

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

Lic. Jany Romero Perdomo

Diseñador

DrC. Roberto Carlos Rodríguez Hidalgo

Webmáster

MSc. Yamila Milagros Antúnez Pérez

CONTENIDOS

Editorial

PRESENTACIÓN DEL NÚMERO.....1-3

Tema del número

TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Entrevista

A propósito del derrumbe. (Conversación con José Luis Rodríguez sobre su libro *El derrumbe del socialismo en Europa*).

José Ernesto Nováez Guerrero.....4-22

Reseña

La crucifixión de Sergio/The crucifixion of Sergio

Elena Nazco.....23-25

Ensayo

Mirta Aguirre: carácter fuerte y pluma tierna/Mirta Aguirre: strong personality and lovely writing. Anaylín Castillo-Padilla, Glenda Gómez-

García.....26-40

Democracia y decolonialidad en Aníbal Quijano: hacia otro horizonte civilizatorio/Democracy and decoloniality in Aníbal Quijano: towards another civilizational horizon. Lisandra Lefont-Marín, Juan Carlos Ramírez-Sierra, Yoan F. Cuevas-Pérez.....41-62

Artículos de Revisión Bibliográfica

Importancia de la comprensión lectora de textos académicos en idioma inglés en las Ciencias Médicas/Importance of reading comprehension of academic texts in english in Medical Sciences. Dayimit Nancy Casamayor-Rubio, Imilsy Prieto-Alonso, Pedro A. Hernández-Pacheco.....63-83

La investigación cualitativa en educación y su relación con la cultura/Qualitative research in education and its relation with culture. Dianelkys Martínez-Rodríguez.....84-106

Artículos de Investigación Original

Formación de competencias informacionales en los estudiantes del Centro Universitario Municipal de Rodas/Developing information competency skills in students of the Municipal University Center of Rodas. Mayre Barceló-Hidalgo.....107-130

Sitio web, material didáctico en tiempos de pandemia para la enseñanza universitaria/A website, a didactic tool in times of pandemic for university education. Ludmila Eugenia García-Navarro, Beatriz Rafaela González-Rodríguez, Joan Betancourt-Balbín.....131-145

Tema del erotismo en la poesía de Frank Abel Dopico/The theme of eroticism in the poetry of Frank Abel Dopico. Yunier Mena-Benavides.....	146-169
El aula virtual como medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea/The virtual classroom as a means in the online teaching-learning process. Hidekel Nápoles-Díaz, Elena Sobrino-Pontigo, Roberto Carlos Rodríguez- Hidalgo.....	170-186
El uso de los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario en Cuba/The use of mobile devices in the university learning teaching process in Cuba. Oliurca Padilla-García, Niurka de las Mercedes González-Acosta, Martín Cano-Contreras.....	187-207
La dirección del aprendizaje: un nuevo enfoque para estudiantes y profesores universitarios/The direction of learning: a new approach for university students and teachers. Ana Beatriz Peña-Mantilla, Edith María Beltrán-Molina, Durvys Rosa Vázquez-Pérez....	208-224
Nivel de confinamiento causado por la covid y la calidad en la educación/The level of lockdown caused by the covid pandemic and the quality of education. William Alberto Pirela-Espina.....	225-248
La Robótica educativa: una necesidad para la Educación Primaria/Educational Robotics: a necessity for Primary Education. Adalberto Porta-Camellón, Milagros Mederos-Piñeiro, Sandra Guerra-Mederos.....	249-265
Sistema de actividades para el aprendizaje de las referencias bibliográficas desde un entorno virtual/System of activities for learning bibliographic references in a virtual environment. Lydia Iby Roa-Contreras, Tito Díaz-Bravo.....	266-290
Enhancing translation competence through an english-spanish sentence-aligned Parallel Corpus of science and technology texts/Desarrollo de la competencia traductora a través de un Corpus Paralelo alineado de textos científico-técnicos. Lisset Rodríguez-Águila, Humberto Miñoso-Machado, Juana Idania Pérez- Morales.....	291-310
Aprender propiedades de los ángulos en la circunferencia con el uso del asistente matemático Geogebra/Learning the properties of angles at the circumference with the use of the Geogebra mathematical assistant. Neisy Rodríguez-Morales, Juan Miguel García-Castro, Yini Santiesteban-Ruiz.....	311-331



Presentación del número

Tema: Tecnología educativa

La Universidad José Martí Pérez de Sancti Spíritus presenta a sus lectores el número 62 de la revista científica *Pedagogía y Sociedad*, esta vez y, como ya se ha hecho habitual, bajo el tema “Tecnología educativa”.

