 horas de trabajo da 128 horas totales, de ellas dedicó 63 horas a reuniones planificadas para un 49,21 %. En el mes de marzo se muestrearon 19 días por 8 horas, lo que resulta un total de 152 horas totales, de ellas 64 fueron de reuniones, para un 42 % del tiempo. En los dos meses dedicó el 45.4 % a reuniones, un tiempo nada despreciable. Si para la autopreparación utiliza 20 minutos para cada una y asistió a 42 reuniones, entonces dedica 8 horas. Además en reuniones imprevistas se constataron 64.30 horas, por lo que como mínimo dedica a la docencia 10 horas. En revisión de correos y ofrecer respuestas necesita aproximadamente 20

horas, si a esto se le agregan 10 minutos para el cambio de actividad debe utilizar 21 horas y 16 minutos, si consume 30 minutos de descanso y necesidades personales cada día ejecuta 10 horas y 50 minutos, esto hace un total de 201.36 horas. Entonces de las 280 horas que debe trabajar, puede utilizar 88.24 horas que representa el 31.5%, para sus funciones fundamentales incluyendo el control a los procesos que dirige.

Cabe preguntar, ¿es suficiente ese tiempo para desarrollar un proceso de dirección de calidad?

Se entrevistaron 10 cuadros que corroboran los juicios expresados anteriormente sobre el exceso de reuniones como método de dirección fundamental y que por lo general no cumplen con las exigencias de los momentos actuales y el perfeccionamiento de la ciencia y la técnica. Se obtuvo el siguiente resultado:

¿Cuál es tú prioridad actual número 1 en la Dirección?

1. Cumplir con el encargo: 5
2. Tener resultados: 3
3. Otras respuestas: 2

1. ¿Hay algo que te bloquee y no te deje hacer bien tú trabajo?
Si 8 No 2 ¿Qué te afecta?
 1. Muchas reuniones: **5**
 2. Tareas extraplan: **3**
 3. Otras: **2**
2. ¿Cuál es tú mayor “ladrón” de tiempo actualmente en el trabajo?
 1. Las reuniones: **7**
 2. Tareas no planificadas: **3**
 3. ¿Te sientes contrariado en el trabajo? Si 3 No 2 A veces 5
4. ¿Estás aprendiendo cosas nuevas en la dirección? Si 0 No 8 En Ocasiones 2
5. ¿Cuál es el principal problema que tiene actualmente la dirección?
 1. No me alcanza el tiempo para la gestión de dirección.
 2. No puedo dedicar el tiempo que necesita el control.
 3. Veo limitado el tiempo para la autopreparación para dirigir.
6. Si tú fueras el directivo principal. ¿Cuál es el primer cambio que harías?
Perfeccionar la planificación: **4**
- Usar otros métodos de dirección en la gestión: **3**
- Eliminar reuniones innecesarias: **3**
7. ¿Cuál sería la razón que te haría abandonar la dirección ahora?
 - No tener resultados en la dirección: **3**
 - No tener calidad en los resultados: **3**
 - Sentirme rechazado por los subordinados: **4**
8. ¿Cómo sientes que es tú carga de trabajo actual? Mucha 7 Poca 0 Normal 3
¿Sientes que tienes demasiado trabajo? Si 8 No 0 Algo 2 ¿Cuál es la causa principal?
 1. Muchas tareas extras: **5**
 2. Demasiadas reuniones: **5**
9. ¿Qué nota le pones al mes actual en base a tú rendimiento?
5: 0 4: 7 3: 3 2: 0
10. ¿Has cumplido tus objetivos en la dirección? Sí 3 No 0

Parcial 7 ¿Causa de No o parcial?

1. Muchas tareas extras:

5

2. Poco tiempo para dedicarle al control: 3

3. Otras: 2

11. ¿Estás contento con tú avance? Poco 2 Mucho 0 Algo 8

12. ¿Hay algo que no te haya preguntado pero que consideras relevante tratar?

Los cuadros deben recibir preparación sobre las reuniones y que sean evaluados por los criterios de la calidad y objetividad de las mismas.

Como se aprecia los cuadros sienten insatisfacción con la planificación, el número de reuniones, los métodos que se emplean en la gestión de dirección, el tiempo que dedican a la autopreparación para la gestión de dirección es insuficiente y al control a los procesos.

La conducción de una reunión de grupo

Es necesario aplicar estas reglas de trabajo en grupo:

- Escuchar y respetar los puntos de vistas de todos los miembros de grupo.
- Ayudar a que todos se sientan parte de la discusión del grupo.
- Nunca diga que usted personalmente no está de acuerdo con alguien más bien diga que usted opina de otra manera.
- No se considere obligado a refutar a alguien que tenga una opinión distinta a la suya.
- Ayude conscientemente a que otros participen.
- Sea abierto y promueva a que los demás digan lo que piensan.
- Cada miembro es responsable del desarrollo y éxito de la discusión.
- Mantenga su participación en los niveles mínimos para que otros puedan participar.
- La única pregunta estúpida es la que no se hace.
- Manténgase abierto y busque los méritos en la ideas de los demás.
- Evite cualquier actividad que retarde el desarrollo de la reunión.

- Evite los conflictos personales.
- Evite ser crítico y sarcástico con otros miembros del grupo.
- Nunca subestime las ideas y preguntas de los demás.
- Evite las conversaciones que distraigan la atención del asunto que se está tratando.
- Mantenga una actitud amistosa y de apoyo.
- Cuando sea apropiado resuma lo que se ha dicho.
- Usar las preguntas para dirigir el trabajo en grupo más que las intervenciones.

Las reuniones de grupo pueden ser ineficaces si no son bien dirigidas. Cuando usted es responsable de dirigir una reunión, ¿qué puede hacer para volverla más eficiente y eficaz? Siga estos 13 pasos:

1. Prepare una agenda para la reunión. Una agenda define lo que se espera lograr en la reunión. Debe señalar el propósito de la reunión; quiénes asistirán; qué preparación se necesita de parte de cada participante; una lista detallada de los asuntos que se tratarán; la hora específica y el lugar de la reunión; y una hora específica de su terminación.
2. Distribuya la agenda por adelantado. Los participantes deben tener la agenda con suficiente anticipación para que se puedan preparar adecuadamente para la reunión.
3. No traer problemas para buscar soluciones, es traer soluciones o posibles, por eso la preparación previa es obligatoria.
4. Pregunte a los participantes antes de la reunión; un participante que no esté debidamente preparado no puede contribuir con todo su potencial. Es su responsabilidad cerciorarse de que los miembros estén preparados, de manera que debe asegurarse de ello con anticipación.
5. Compruebe que los participantes revisen la agenda. La primera cosa que se debe hacer en la reunión es conseguir que los participantes revisen la agenda, le hagan los cambios

- que crean necesarios y luego aprueben la versión final.
6. Cree parámetros específicos de tiempo. Las reuniones deben comenzar puntualmente y tener un tiempo específico para su terminación. Es su responsabilidad especificar estos parámetros de tiempo y ajustarse a ellos. Precise el tiempo de inicio, determinación y por puntos.
 7. Cuide la discusión. Es su responsabilidad darle dirección a la discusión; mantenerla centrada en los asuntos y reducir al mínimo las interrupciones, distracciones y comentarios irrelevantes.
 8. Estimule y apoye la participación de todos los miembros. Para maximizar la eficacia de las reuniones orientadas a problemas, se debe alentar la contribución de cada participante. Es necesario hacer participar a las personas quietas o reservadas, para que se puedan escuchar sus ideas.
 9. Mantener un estilo balanceado. El líder de grupo eficaz empuja cuando es necesario, y es pasivo cuando la situación lo amerita.
 10. Apoye el choque de ideas. Usted necesita estimular diferentes puntos de vista, el pensamiento crítico y el desacuerdo constructivo.
 11. Amedrente el choque de personalidades. Una reunión eficaz se caracteriza por la evaluación crítica de ideas, no por ataques a las personas. Al dirigir una reunión, usted debe intervenir rápidamente para detener los ataques personales u otras formas de agresión verbal.
 12. Concurra de oyente efectivo. Usted necesita escuchar intensamente, con empatía y objetividad y hacer todo lo que sea necesario para captar todo el significado que encierran los comentarios de cada participante.
 13. Conciba un cierre apropiado. Usted debe terminar la reunión resumiendo los logros del grupo; aclarando aquellas acciones, en caso de que las

haya, que son necesarias después de la reunión, y asignando tareas de seguimiento. Si se ha tomado alguna decisión, usted necesita determinar quién será el responsable de comunicarla e implantarla.

Las fases de una reunión

El análisis y estudio de su necesidad

Los directivos de una institución o de un grupo antes de convocar una reunión deben plantearse:

1. Fase previa. Preguntarse:

a) ¿Es necesaria la reunión?

Debe consultar estas razones:

DIEZ RAZONES PARA NO CELEBRAR UNA REUNIÓN

- Usted está prejuiciado a favor de una determinada solución.
- Se puede hacer mejor individualmente.
- Se puede resolver igual con un memo, el teléfono o el mural.
- El asunto no está dentro de la competencia del colectivo.
- A usted no le interesa un criterio de grupo.
- La solución a la que se puede arribar es única.

- El asunto no interesa a los participantes.
- Su capacidad técnica en el tema está muy por encima de todos.
- No hay información disponible para trabajar en el tema.
- No es importante conseguir a la aceptación del colectivo.

Además para considerar la necesidad o conveniencia de una reunión, el responsable del grupo debe analizar dos aspectos:

b) ¿Cuál es la necesidad técnica?

Existe necesidad de comunicar o de informar sobre algún aspecto de la organización y funcionamiento del Centro, y la reunión es el mejor cauce para transmitir esta información, dada la importancia o la naturaleza de la misma.

Es conveniente y necesaria una reunión para pedir la opinión, sugerencias o propuestas a un grupo de personas, Equipo u órgano de Consejo de Dirección.

Es preciso tomar una decisión y ésta es responsabilidad de un Equipo o del Consejo de Dirección del Centro.

c) ¿Necesitas de la interrelación o comunicación?

La reunión puede ser, a veces, también necesaria para:

Fomentar la participación e implicación de los integrantes del equipo, departamento, profesorado, alumnado en la organización y funcionamiento de la Institución.

Propiciar y fomentar un buen clima y ambiente de trabajo.

Potenciar las relaciones entre los diferentes miembros del Equipo de trabajo.

¿Es la reunión la técnica y el procedimiento más adecuados para afrontar el tema o resolver el problema?

Es importante antes de consultar las técnicas y el procedimiento interiorizar en lo expresado por Martí Pérez, como se citó en Díaz Azcuy (s. f) cuando afirma que: “Resolver el problema después de conocer sus elementos, es más fácil que resolver el problema sin conocerlos (...) Conocer es resolver” (p. 1).

Existen procedimientos como la elaboración de notas informativas, el cuadro de avisos o tablón de anuncios, los horarios de visitas, que puede ser que, a veces, hagan innecesario algún tipo de reuniones.

¿Cuál es el momento más propicio o adecuado?

Ciertos días y algunas horas son más propicios e idóneos para la convocatoria y celebración de reuniones.

2. La fase de preparación

La responsabilidad de la preparación de una reunión recae directamente en el directivo principal de la misma y el moderador para poder guiar su desarrollo, pero exige la preparación independiente por la agenda de los que van a asistir y participar.

El directivo principal de una reunión con anterioridad, debe atender a las condiciones materiales de la Sala de reunión, condiciones necesarias y ambiente de trabajo y los recursos materiales.

La fijación del orden del día y determinación de las personas que deben asistir. El tema o temas de las reuniones deben ser reales, afectar e interesar al grupo, establecer los límites de su tratamiento.

La convocatoria de una reunión debe realizarse siempre que sea posible con un plazo suficiente a las personas asistentes o participantes. En la convocatoria deben incluirse:

Fecha, lugar y hora de la reunión.

Orden del día (tema de la reunión).

Documentación con datos, problemas, propuestas, todo aquello que pueda ser nuevamente analizado y estudiado por las personas que van a asistir. Es el momento de informar, de recoger opiniones y sugerencias y poder llevar a la reunión el sentir y las ideas o sugerencias de las personas a las que se representa.

3. Fase inicial de la reunión

El que preside una reunión debe lograr:

La acogida, la presentación y la calificación de los participantes constituyen un factor esencial para crear un clima profesional y amable en la reunión.

Comenzar la reunión con puntualidad.

Clarificar los puntos del orden del día.

Precisar el objetivo o finalidad de la reunión y la hora de culminación.

Definir con claridad y precisión la técnica o estrategia a emplear en la reunión.

Priorizar el tratamiento de los puntos del orden del día.

Debe comenzar con la lectura de los acuerdos de la anterior y la revisión

de la puesta en práctica y cumplimiento.

4. Fase de desarrollo de la reunión

Actuación del moderador o moderadora.

El moderador de la reunión tiene que conducirla teniendo en cuenta dos planos:

a) Plano de la efectividad, dirigido a:

La consecución de los objetivos de la reunión.

La aplicación de la técnica planificada.

Para conseguirlo el conductor de una reunión debe cumplir las siguientes tareas:

Reformular las opiniones individuales que convenga resaltar y que puedan estimular las interacciones.

Centrar continuamente los debates y propuestas hacia la finalidad y tema de la reunión.

Reformular o hacer las síntesis de una intervención larga.

Hacer las síntesis entre varias opiniones.

Hacer la síntesis de cada fase o de cada punto del orden del día.

Hacer la síntesis final.

Evitar digresiones y huidas del tema.

Mantener el orden y turno de palabra.

Destacar los puntos de acuerdo o desacuerdo.

Mantener en la reunión un ritmo adecuado. Un ritmo lento cansa, desanima, aburre y adormece. Un ritmo muy rápido genera excitación.

b) Plano de la comunicación, dirigido a:

La creación de un buen ambiente y clima de trabajo profesional (sensación de igualdad).

La animación a la participación.

El conductor de la reunión debe buscar un ambiente o tono cordial, un clima de confianza y debe estimular el interés de las personas asistentes.

Se debe evitar:

Contestar personalmente a las cuestiones que se planteen.

El planteamiento de cuestiones personales.

Las descalificaciones personales.

Hacer sentir que las decisiones están ya tomadas.

Se debe potenciar:

Las intervenciones de todas las personas asistentes.

El respeto a todas las opiniones e intervenciones.

La creación de confianza, cooperación y cordialidad.

Las técnicas a utilizar

Técnicas que debe dominar el conductor de la reunión durante su transcurso:

Reformulación

¿Qué es?

Recoger una opinión, un juicio, una propuesta, una aprobación, etc., realizada por cualquier participante y reformularla de nuevo para la reconsideración del grupo.

¿Cuándo se hace?

Cuando la aportación es interesante y conveniente para la consecución de los objetivos.

Cuando convenga tener en cuenta varias aportaciones y haya que resumirlas y entresacar lo que tienen en común o de diferencia.

¿Cómo se hace?

Reflejo puro y simple: repetición textual.

Resumen: presentación de lo esencial.

Nueva reformulación: se repite la idea con otras palabras.

Reestimulación

Consiste en animar a la participación y a la interacción de los asistentes en la dinámica de la sesión de trabajo.

Procedimientos

Pregunta-test: tiene por objetivo definir una palabra o concepto que los participantes utilizan con significados claramente distintos. Se utiliza también para definir una palabra desconocida o una alusión oscura.