La tecnología educativa es el conjunto de conocimientos, aplicaciones y dispositivos que permiten la aplicación de las herramientas tecnológicas en el ámbito de la educación, sobre todo para solucionar problemas relacionados con procesos pedagógicos, educativos, cognitivos, etc.

Aunque siguen existiendo docentes que consideran que los llamados “métodos tradicionales” siguen teniendo igual vigencia y valor a la hora de enseñar a los alumnos, hay otros que están a favor por completo del uso de la tecnología educativa; pues no solo posibilita que la educación se contextualice de manera más fluida, versátil y eficaz, sino que, en plena era de la visualidad tecnológica y la informatización, ofrece la oportunidad a los alumnos de que puedan entender mucho mejor el contenido sobre el que versa la clase, al ser más visual e interactivo y, por ello mismo, más comprensible. De la misma forma, también da pauta a que se continúe aprendiendo a distancia, en horarios flexibles y personalizando los temas, según los intereses del estudiante.

Por tales razones, decidimos publicar un grupo de artículos de revisión e investigación sobre el tema, incluidos dos sobre habilidades y competencias (comprensión lectora y competencia traductora) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés: “Importancia de la comprensión lectora de textos académicos en idioma inglés en las ciencias médicas”, de Dayimit Nancy Casamayor Rubio, Imilsy Prieto Alonso y Pedro A. Hernández Pacheco, de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus; y “Enhancing translation competence through an english-spanish sentence-aligned parallel corpus of science and technology texts”, de Lisset Rodríguez Águila, Humberto Miñoso

Machado y Juana Idania Pérez Morales, autores de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.

Continuamos presentando, asimismo, producciones científicas sobre el impacto de la covid en la enseñanza y los procesos socioeducativos; lo cual mueve la reflexión y la investigación hacia el empleo de la tecnología educativa en la no presencialidad o, mejor dicho, en la presencialidad virtual e interacción a largo plazo entre profesores y estudiantes a través de aulas virtuales, sitios web, plataforma Moodle, robótica educativa, dispositivos móviles, entre otros.

En este número ofrecemos también a los lectores una entrevista a José Luis Rodríguez sobre su libro *El derrumbe del socialismo en Europa*, interesante por el desmonte que hace a antiguas maneras de referirse a este proceso en Europa del Este que impactó sobremanera en el mundo a inicios de la década de los noventa.

Asimismo, se incluyen dos ensayos literarios (uno sobre la vida y obra de Mirta Aguirre, y una reseña literaria bajo la autoría de Elena Nazco, estudiante de Letras en la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Ha sido interés nuestro motivar este tipo de ejercicios analíticos, sobre todo porque también acercamientos así contribuyen de manera notable y efectiva al desarrollo literario nacional actual.

En este último número del año 2021 mantenemos nuestro especial interés en artículos de gran calidad con autoría foránea, con el propósito de conservar el porcentaje mayoritario de exogenia que ha logrado nuestra publicación desde el 2019 a la fecha. No obstante, autores procedentes de nuestra universidad continúan mostrando excelentes resultados investigativos, sobre todo a partir del vínculo tecnología-educación, pertinente y frecuente en bancos de problemas y procesos científicos de nuestra casa de altos estudios. En este sentido destaco los artículos presentados con anterioridad como ponencias en nuestro evento científico internacional Yayabociencia 2021: “Sitio web, material didáctico en tiempos de pandemia para la enseñanza universitaria”, para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Gestión de los Recursos Humanos (GRH), que se imparte en la carrera Ingeniería Industrial, de la Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez, a cargo de los autores Ludmila Eugenia García Navarro, Beatriz Rafaela González Rodríguez y Joan

Betancourt Balbín; y “El aula virtual como medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea”, de Hidekel Nápoles Díaz, Elena Sobrino Pontigo y Roberto Carlos Rodríguez Hidalgo.