Invitación directa a participar: Se emplea para hacer hablar o intervenir a una persona que ha permanecido en silencio durante un cierto tiempo o a un participante que, por sus gestos, parece querer intervenir. Este procedimiento conviene emplearlo con aquellos miembros que guardan silencio en las reuniones y posteriormente boicotean las decisiones o acuerdos con sus palabras o actuaciones.

Petición de complemento: Invitar a completar puntos de vista distintos u opiniones diferentes.

Pregunta eco: El moderador devuelve al participante su propia pregunta y con su misma formulación, pidiendo que sea él quien responda, ya que es su responsabilidad o conoce el tema.

Pregunta rebote: El moderador devuelve la pregunta hecha por un participante a otro.

Pregunta recuerdo: Consiste en una pregunta o una cuestión planteada anteriormente y que quedó sin contestación.

Resúmenes o síntesis parciales.

Dificultades más frecuentes

Silencio prolongado del grupo.

Alternativas:

Conviene mantener, a veces, el silencio y que el grupo se enfrente a la situación. Utilizar técnicas de estimulación.

Charlatanería inoportuna de algunos participantes.

Cuando esta situación provoque en el grupo una sensación de malestar, convendrá recordarle a la persona lo limitado del tiempo y la necesidad de que otras personas hagan uso de la palabra. En último término, habrá que cortarle la palabra y concedérsela a otro miembro o aprovechar la ocasión para pedir la opinión de un participante silencioso, en reuniones de muchos miembros, conviene la limitación de tiempo en las intervenciones. Se debe tener siempre presente, sin embargo, que toda agresión del moderador contra un participante provoca generalmente en todo grupo una solidaridad con el miembro atacado y, por tanto, una

alianza táctica con él contra el moderador o conductor de la reunión.

Desviaciones del tema por parte de un miembro.

Estas desviaciones y evasiones no deben aceptarse en líneas generales y el moderador debe intervenir para reconducir la reunión al tema y objetivos propuestos.

Cuando las desviaciones son continuas y sistemáticas, conviene preguntarnos si se está ante un posible saboteador o saboteadores de la reunión.

Evasiones del grupo

Son mecanismos de defensa que emplea el grupo para no enfrentarse con el tema, problemas o conclusiones a las que se puede llegar. En estos casos, el coordinador se debe dar cuenta del malestar existente y tomar la decisión de:

Hacer que el grupo se enfrente con el tema o problema.

No abordar el tema y dejarlo para otro momento.

Enfrentarse con la situación desde otra perspectiva o enfoque del problema.

5. Fase final de la reunión

El moderador de una reunión tiene que conseguir que la sesión de trabajo no acabe sin:

Haberse fijado con toda claridad los acuerdos y decisiones.

Ser clarificadas las tareas y actividades que harán posible la puesta en práctica de los acuerdos y decisiones tomadas.

Ser designadas las personas responsables del seguimiento y ejecución de cada tarea o actividad.

Ser asignados los recursos para cada tarea o actividad.

Un crono programación de tareas y actividades.

Un plan de valoración sistemática del proceso (monitoreo) y final, que conlleve al seguimiento de los acuerdos, decisiones y tareas por parte de las personas responsables e implicadas.

Ya se ha señalado, al hablar de la eficacia de las reuniones, la necesidad de ejecutar o llevar a la práctica las decisiones y acuerdos adoptados. De no ser así, cualquier decisión o acuerdo puede incapacitar a un grupo y a su coordinador para tomar nuevos acuerdos en reuniones posteriores.

La razón de ser y el sentido de las actas de todas las reuniones es que

el grupo haga el seguimiento y lleve el control de las decisiones y acuerdos adoptados.

Cada reunión debería comenzar con la lectura del acta anterior y la revisión de la puesta en práctica de los acuerdos.

Se ha querido de forma breve y agradable introducir el tema de las reuniones, su importancia y la forma en que estas puedan ser más útiles en el trabajo del directivo.

CONCLUSIONES

El cambio cultural en los directivos es una necesidad para ajustar el modo de pensar y actuar, a los códigos de conductas y a los valores compartidos de los tiempos modernos, implica mejor calidad en los resultados de los procesos.

En la gestión de dirección se abusa de la reunión, no se aprovecha la tecnología para disminuir el número y el tiempo, hay diferentes técnicas que pueden suplirlas.

En el estudio se constató que de las 280 horas que debe trabajar el directivo, utiliza 88.24 horas que representa el 31.5%, para sus funciones incluyendo el control a los procesos que dirige. Con ese tiempo dedicado a las funciones de

dirección no se puede lograr eficiencia. Además:

Se asiste a muchas reuniones en las que su presencia no es necesaria.

La mayoría de las reuniones son excesivamente largas.

En muchos casos no se obtienen los resultados deseados y es frecuente que haya que volverse a reunir para discutir lo mismo.

Numerosas reuniones son simplemente informativas, las que pueden sustituirse por otro método de dirección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander Egg, E. (2002). *Cómo hacer reuniones eficaces*. Madrid, España: Editorial CCS.

Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=102885>

Cantavella, D. E. (2009). *Reuniones eficaces*. Recuperado de <https://www.amazon.es/Reuniones-eficaces-claves-reunirse-REUNIRSE/dp/8496998975>

Díaz Azcuy, Y. (s.f). *El Pensamiento de Carlos Marx y José Martí como arma política, filosófica y metodológica para la Revolución de la Enseñanza*

- Técnica y profesional.*
Recuperado de
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- Carnota Lauzán, O. (2000). *Como Reunirse sin Perder miserablemente el tiempo.* Recuperado de
<https://www.monografias.com/trabajos15/reuniones-participativas/reuniones-participativas.shtm>
- Hernández Ferro, P. (2000). *La práctica de reuniones. Algunas consideraciones.* Recuperado de
<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Hern%C3%A1ndez+Ferro+Pablo.+%282000%29.+La+pr%C3%A1ctica+de+reuniones.+Algunas+consideraciones>
- Macías Oviedo, D. A. (2016). *Modelo organizacional para mejorar los niveles de eficiencia y eficacia de "Lubri Express"* (Tesis de pregrado). Universidad Regional Autónoma de los Andes, Quevedo, Ecuador. Recuperado de
<https://dspace.uniandes.edu.ec/bitstream/123456789/4963/1/TUBADM002-2016.pdf>
- Martínez Molina J. (2009). *El tiempo perdido, sin Proust y a pleno día.* Recuperado de
digital@juventudrebelde.cu
- Gil Paredes, J. (2013). *Reuniones periódicas para la información y actualización del PAS* Recuperado de
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/38649/1/Reuniones%20peri%C3%B3dicas%20para%20la%20informaci%C3%B3n%20y%20actualizaci%C3%B3n%20del%20PAS%28RIAP%29.pdf>

ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 29-11-2020 Fecha de aceptación: 7-05-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

LA COLATERALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN LÍNEA DE LOS PROGRAMAS EN CIENCIAS SOCIALES EN MÉXICO

THE COLLATERALITY OF ONLINE TEACHING OF SOCIAL SCIENCES PROGRAMS IN MEXICO

Gerardo Tunal-Santiago¹, Eduardo Alejandro Hernández-Alfonso², Luis Ernesto Paz-Enrique³

¹ Doctor en Sociología, Profesor-Investigador, Área de Estudios del Trabajo, Departamento de Relaciones Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México. Correo: gtunal@correo.xoc.uam.mx ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3571-2732> ² Licenciado en Comunicación Social, Profesor Asistente, Departamento de Extensión Universitaria, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Correo: ealejandro@uclv.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6446-1653> ³ Licenciado en Ciencias de la Información, Profesor Instructor, Dirección de Información Científico Técnica, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Correo: luisernestope@uclv.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9214-3057>

¿Cómo citar este artículo?

Tunal Santiago G., Hernández Alfonso² E. A., Paz Enrique, L. E. (Julio-octubre, 2021). La colateralidad de la enseñanza en línea de los programas en Ciencias Sociales en México. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 418-440. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1279>

RESUMEN

En las últimos dos décadas se ha masificado el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en los procesos formativos y educativos que tienen lugar en la educación superior. El **objetivo** del presente

artículo es exponer, emulando los corolarios a los que llegan Sokal y Bricmont en el libro *Las imposturas intelectuales*, los sinsentidos de la educación superior en línea que contradicen los criterios de calidad de la educación posmoderna.

Métodos: Lo anterior se realiza a

través de un primer estudio exploratorio, sustentado en 12 entrevistas aplicadas a docentes y estudiantes de seis programas de educación superior en línea, en ciencias sociales, que se encontraban operando en México, año 2016, en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. Los **resultados** arrojan que, pese a las ventajas que ofrece la educación en línea, ésta tiene de origen porosidades en las que se anquilosa la calidad de la educación en pro de la certificación. **Conclusiones:** La virtualización de la educación constituye una alternativa democratizadora del conocimiento, pero no exenta de reproducir las problemáticas de la educación superior presencial. Los actores educativos tienen que responsabilizarse de lo que enseñan o aprenden en una real socialización del conocimiento y no en una simulación de la participación.

Palabras clave: calidad en educación; educación a distancia; educación en línea; educación superior

ABSTRACT

In the last two decades, the use of

ICT has become widespread in the training and educational processes taking place in higher education. Objective: The aim of this article is to present the nonsense of online higher education that contradicts the quality criteria of postmodern education, by emulating the corollaries exposed by Sokal and Bricmont in the book *Intellectual Impostures*. Methodology: A first exploratory study was conducted, based on 12 interviews applied to professors and students from six online higher education programs in social sciences that were running in Mexico in 2016 as part of the bachelor's, master's and doctorate levels. The results show that, in spite of the advantages offered by online education, several primary flaws hinder the certification process as part of the quality of education. Conclusions: Virtual education represents an alternative to democratizing knowledge, but it is not exempt from reproducing the problems of face-to-face higher education. Educational actors have to take responsibility for what they teach or learn by really sharing knowledge and not by simulating participation.

Keywords: quality of education; distance education; online education; higher education

INTRODUCCIÓN

Mortis, del Hierro, García y Manig (2015) reconocen como modalidades de estudio la educación presencial (curso regular diurno) y semipresencial (abierta a distancia y/o mixta). La primera es la que se desarrolla en aulas e instalaciones específicamente diseñadas para propósitos educativos. Tiene la dirección permanente de un profesor y presencia ininterrumpida del alumno en horarios y tiempos predeterminados. En esta modalidad de enseñanza las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) se integran como recursos de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la educación semipresencial se conforma por la Educación abierta la cual se basa en el estudio independiente dirigido a personas de cualquier edad que desean continuar estudiando o superarse en una profesión y por la Educación a distancia (EaD) es la

estrategia basada en el uso intensivo de las TIC, estructuras operativas flexibles y métodos pedagógicos teóricamente muy eficientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta modalidad se ubican esquemas de educación por correspondencia, educación en ambientes virtuales, educación en línea y educación por teleconferencia.

La educación por correspondencia es una modalidad representativa de la primera generación de la educación a distancia que fue posible gracias al desarrollo de un servicio postal rápido y seguro que permitió a las personas obtener una acreditación escolar. Por esta vía de correo tradicional recibían sus materiales y enviaban las tareas, exámenes y actividades orientadas.

La educación en entornos virtuales de aprendizaje (EVA) se relaciona con la representación de estructuras y procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación, extensión y gestión a través de un conjunto de medios informáticos y telemáticos. Con el desarrollo del concepto de la virtualidad en el ámbito educativo aparece el término campus virtual. El

mismo refiere a una plataforma abierta, que integra funciones que permiten simular el campus real de una institución. Por este la comunidad académica puede interactuar sin necesidad de coincidir en tiempo y en espacio.

La educación en línea se corresponde a un esquema en donde el principal recurso es la Internet, que busca expandir, reforzar, distribuir, desarrollar, evaluar, certificar o acelerar los procesos de aprendizaje. Esta modalidad de enseñanza-aprendizaje se ha consolidado con la aparición de plataformas informáticas.

La educación por teleconferencia se basa en la comunicación simultánea e inmediata entre un grupo de personas ubicadas en diferentes puntos geográficos. Emplea computadoras, señales de audio, video y líneas de telecomunicación de forma coordinada en tiempo real. Los recursos tecnológicos de apoyo pueden ser desde un complejo sistema de videoconferencia por satélite hasta la Internet usando cámaras conectadas a las

computadoras (Arroyo, Fernández, Barreto y Paz, 2018).

Las modalidades mixtas, también denominadas semipresenciales, están conformadas por la combinación de las formas anteriores. Contienen un esquema el cual parte del programa o de algunas de sus fases que se desarrollan de modo presencial. En esta forma se hace uso de algunos recursos de la tecnología para actividades específicas, sin que por ello modifiquen su estructura de operación original.

En las últimos dos décadas se han masificado el uso de las TIC en los procesos formativos y educativos que tienen lugar en la educación superior. Aunque los EVA se emplean en todas las modalidades de estudio, actualmente no puede pensarse una EaD sin el uso de los mismos. Los EVA son espacios educativos alojados en la web que están conformados por un grupo de herramientas que posibilitan la interacción didáctica en un ambiente electrónico al cual se puede tener acceso desde cualquier punto. Los EVA sirven para aplicaciones con contenido didáctico para los

docentes y alumnos, la interacción entre éstos se puede producir en cualquier momento en tiempo sincrónico o asincrónico.

A criterio de Arrollo, Fernández, Barreto y Paz (2018), “los entornos virtuales deben ser el principal espacio de comunicación entre la comunidad virtual que constituye la universidad o institución que se está formando” (p. 191). Estos espacios deben permitir la relación de los estudiantes entre ellos; de los estudiantes con los profesores y de los profesores entre sí, además de cualquier otro integrante de la comunidad universitaria. El alcance de los EVA está diseñado para que el estudiante se acerque al aprendizaje autónomo.

Aún con todos estos desarrollos tecnológicos, la educación en línea no es ajena a las colateralidades propias de cualquier innovación educativa que se traducen en imposturas en el sentido en el que lo plantean Sokal y Bricmont (1997). Las imposturas intelectuales en el ámbito académico se presentan en las construcciones que desde la epistemología asumen los investigadores. Lo anterior tiene

lugar tanto en la publicación como en la socialización de paradigmas que no tienen sustento o que inventan sus autores. Las imposturas son, por tanto, actitudes negativas y no éticas que se manifiestan en prácticas cotidianas. A partir del criterio mencionado, estas también pueden cobrar vida en la educación en línea al suponer per se, que el aprendizaje puede ser autónomo, con mejores facilidades de tiempo y con el mismo estándar de calidad que una persona que lo haga en otra modalidad de estudio.

Como se expone en el presente artículo, la democratización de la educación a partir del aumento de la educación en línea ha tenido efectos negativos en la calidad educativa al evidenciar una relación inversamente proporcional entre la democratización de la educación y la calidad de ésta. La educación en línea no sólo ha presentado las colateralidades propias de cualquier sistema educativo, sino que ha arrastrado muchas de las problemáticas de los sistemas educativos tradicionales (presenciales fundamentalmente). De este modo, se hipotetiza que, la

educación en línea no necesariamente da salida a la democratización de la educación. Se plantea como objetivo de la investigación: exponer, emulando los corolarios a los que llegan Sokal y Bricmont en el libro *Las imposturas intelectuales los sinsentidos de la educación superior en línea*, que contradicen los criterios de calidad que supone la educación posmoderna.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

La educación superior actualmente se encuentra enfrascada en mantener un modelo de universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora e integrada a la sociedad. Para el logro de los fines anteriores, se ha insistido en el desarrollo de reflexiones y propuestas de enseñanza-aprendizaje que asuman y se sintonicen con los presupuestos de un nuevo modelo de formación. Lo anterior ha requerido de diseños curriculares, que sienten las bases para propiciar un incremento continuo de la calidad y la eficacia

en la formación integral de los actores educativos.