La revista *Pedagogía y Sociedad* ya cuenta hoy con visibilidad e impacto tanto fuera como dentro de los límites territoriales. Muestra de ello es la constante presencia de autores procedentes de universidades cubanas y latinoamericanas. 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. Esperemos que el 2022 no solo consiga una normalidad semejante o superior a la que precedió a la pandemia, sino también que sea un año luminoso para el desarrollo de las artes, las letras, la cultura y la ciencia. Siempre trataremos de dar fe de ello con la bienvenida a nuevos artículos, ensayos, reseñas, entrevistas y dossiers.

Albricias, entonces, para este nuevo número, como siempre digo. Y que el ojo avezado y siempre fraterno de nuestros lectores nos acompañe.

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



ENTREVISTA

Fecha de presentación: 26-10-2021 Fecha de aceptación: 30-10-2021 Fecha de publicación: 9-11-2021

A PROPÓSITO DEL DERRUMBE

(Conversación con José Luis Rodríguez sobre su libro *El derrumbe del socialismo en Europa*)

José Ernesto Nováez Guerrero

Licenciado en Periodismo por la Universidad Central de Las Villas. Poeta, narrador y profesor. Egresado del Centro de Formación Literaria Onelio Jorge Cardoso y miembro de la AHS. Ha publicado el libro de cuentos *Hijos del polvo* (Ediciones Sed de Belleza, 2015), la antología *Corazón Central: muestra de poesía villaclareña reciente* (Ediciones Casa de Cultura de Santa Elena, Ecuador, 2017) y *Pensar el país. Conversaciones en La Caldera* (Ediciones Sed de Belleza, 2019). Mereció en 2018 el premio Mangle Rojo de la editorial Áncoras. Su poemario *El libro negro* será publicado próximamente en esa editorial. Textos suyos han visto la luz en revistas de Cuba y Ecuador. Dirigió las revistas *Zona crítica* y *Signos*. En la actualidad trabaja como rector del Isa y coordina el capítulo cubano de la Red de Intelectuales en Defensa de la Humanidad. Cuba Correo electrónico: jenovaez90@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6450-3203>

¿Cómo citar este artículo?

Nováez Guerrero, J. E. (noviembre-febrero, 2020). A propósito del derrumbe: conversación con José Luis Rodríguez sobre su libro *El derrumbe del socialismo en Europa*. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 4-22. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1368>

Están prontos a cumplirse los 30 años desde aquel nefasto 25 de diciembre de 1991, fecha que marca oficialmente la desintegración del primer estado socialista de la historia: la Unión

Soviética. Como en casi todos los procesos históricos, el reconocimiento de derecho no es más que la certificación de lo que ya se había concretado de hecho. Décadas de errores acumulados y una dirección

oportunista que en los últimos años precipitó las condiciones de desintegración fueron algunos de los factores que determinaron este cataclismo político.

Continuar estudiando y extrayendo las lecciones adecuadas del fracaso del socialismo esteuropeo lejos de ser un ejercicio ocioso de cerebros trasnochados, resulta cada vez más importante para la experiencia socialista de Cuba y para un mundo donde la modernidad capitalista plantea con urgencia creciente la necesidad de alternativas para la mayor parte de la humanidad.

En este sentido conviene leer el libro *El derrumbe del socialismo en Europa*, que ya cuenta con dos ediciones cubanas por la Editorial Ciencias Sociales (2014 y 2016), y constituye un valioso aporte a la comprensión de este proceso en el plano económico.



Su autor, José Luis Rodríguez (La Habana, 1946), obtuvo el grado de Doctor en Ciencias Económicas en la URSS en 1978. Ha ocupado importantes cargos en la dirección de la economía cubana, fundamentalmente el de Ministro de Finanzas y Precios de 1993 a 1995 y Ministro de Economía y Planificación de 1995 a 2009.

Invitado a la Jornada homenaje por el Sesenta Aniversario de la Revolución Cubana, convocada por el Departamento de Filosofía de la UCLV, de conjunto con la Uneac y la Sectorial Provincial de Cultura en Villa Clara, accedió a dialogar sobre su libro y las problemáticas que en él se plantean, como claves para comprender toda práctica socialista pasada y corregir toda práctica socialista futura.

Profesor, querría comenzar hablando respecto a la Nueva Política Económica (NEP). El Che, en los Apuntes críticos a la Economía Política, considera la NEP como el gran error de Lenin, que determinó que en la evolución económica posterior de la sociedad soviética no se resolvieran nunca verdaderamente las relaciones de propiedad. ¿Considera usted que para las relaciones económicas

atrasadas de la URSS en los años veinte, después de la devastación de la Guerra Civil, resultaba inevitable la reproducción de las formas capitalistas o se hubieran podido valorar nuevas formas de socialización, tomando experiencias de la propia comuna rural rusa o de algún otro antecedente histórico? ¿Por qué? ¿Y qué papel cree que haya jugado la NEP en este proceso?

Creo que es muy difícil decir, a tantos años de distancia, que había otra alternativa. Hay que valorar cómo triunfa la revolución en Rusia y qué condiciones tiene. Es un proceso en el cual primero se rompe la cadena del capitalismo en Eurasia por el eslabón más débil. No estaban plenamente desarrolladas las relaciones capitalistas de producción. Recordemos que el feudalismo fue superado en Rusia apenas en 1861. Ya en ese momento había ocurrido la revolución francesa, varios países de Europa Occidental habían transitado, de una u otra manera, a través de las revoluciones del 30, del 48, hacia una forma de propiedad capitalista más o menos avanzada. Entonces podemos decir que Rusia, junto con Japón, son los

dos países que cierran el ciclo de la producción feudal a la producción capitalista.

Cuando triunfa en Rusia la revolución en 1917, vienen de una guerra que ha destrozado al país. Si uno toma las producciones que existían en 1917 y las compara con las del período de preguerra en 1913, la caída es brutal. De ahí que en marzo de 1918 las condiciones obliguen a implantar el comunismo de guerra, como medida para lidiar con la situación económica del país que se agravaba con la Guerra Civil. Había que alimentar a la población y al ejército. Vemos entonces que la transición al socialismo no es para nada pacífica, ni siquiera ordenada.

El comunismo de guerra trajo en 1919, como una de sus aristas, la posibilidad de una transición saltándose las relaciones monetario-mercantiles. Incluso hubo planteamientos como el del famoso libro *El ABC del comunismo*, de Bujarin y Preobrazensky, de que no se desarrollaran las relaciones monetario-mercantiles, dado lo que se había logrado hacer en esa época de distribución directa de la producción.

Esta situación se mantiene hasta 1920, cuando se gana la Guerra Civil, después de unas cuantas concesiones, y logra mantenerse el Partido bolchevique en el poder, en medio de una gran disputa ideológica interna entre Bujarin, Trotsky y Lenin. Pero Lenin logra imponerse, con una posición que pudiéramos considerar pragmática y que ponía en un primer plano la supervivencia.

En marzo de 1921, en el XI Congreso del Partido Comunista Ruso, Lenin señala que en el Ejército Rojo el 80 por ciento de los soldados son campesinos que van a retornar a sus tierras, devastadas completamente por la guerra, y para los cuales no van a funcionar mínimamente los recursos que harían falta para desarrollar una producción cooperativa y, sobre todo, para desarrollar el interés de esos campesinos, que venían de una etapa muy cercana todavía al feudalismo, en la producción. Y Lenin se percata de que hay que dar un paso atrás, un paso táctico, que tal vez si hubiera tenido otras condiciones no hubiera asumido. Pero la prioridad era la supervivencia. Lenin hizo las concesiones que entendió. Nosotros también, en el Período Especial a la altura del año 94

o 95, hicimos concesiones que Fidel reconoció como concesiones capitalistas, pero había que garantizar ante todo la supervivencia del país.