Lo anterior ha implicado reformular el papel de los actores educativos y desarrollar modelos de enseñanza-aprendizaje distintos a los tradicionales que tengan en cuenta que el uso de las TIC renueva el concepto de los componentes personales, dígase el profesor como fuente principal de obtención del conocimiento. Actualmente el proceso de aprendizaje no se restringe a los tiempos de actividades académicas presenciales, sino que se torna necesaria la creación de espacios de tiempo en el currículo para la búsqueda, reflexión, interiorización y consolidación de los conocimientos por parte de los estudiantes, como vía para fomentar su aprendizaje autónomo.

La educación en línea constituye una modalidad crecientemente empleada en los espacios educativos caracterizada por las facilidades que aportan a los usuarios en la creación, gestión y seguimiento de los cursos que se ofertan. En teoría, esta nueva modalidad educativa

debería favorecer la comunicación y la colaboración entre los profesores y sus estudiantes y entre estos últimos. Así, el objetivo de la educación en línea se orienta a “desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidades alternativas a la educación presencial” (Ponce, 2013, p. 2). Se trata de un proceso que, aparentemente, puede ajustarse a la medida, modificado sistemáticamente, acorde a las necesidades de los estudiantes, mediante el empleo de herramientas informáticas de aprendizaje, soportados tecnológicamente en diferentes softwares.

Esta nueva modalidad educativa se integra de elementos de la educación presencial combinados con herramientas en línea para estructurarse en esquema de autoaprendizaje horizontal y dialógico. Desafortunadamente, es muy común que los estilos tecnocráticos en América Latina centren su atención en el proceso, y no en los aspectos dinámicos del intercambio lo que impide ver las relaciones asimétricas entre los agentes educativos. En dicho

subcontinente el empleo de herramientas informáticas no se asume como un complemento, sino como un fin del proceso educativo. Lo anterior pudiera deberse a que los paradigmas eurocentristas del desarrollo imponen a los países latinoamericanos metas para no “ser ignorante, inferior, atrasado, vernáculo o folklórico y perezoso e improductivo” (De Sousa Santos, 2014, p. 12). De este modo, en Latinoamérica las formas de integración y asimilación de la tecnología se expresan como un proceso lineal.

En este sentido, Moreno, Toro y Gómez (2018) plantean que, “la vivencia educativa [...debe de transformar a los...] elementos metodológicos y técnicos de cómo proceder en los diferentes niveles educativos” (p. 356), favoreciendo un proceso educativo emancipador, sin imposturas en la comprensión de las complejidades que se suscitan en las relaciones sociales en los ámbitos educativos y exaltando la conciencia crítica apropiativa.

Si bien “la educación a distancia y digital va tomando ventaja sobre los

formatos presenciales” (García, 2017, p. 9), es un hecho que, la informatización del proceso educativo ha tenido un cariz de competencia entre el modelo presencial y la virtualización de este, olvidando que lo que se debe priorizar es la planificación de las estrategias pedagógicas que sustentan un diseño y desarrollo educativo y no la selección de una modalidad. De este modo, en Latinoamérica se enfatiza el cumplimiento de planes de asimilación tecnológica en detrimento del proceso formativo.

Sin duda alguna la región tiene retos importantes en cuanto a educación en línea se refiere. Prioritario será superar las incorrectas interpretaciones de líneas de trabajo, regulaciones y políticas en torno a esta modalidad educativa. Los diferentes niveles de gobierno deberán “promover los cambios oportunos en la estructura organizativa de los establecimientos educacionales” (Bolívar, 2010, p. 10) facilitando procesos educativos basados en el diálogo entre los implicados para identificar posibles modificaciones.

Se reconoce que las imposturas abordadas también se presentan en los programas presenciales de educación superior, pero también que estas son más susceptibles de manifestarse en la educación virtual –y todavía más si se trata de programas en Ciencias Sociales. En cualquiera de los casos, esto puede reforzar la opinión de muchos “...científicos, [...] de que las disciplinas que practican la crítica social o cultural puedan aportar algo, como no sea de forma marginal...” (Sokal y Bricmont, 1997, p. 231), debido a la relajación en que utilizan el método científico y cómo lo enseñan.

No se desconocen las ventajas que representa la ciencia en línea, aunque hay que reconocer que se ha escrito más sobre estas, que de los efectos colaterales inherentes a este tipo de educación. La educación en línea es una de las metas principales a lograr en el modo de acumulación global, pues se supone que esta abatiría las iniquidades educativas a través de la socialización del conocimiento y la optimización de los recursos educativos. Obviamente, este

supuesto no contempla que dichas desigualdades son de origen y obedecen a una cuestión histórico-estructural propia del modo de acumulación capitalista.

Asimismo, se espera que la educación en línea homologue el currículo en función de que la vinculación entre las certificaciones y el mercado de trabajo rebase el ámbito local dando mayor oportunidad a los actores educativos de integrarse a cualquiera de los sistemas educativos y/o laborales en la dinámica de la globalización. La experiencia da cuenta de que esto sólo está funcionando medianamente para los usuarios de los países llamados desarrollados, porque en el resto de las naciones, la ciencia en línea está vinculada al uso de tecnologías de segunda generación y al monopolio de las arquitecturas cibernéticas (Nora y Minc, 1992) –por mencionar sólo algunas limitantes.

Es importante aclarar que el uso de tecnologías obsoletas en los países no desarrollados, no surge con la ciencia en línea sino con el retraso en que estos se incorporaron a los

procesos de industrialización iniciados en Europa durante la segunda mitad del siglo XVIII y que sustentaron el capitalismo moderno. En todo caso, la ciencia en línea evidencia los desequilibrios tecnológicos debido a que esta forma de comunicación del conocimiento se sustenta en infraestructuras tecnológicas que caducan tempranamente debido a la constante y rápida innovación de las infraestructuras y procesos informáticos.

Si bien los objetivos de la ciencia en línea no distinguen entre ciencias duras y blandas, es un hecho que los objetos de estudio de las primeras, hacen que estas no encuentren cabida en los espacios virtuales de forma integral, debido principalmente a las implicaciones que tiene el trabajo de investigación en los laboratorios. Por el contrario, las ciencias sociales han encontrado un nicho de socialización del conocimiento en esta nueva modalidad educativa, en tanto que el estudio de las subjetividades son los objetos de estudio de las Ciencias Sociales, lo cual produce un abismo discursivo que, por su amplitud y

laxos tratamientos, choca contra el rigor científico propio de las ciencias naturales (Sokal y Bricmont, 1997). Esta situación se potencia más en los espacios virtuales que en los presenciales, donde los controles de calidad desaparecen en el universo de información que transita en Internet.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Los resultados obtenidos devienen de un primer estudio exploratorio sustentado en 12 entrevistas aplicadas a docentes y estudiantes de seis programas de educación superior en línea en Ciencias Sociales que se encontraban operando en México en 2016 y que están orientados al estudio de la psicología, educación, derecho, economía, sociología y ciencias políticas. Los datos se recabaron a través de entrevistas semiestructuradas compuestas por preguntas abiertas que permitieron conocer los matices de las respuestas de los informantes, lo cual ayudó a enlazar a un nivel exploratorio temas como: el perfil de los facilitadores y usuarios; el uso de las plataformas; los procesos de

ingreso y egreso; las formas y tiempos de las actividades programadas; la gran oferta de programas en línea y los costos de colegiatura de los programas de educación virtual.