Para el momento de la NEP ya el Partido Bolchevique viene con varias fracciones y con personalidades tan fuertes dentro de su liderazgo como es el caso de Trotsky, que había estado en 1905 en Petrogrado. Y Lenin tiene que lidiar con ellas. Estas personas no tienen la visión teórica, conceptual, incluso ideológica que él tiene, pero son personas de las que no puede prescindir. Recordemos el famoso episodio con Zinóviev y Kámenev, a los cuales Lenin llama "los esquiroles de la revolución", pero no los saca del Partido.

No obstante las diferencias, Lenin logra en vida una unidad de ese conglomerado de personalidades diversas alrededor de su persona.

La posición de Lenin entonces es un poco contradictoria. Por un lado, él proponiendo determinadas concesiones, y la gente que le atribuye el triunfo en la Guerra Civil, al menos en parte, al Comunismo de Guerra, enfrentados con Lenin.

Pero el líder bolchevique comprendió que no había manera de estimular la producción material en Rusia si no se reconocía el primario interés material en esa masa enorme de campesinos. Él habla de un capitalismo de estado y lo plantea como un retroceso táctico que lógicamente él no podía prever hasta dónde iba a llegar. Pensaba que los efectos perniciosos de este retroceso se podían controlar desarrollando una forma de propiedad cooperativa, una forma de colectivización primaria, gradualmente, para ir convenciendo a los campesinos que es más productivo trabajar asociados.

En los años veinte se da un profundo debate económico en la Rusia soviética, que incluso hay quien lo ha leído intentando descubrir detrás de cada uno de los actores involucrados la expresión de determinados intereses clasistas. ¿Cuáles fueron, desde su perspectiva, los principales ejes temáticos en torno a los cuales giró este debate?

Ahí se produce un vacío proveniente del hecho de que, antes de la muerte de Lenin, en el año 1922 se dan una serie de discusiones relativas al

problema de las nacionalidades, se da el enfrentamiento de Lenin con Stalin. Lenin mantiene una relación con Trotsky.

Esta es una etapa en la cual Lenin, sabiendo que estaba muy enfermo, busca la manera de eliminar las contradicciones que él estaba viendo. A finales de 1922 la situación se agrava a tal punto que el líder bolchevique comienza a dictar lo que es considerado como su testamento político. En este documento él hace una evaluación de las principales figuras del partido en ese momento y deja bien claro que hay que evitar la división de dicho partido entre Trotsky y Stalin. Él comprendió claramente la contradicción entre ambos y las diferencia de sus personalidades. Trotsky era un hombre culto, un hombre de gran arraigo en las masas y Stalin era un hombre burocrático, del aparato interno del partido, que no tenía ese carisma, pero que además provenía de una nacionalidad no rusa, lo cual en el contexto adquiriría relevancia. Lenin en su testamento llega incluso a pedir la separación de Stalin del cargo de Secretario del Partido, por problemas de carácter y

por el inmenso poder que había acumulado.

La muerte del líder bolchevique va a ser un cataclismo tan grande que explica por qué, en medio de ese gran pesar, nadie le reclama a Stalin que cumpla con lo que se plantea en el Testamento Político de Lenin. Lo conocen los delegados del XIII Congreso PCR (b), pero la cercanía de la muerte de Lenin creo que es todavía un trauma que pesa sobre ellos.

Trotsky se mantiene al margen no solo del aparato del estado, sino incluso de todo el proceso político en torno a la muerte de Lenin. No participa en los funerales, no se ocupa de ventilar sus puntos de vista tampoco. Le cede el terreno a Stalin en la práctica, lo subestima y eso fue fatal para él porque Stalin no olvidó eso. En 1925 sacan a Trotsky del Buró Político y empieza todo el proceso de cuestionamiento en el partido, de exilio después en Alma Atá y luego fuera del país.

Pasa el momento donde se acuerda no dar a conocer el Testamento Político de Lenin. Esto fue un triunfo formidable para Stalin, que favorece la posición del líder georgiano al frente del Partido.

En 1924-1925 se da una relativa recuperación económica y comienzan los debates en torno a la política de industrialización, pero implícitamente en ese debate está el tema de las relaciones monetario-mercantiles en el socialismo. Ahí es donde entra el gran debate entre Bujarin y Preobrazensky.

En mi opinión Bujarin quería jugar una carta muy gradual, de transición. La famosa frase que lo marcó de por vida: ¡Enriqueceos!, lo identifica con los intereses de la pequeña burguesía campesina sobre todo. Mientras que Preobrazensky era un hombre de ultraizquierda y yo pienso que era mejor economista que Bujarin. En su libro *La nueva economía* Preobrazensky desarrolla la teoría de la acumulación originaria en el socialismo y de soslayo toca el tema de las relaciones monetario-mercantiles. Él no le encuentra una solución posible en el momento y plantea que son relaciones que están ahí, que van a jugar un papel subordinado en la acción parcialmente dirigente de la ley del valor. Al considerarlas como relaciones subordinadas tenía razón, pero no les daba el peso que realmente tenían.

Ya en 1935, cuando se teoriza en torno al cálculo económico, las tesis que

prevalecen son las de Preobrazensky, quien prácticamente no pudo disfrutar de ese hecho porque lo fusilan poco después.

Usted afirma en su libro que a partir de 1928-1929 se comienzan a tomar una serie de medidas que representan en la práctica el desmontaje de la NEP como política. La etapa que sigue es la de consolidación del régimen económico y político de Stalin. Atendiendo a los resultados económicos y el costo social de estas medidas ¿cómo valoraría la práctica económica del estalinismo?

Bueno, primero Stalin es muy cauteloso, no toma partido en el debate que hay entre Bujarin y Preobrazensky. En la práctica, nunca lo reconocieron así ni Stalin ni nadie después, él se afilia más a las opiniones de Preobrazensky. Él choca con Bujarin ya inmediatamente aunque Bujarin lo sigue apoyando hasta 1929 cuando lo expulsan del Partido.

Stalin se deja querer. A él le es más fácil explicar la existencia de relaciones monetario mercantiles, que es la tesis a la que llega Preobrazensky, como producto de las distintas formas de

propiedad y afirmar que mientras exista esa diversidad de formas existirá el mercado, etc. Pero deja fuera del análisis la propiedad estatal, el por qué dentro de la propiedad estatal se mantienen las relaciones monetario-mercantiles. Eso nunca se resuelve, ni en el texto de Stalin de 1952 *Los problemas económicos del socialismo en la URSS*, ni lo va a resolver la teoría en ese sentido hasta los años sesenta, que es cuando viene la famosa tesis del aislamiento económico relativo y profundizan en la idea de que puede desaparecer la propiedad privada pero no desaparecen las condiciones que dan lugar a un intercambio a través de ese aislamiento, etcétera.

Eso trajo para la causa revolucionaria un costo enorme, porque teóricamente dejaron al mercado como si fuese inocuo, con todas sus contradicciones, tratando de remendar cada vez que estallaban esas contradicciones pero no profundizaron realmente en el tema. Y ocurre un fenómeno. Cuando empieza el desmontaje de la NEP, ya hay intereses creados y está la famosa huelga de abastecimiento de trigo, que creo que es en el invierno de 1927-1928, donde los productores se niegan, si no les pagan precios mayores, a

abastecer las ciudades. Ese es el pretexto de la colectivización forzosa, ahí arranca.

Aparentemente lo que dice Stalin es muy razonable: “Esas personas se han declarado enemigos del estado soviético”, “Esto no puede seguir así”, lo cual viene muy bien con los criterios de ultraizquierda de Preobrazensky en lo económico. Y ya ahí arranca un contra proceso prácticamente. Porque está bien que estallaran esas contradicciones que se fueron generando a partir de la NEP, pero Stalin no le da la solución gradual, política, que Lenin se imaginó. En lugar de eso envía los comisarios al campo, los kulaks son desterrados a Siberia y los campesinos integrados por la fuerza a las cooperativas. Eso representó un costo enorme. Están las cifras del año 1932-1933, la hambruna que se desató, porque dejaron de abastecerse los mercados.