La primera entrevista fue aplicada a un informante clave que nos derivó a cada uno de los sujetos que representan los programas académicos examinados. Al tratarse de un tema que pone en una situación laboral vulnerable a los individuos analizados o de posiciones de ética profesional, no se menciona el nombre de las instituciones educativas ni el programa que imparte cada una de estas. De igual forma, los sujetos hablan de experiencias que involucran a otros sujetos que los informantes dijeron conocer. En este sentido los estudiantes que se entrevistaron dieron sólo información sobre estudiantes y los facilitadores a los que se les aplicó dicho instrumento, únicamente proporcionaron información sobre facilitadores. La ministración del instrumento de recolección de información fue la siguiente:

Tabla 1: Distribución de los informantes clave seleccionados

Institución Pública

Grado	Facilitador	Estudiante
Doctorado	1	1
Maestría	1	1
Licenciatura	1	1

Institución Privada

Doctorado	1	1
Doctorado	1	1
Doctorado	1	1

Fuente: Elaboración propia (2019)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La accesibilidad de la educación que suponen los espacios virtuales ha visualizado un perfil de estudiante muy diferente a lo esperado por estos ambientes de aprendizaje. El desempleo, escondido en la necesidad de las certificaciones propias del nuevo capitalismo, ha hecho que los trabajadores sean casi obligados a seguir capacitándose muchas veces asumiendo los costos que esto representa. No es un secreto que el crecimiento de la educación virtual y la consecuente competencia entre

los programas ofertados ha abaratado este tipo de educación para muchos trabajadores que son obligados a estudiar para conservar su trabajo. De hecho 83% de los estudiantes examinados no está tratando de incorporarse al mercado de trabajo porque ya tienen trabajo – en realidad el mismo porcentaje está estudiando para conservarlo. Todo esto no hace sino demostrar que el perfil de los estudiantes en línea no son los jóvenes en edad de estudiar y que buscan incorporarse al mercado laboral como veladamente lo suponen los primeros estudiosos del tema. Es así que, el perfil de los estudiantes de estos programas en un 100%¹⁷ no se dedica a estudiar a tiempo completo. En tal sentido se aseveró que, aunque se trate de un programa en línea, “...los requerimientos de sus trabajos hacen que no tengan tiempo ni siquiera para llevar a cabo un programa en línea por lo que no se comprometen seriamente con éste (sic).

¹⁷ Aunque según nuestros informantes, 5 estudiantes son forzados a cursar uno de los programas citados, el restante se dedica a estudiar a tiempo completo ya que es propietario de un negocio.

Aunque existan doctorados profesionalizantes e institucionales, es claro que los doctorados deben ser de investigación y de dedicación a tiempo completo. Es por esto que los consejos de ciencias y tecnologías en que se enmarcan estos, becan a sus doctorantes para que puedan dedicarse al 100% al programa en que están inscritos. De hecho, también hay maestrías en investigación que deben ajustarse a tal criterio. La pregunta es, si esto es posible, cuando de los estudiantes que dijeron conocer a los informantes trabajan a tiempo completo y son obligados a estudiar para no perder su trabajo. Esto hace que las universidades que albergan dichos programas bajen enormemente sus niveles de calidad en tanto que se ajustan a las necesidades de sus estudiantes y priorizan el mantenimiento o crecimiento de la matrícula. Aquí habría que mencionar que, bajo el supuesto vínculo entre los mercados de trabajo y los programas educativos que supone la educación global, las instituciones de educación superior establecen convenios con las empresas para capacitar de forma generalizada a sus

trabajadores a bajo costo¹⁸ y en tiempo record¹⁹. Evidentemente esto se convierte en una buena negociación para las universidades ya que aseguran ingresos constantes derivados de una matrícula en detrimento de la calidad derivada de nulos o dudosos procesos de ingreso que no dan cuenta de las habilidades requeridas a los aspirantes para cursar una licenciatura, maestría o doctorado.

Lo anterior genera una aparente tensión entre los actores educativos, pues los estudiantes no pueden reprobar ni sacar calificaciones menores porque no sólo pierden la beca sino también su trabajo (sic).

¹⁸ El promedio de la colegiatura mensual cobrada por los programas examinados es de \$30 USD cuando el costo mensual para muchas escuelas privadas de educación básica este es muy superior. De hecho 67% de los estudiantes que proporcionaron información dijeron conocer casos en que la institución que imparte el programa les hace un descuento de entre \$5 USD y de \$10 USD si llevan a otro estudiante para que se matricule. Para mayor facilidad de los lectores que no sean mexicanos, todas las cifras dadas en este artículo fueron convertidas de pesos mexicanos a dólares estadounidenses al tipo de cambio del día 25 de enero de 2017, (http://es.coinmill.com/MXN_USD.html#MXN=9600000, fecha de consulta: 23 de enero de 2019).

¹⁹ Uno de los programas de doctorados investigados tiene una duración de tres semestres y dos de maestría un año.

Así, es común que casi todos los estudiantes obtengan las notas más altas en la escala de calificaciones estipuladas por las instituciones educativas examinadas. De hecho 100% de los facilitadores que dijeron conocer informantes que formaron parte de la muestra, son presionados no sólo para no reprobar a nadie, sino que su rango de calificación real no vaya más allá de las notas que anteceden a la máxima calificación. Es así que muchos de los estudiantes egresan a través de la modalidad conocida como Titulación Cero o por promedio de calificaciones. Evidentemente, es escasa la evidencia empírica en la cual todos los estudiantes de un grupo presencial o en línea obtengan las máximas calificaciones durante todo un programa educativo. Se tiene claro que esto pueda pasar, pero sin duda alguna se trata de situaciones atípicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunado a esto, hay que señalar que no es concebible que en un programa en cualquier disciplina de las ciencias sociales no se haga un trabajo recepcional en el que se prueben las habilidades de los sustentantes para llevar a cabo, por lo menos en

alguna parte de la tesis, un ejercicio hermenéutico que implique análisis, comprensión, interpretación, proposición conceptual y meta-teorización que tenga como destino final la socialización del conocimiento científico (Tunal, 2006).

Para egresar de dichos programas muchas veces es suficiente que los interesados se inscriban al nivel inmediato superior con los que cuenta la institución educativa (100%). Al llegar al último nivel que ofrece la escuela en cuestión, se les ofrece a los estudiantes algún diplomado o algún curso corto a través del cual puedan titularse (83%). En caso de que los estudiantes tengan que presentar un trabajo recepcional para titularse, hay casos en que este se hace en equipos de hasta diez personas (67%). Si bien esto es muy cuestionable para cualquier institución de educación superior que se rija por criterios de calidad mínimos, la educación en línea ha demostrado que el trabajo en equipo no ha dado los resultados esperados en tanto que cada uno de los usuarios de las plataformas accede

a estas en función de sus actividades y con márgenes escasos de tiempo para llevar a cabo actividades en equipo. De hecho, 100% de los facilitadores que dijeron conocer los informantes de esta investigación, reportan que es común cuando se les solicita a los estudiantes trabajos en equipo, terminan entregando más de dos trabajos hechos por los integrantes del equipo en cuestión, o pegando la información proporcionada por cada integrante sin ningún hilo conductor o una idea central consensuada por todo el equipo.

En este orden de ideas, 100% de los facilitadores de los programas operados a través de la educación en línea vienen de un sistema educativo presencial lo cual potencia las situaciones esgrimidas en párrafos previos. Aunque esto sucede también en los programas presenciales²⁰, el 100% de los

programas en línea analizados convirtieron a sus egresados en profesores (Tunal 2013). El punto es, que en los programas de educación en línea, los estudiantes transitan hacia los niveles inmediatos superiores con escasos filtros de calidad. En el 83% de los programas observados los requisitos de ingreso sólo están asociados al deseo del estudiante de cursar el programa en cuestión y que pague la cuota respectiva. No se toma en cuenta un promedio mínimo obtenido en el nivel inmediato anterior, no hay exámenes de conocimientos y no se les pide la comprensión o dominio de una lengua extranjera –por citar solamente algunos. En el caso de los dos programas de doctorado investigados tampoco se les solicita a los interesados cursar algún programa un protocolo de investigación ni alguna entrevista donde expongan este.

²⁰ Los autores reconocen que esta situación se presenta con mayor frecuencia en los programas presenciales y en línea de las universidades privadas, pues normalmente para incorporarse como profesor definitivo a tiempo completo, y a veces como profesor temporal, a una Institución Pública de Educación Superior (Pública y/o Privada) se hace a través de una convocatoria pública donde los aspirantes deben pasar una evaluación curricular, presentar una

propuesta de algunos de los tópicos que se espera que enseñen y una entrevista. Obviamente que este tipo de universidades pueden amañar el proceso creando retratos hablados u otro tipo de acciones que favorezcan a su candidato, pero en teoría debe tratarse de un proceso riguroso que dé cuenta de las capacidades y certificaciones de los candidatos.

El escaso involucramiento a los programas investigados no sólo se da por parte de los estudiantes pues, de acuerdo a lo que los informantes dijeron, se observa que el 100% de los facilitadores que trabajan en alguno de los programas educativos examinados no es su trabajo principal en tanto que el 67%, cuenta con un trabajo de tiempo completo y el resto tiene un trabajo de medio tiempo. A esto habría que sumarles que el 100% de los facilitadores de donde se extrajo información aseveraron que es más trabajoso dar clases en línea que presencialmente, pues los grupos son muy grandes y el proceso de retroalimentación de los estudiantes podría llevarles las 24 horas del día aun no teniendo otro trabajo (sic). Además el 100% de los facilitadores reportaron que fueron presionados para revisar productos extemporáneos pese a que se tenía un calendario de las fechas en las que se tenían que hacer y entregar las actividades estipuladas –que sea dicho de paso, ni fueron propuestas ni calendarizadas por los facilitadores (100%). Esto los obligó a volver a entrar a la plataforma y a distraerlos no sólo de las actividades

siguientes del curso, sino también de las que tienen que ver con su otro trabajo y/o de su vida cotidiana.

También habría que agregar que el 100% de los facilitadores reportaron que es una práctica generalizada que los estudiantes corten y peguen información de internet sin ninguna estructura principal, sin citar, sin hacer interpretación y sin problematizar. Evidentemente esto no les permitirá ejercitarse para hacer un trabajo recepcional de obtención de grado con las características previamente descritas. Lo más alarmante es que las universidades analizadas no soliciten una tesis debido a estas causas, sino porque lo que les interesa es incrementar su matrícula y llegar al porcentaje de eficiencia terminal requerido por las instituciones que certifican los programas educativos. De cualquier forma, se percibe que muchas de las acreditaciones de educación superior en ciencias sociales más que velar por la calidad de los programas educativos, están preocupados por las ganancias que representa certificar dichos programas, pues tales órganos

certificados cobran por hacerlo. En este sentido, funcionan igual que los programas educativos descritos, lo cual va generando un círculo vicioso donde la calidad educativa se va convirtiendo sólo en una impostura²¹.

Otro de los grandes problemas vinculados a la educación virtual es que no se puede tener certeza sobre si es el estudiante o el profesor quienes realmente están llevando – parcial o totalmente– a cabo el programa educativo. Al respecto, el 100% de los facilitadores entrevistados aseveraron conocer facilitadores que delegan la impartición del curso o la revisión de

algunos productos en otras personas y que han encontrado evidencias para sospechar que algunas actividades no son realizadas por los estudiantes matriculados²². De igual forma, 83% de los alumnos a los que se les aplicó dicho instrumentó dijeron conocer estudiantes a quien otra persona les hace todas o partes de las actividades asignadas en los cursos o programas a los cuales están inscritos. Asimismo, el 67% de los estudiantes dijeron saber de otros estudiantes que sospechan que a veces otras personas diferentes al facilitador asignado les revisan sus productos. Evidentemente esto tiene que ver mucho con las plataformas que median entre los facilitadores y los alumnos que hace que los actores educativos tengan sólo encuentros virtuales. De hecho, esta problemática es de la que da cuenta la mayoría de la literatura en torno a

²¹ Por ejemplo, pese a que la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO) tiene como uno de sus indicadores ponderar la titulación para la obtención de un grado de cualquier disciplina social vía una tesis, 83% de los facilitadores observados aseveraron que a la institución educativa donde laboran no se les ha negado o quitado dicha certificación por esta situación. De igual forma, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) cobra por el derecho de hacer un examen de conocimientos o hacer un caso práctico que acredite el grado en cuestión de personas que por alguna razón no terminaron un programa de educación superior. Al igual que ACCECISO, el índice de reprobación de CENEVAL es casi nulo. Lo anterior nos obliga a tomar en cuenta en el desarrollo de nuestra investigación la forma en que las certificaciones pueden llegar a ser el caldo de cultivo de los sinsentidos de la educación virtual.

²² Esta información da cuenta de diferencias significativas entre los productos entregados por los estudiantes y revisados por el facilitador que no sólo tienen que ver con una cuestión de diferentes tipos de estilo sino también con avances poco creíbles entre una actividad y otra de éstos y diferencias fuertes entre las revisiones que lleva a cabo los facilitadores, en donde a veces son muy profundas y otras muy superficiales.

la educación virtual (Filippi, Pérez y Aguirre, 2011).

Como ya se mencionó anteriormente, muchos de los actores de la educación virtual devienen de sistemas educativos presenciales lo que ha provocado resistencias a la educación virtual, principalmente porque esta no pasa por los encuentros cara a cara. En su momento se pensó que al incorporar las video-conferencias en tiempo real a las plataformas tecnológicas las reticencias de los usuarios serían minimizadas, pero se descubrió que el uso de estas contradecía el supuesto de la educación en línea en cuanto a que forzaba a los usuarios a remitirse a tiempos específicos de acceso a las plataformas. Huelga decir que, se crearon programas semi presenciales para abatir este problema que, según las perspectivas ortodoxas en relación al tema, dejaron, por lo menos en los llamados países emergentes, que el nivel de esta modalidad educativa se quedara en un estatus imperfecto de ciencia en línea (Virilio, 1993).

Cuando se trata de foros en tiempo diferido, 83% de los facilitadores dijeron conocer profesores que en realidad no coordinan una discusión profunda sobre el tema en tanto que los estudiantes escriben en estos sin tomar en cuenta las opiniones de los otros alumnos. De hecho, el mismo porcentaje de facilitadores asevera que esto se debe también a que los estudiantes lo ven solo como un requisito de la evaluación en la que se requiere que se entre en los foros solo las veces estipuladas por la asignatura. Al respecto, 67% de los informantes dijeron conocer a estudiantes que opinan que los facilitadores solo toman en cuenta el número de veces requerido de entradas a los foros sin hacerles ninguna retroalimentación o haciendo esta de forma muy superficial.

Otra adversidad es que las plataformas de los programas educativos de esta modalidad de conocimiento son tan especializadas que contradicen los supuestos de la llamada educación global, pues cada vez que algún usuario cambia de programa académico tiene que aprender a usar una nueva

plataforma agrandando las curvas de aprendizaje. Evidentemente esto enfrenta a los usuarios a plataformas hostiles e inflexibles que los distrae de los fines curriculares. Aunque se reconoce que existen programas en línea o presenciales en los que los contenidos curriculares es la construcción y operación de plataformas tecnológicas, se tiene que resaltar que el objetivo principal de la educación en línea no es el uso de las plataformas tecnológicas sino el aprendizaje de contenidos curriculares. En todo caso, la flexibilización supuesta por la educación virtual, exaltada por la globalización, implicaría únicamente que los usuarios sólo tendrían que familiarizarse con el uso de nuevas plataformas, pero sin que esto merme las curvas de aprendizaje de los contenidos curriculares.