Pero hay una cosa interesante, que yo la encontré en el libro de *Historia de las ideas socialistas* de Cole. En el tomo dedicado a los años treinta, él se pregunta por qué transcurren las purgas y la eliminación de los enemigos de Stalin sin que se produzca una reacción. Él parte de un

criterio que es interesante, dice: “Bueno, imaginemos cómo era el campesino antes de ese proceso, cuando se introduce la cooperativa, etc. y cuando comienza la industrialización.” Porque simultáneamente al proceso de desmontaje de la NEP empiezan los procesos de industrialización acelerada, año 1929-1930, y una gran masa de campesinos va, forzosamente, a trabajar como obreros en las ciudades. Y eso, que podría parecer algo forzoso, que genera desarraigo, va a tener también un ángulo positivo al modificar las condiciones de vida de esos campesinos. Hombres y mujeres que vivían en tiendas de paja, sin condiciones mínimas de higiene, con una alimentación precaria, sin condiciones para enfrentar el invierno, de pronto se ven viviendo en un edificio colectivo, con tres o cuatro familias más en el mismo piso, pero con un baño, protegidos del frío, mejor alimentados.

Al principio la resistencia al proceso de colectivización forzosa fue violenta. Mataban a las reses, escondían las cosechas...

Sí, claro, pero ahí los kulaks jugaban un papel importante, pues la riqueza

estaba principalmente en manos de estos.

Pero bueno, toda esa masa de gente que se transfiere a las ciudades cambia sus condiciones de vida. Y el que se anota ese logro es Stalin. Esto puede explicar, según Cole, por qué esa gran colectividad siguió oyendo lo que le decía Stalin sin preocuparse demasiado por estos procesos políticos, que eran procesos que seguía fundamentalmente la élite, la intelectualidad, pero no eran procesos que el pueblo estuviera pendiente de ellos ni nada por el estilo.

Hay una gran discusión sobre si realmente había una oposición a Stalin en los años treinta o no. Yo pienso que sí había una oposición, particularmente entre los militares. Nunca ha quedado claro el juicio secreto de Tujachevski, porque además fue un proceso expedito. Todo parece indicar, hay una teoría en ese sentido, que lograron infiltrarse los nazis y lograr una real conspiración allí adentro. O al menos la apariencia de que esta conspiración existía. Los valiosos oficiales que se perdieron por este proceso le causaron una debilidad estratégica al pensamiento militar soviético que por poco les cuesta la II Guerra Mundial.

Bueno, el caso fue que este proceso de los años treinta creó un cisma dentro de la sociedad soviética, sobre todo en el estrato militar y en la alta dirección del Partido. El PCUS del XVIII Congreso del año 1939 ni se parece al del año 1934.

En las páginas 40-41 del libro usted apunta, hablando del estalinismo como modelo político: “(...) fue el abandono de los factores de movilización política, incluyendo la ausencia de democracia y las prácticas represivas un elemento determinante en estos años, causando un daño que resultaría irreparable para las ideas del socialismo en la Unión Soviética y posteriormente en la Europa oriental, al punto de constituir un elemento cardinal para explicar las bases políticas del derrumbe del socialismo europeo años después.” ¿Se puede entonces, sobre esta base, decir que en los años de Stalin las medidas económicas y el ascenso y consolidación de la casta burocrática sientan las bases para el desmontaje del socialismo en Europa en una etapa posterior?

Una de las bases.

O sea, usted discrepa de los autores del Socialismo Traicionado en este sentido. Ellos establecen en Jruschov el parteaguas de este proceso de desmontaje.

Mira yo haciendo un análisis de la perspectiva histórica y sobre todo sus relaciones con Cuba, pienso que Jruschov fue un hombre extraordinariamente positivo, punto y aparte de la Crisis de Octubre. Jruschov no es lo que pintan los autores de este libro, no es el personaje siniestro que está gestando una transición al capitalismo. Lo que vino después de él fue peor.

¿Entonces no