Habría que decir también que las plataformas tecnológicas que albergan los programas de educación en línea, al no obedecer a un patrón consensuado de accesibilidad y al no ser monitoreadas frecuentemente, es común que presenten problemas de accesibilidad que inciden en la

entrega de actividades de los actores educativos en los tiempos estipulados con lo cual se tiene que recalendarizar las fechas de entrega de los productos en cuestión. Es tan común esta situación que, 83% de los facilitadores aseguraron conocer a profesores que sospechan que muchos estudiantes no entregan las actividades marcadas y se justifican diciendo que "...si las hicieron pero que la plataforma no estaba funcionando" (sic). Para solucionar este problema se les da la opción a los usuarios de las plataformas a que usen sus cuentas de correo electrónico lo que no hace más que reforzar la debilidad de las arquitecturas tecnológicas que usan los programas de educación virtual. Tanto el uso de los correos electrónicos como la reapertura de las plataformas para la entrega de actividades que aparentemente no se subieron por problemas en la plataforma, a decir del 83% de los profesores analizados, les genera a éstos más tiempo de trabajo que no se les paga.

A lo anterior hay que agregar que, en la dinámica de la educación en línea, la escasa o nula experiencia

informática de los usuarios, que posibilite el uso de las plataformas en las que operan los programas de esta modalidad educativa, sigue representando un gran problema – por las razones esgrimidas anteriormente esto es más evidente para los usuarios de los países emergentes (Tunal, 2005). Como ya se mencionó, se trata de un círculo vicioso en el cual cuando los estudiantes acceden a nuevas arquitecturas y procesos informáticos, los usuarios de los países desarrollados ya están usando hardware y software más sofisticados reproduciendo así las desigualdades propias del capitalismo. Así, la escasa o nula experiencia informática de los usuarios de los programas de educación virtual determina el perfil de los facilitadores y estudiantes y esto a su vez, la construcción y el uso de las plataformas que albergan a tales programas. La situación antes descrita, también tiene impactos significativos en las formas y tiempos de las actividades requeridas de los programas en línea que se pueden ver reflejadas en los procesos de ingreso y egreso de estos programas virtuales. Todo

esto en el marco de una gran oferta de programas educativos que han abaratado los costos de la educación virtual y presencial en detrimento de la calidad educativa que tanto se soslaya en la literatura al respecto y en los discursos políticos sobre la educación posmoderna. En cualquiera de las combinaciones posibles estos indicadores (circunstancias) no hacen sino fortalecer el círculo vicioso de la educación virtual con el que comenzamos el presente artículo y que posiblemente tienen su origen en los programas de educación superior presenciales.

CONCLUSIONES

De ninguna forma dudamos de las ventajas que tiene la educación en línea, pero se reconoce que tienen que analizarse los efectos inicuos que puede tener esta en la calidad educativa. La democratización de la educación no debe venir del abaratamiento de la educación para que cada día puedan acceder a ésta más personas, sino de una mayor oferta educativa que tenga los estándares internacionales de calidad consensuados. Al respecto,

con el tiempo la educación virtual se puede ir convirtiendo en un buen negocio donde lo que se vende es un certificado y no educación de calidad. Lejos de que la educación virtual ofrezca mayor acceso a una educación de calidad, está convirtiéndose en un sistema educativo de imposturas que tiene impactos muy negativos para el saber científico. Asimismo, se trata de una situación que no sólo acontece en los programas aquí examinados, sino que, con distintos matices y ritmos, sucede también en la mayoría de los países. De hecho, en los llamados países desarrollados donde es muy costosa la educación superior, la educación virtual puede representar una alternativa a las personas que desean estudiar un programa universitario. La cuestión es que si este tipo de programas no cubre niveles de calidad estandarizados no va a permitir a sus egresados competir en los mercados de trabajo de la misma forma en que lo harán los estudiantes que cursaron algún programa universitario presencial o en lineal que se ajusta los criterios internacionales de calidad.

Se concientiza el hecho que deben existir programas virtuales que prioricen la calidad y no grandes matrículas, sin desdeñar que estos mismos pueden quedar atrapados en los círculos viciosos descritos anteriormente. De igual forma, se corrobora que las imposturas de la educación virtual devienen de la educación presencial. La cuestión es que la primera se presentó –entre otras cosas– como una alternativa que abatiría las imperfecciones de la segunda cuando puede convertirse en la reproductora de las imperfecciones de la educación superior presencial. Pese a que, por lo menos en los casos aquí expuestos, han sido los profesores quienes viven la educación virtual como una problemática, todos los actores educativos tienen que responsabilizarse de lo que enseñan o aprenden en una real socialización del conocimiento y no en una simulación en la que cada uno consciente e inconscientemente participa. Se coincide que los temas aquí tratados no son los únicos vinculados a la problemática planteada en el presente artículo y tampoco se pretende con este estudio clausurar las discusiones

vinculadas a la educación superior virtual, por el contrario, los autores se declaran a la espera de las réplicas desde otras investigaciones científicas. Asimismo, las limitaciones impuestas al comienzo de este trabajo obligan a seguir profundizando sobre esta problemática en investigaciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, Z., Fernández, S., Barreto, L., y Paz, L. (2018). Entornos virtuales de aprendizaje en comunidades de práctica de docentes universitarios del Ecuador. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 185-200. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayopedagogicos/article/view/11331/14499>

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-10. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas>

[.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112](https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112)

De Sousa Santos, B. (13 de noviembre de 2014). La gran división. *Diario el Mundo*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-259727-2014-11-13.html>

Escobar, B. y Garcés, J. F. (2008). La educación virtual y la experiencia reflexiva. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 24(2008), 1-16. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/142>

Filippi, J. L., Pérez, D. y Aguirre, S. (2011). Nuevo escenario educativo. El aula virtual. *Multiciencias*, 11(4), 353-361. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/904/90421972004.pdf>

García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2),

- 9-25. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18737>
- López, R. (2006). Hacia un sistema virtual para la educación en México. *Apertura*, 6(3), 6-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/688/68800302.pdf>
- Moreno, A., Toro, S., y Gómez, F. (2018). Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society & Education*, 10(3), 349-362. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/2104>
- Mortis, S., del Hierro, E., García, R., Manig, A. (2015). La modalidad mixta: un estudio sobre los significados de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 15(68), 73-97. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000200006
- Nora S. y Minc, A. (1992). *La automatización de la sociedad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ponce, V. (2013). *Plataformas virtuales y herramientas informáticas evaluativas con sentido formativo: alcances y limitaciones*. Universidad Nacional de San Luis: Ciudad de San Luis. Argentina.
- Sokal, A. y Bricmont, J. (1997). *Imposturas intelectuales*. España: Editorial Paidós.
- Tunal, G. (2013). Iniquidad universitaria en la Ciudad de México: El caso de las IESP. *Pensamiento Americano*, 11, 51-68. Recuperado de <https://publicaciones.american.a.edu.co/index.php/pensamientoamericano/article/view/120>
- Tunal, G. (2006). Ciencia en línea: una opción para América Latina. *Revista de Material Didáctico Innovador. Nuevas Tecnologías Educativas*, 3(2), 1-5. Recuperado de <http://www.revistamdi.uam.mx/>
- Tunal, G. (2005). Automatización de los procesos de trabajo. *Actualidad Contable FACES*,

10(2005), 95-104.
Recuperado de
<https://www.redalyc.org/pdf/257/25701009.pdf>

Virilio, P. (1993). *The third interval: A critical transition. Rethinking Technologies*. Estados Unidos de Norteamérica: University of Minnesota Press.

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 les 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:

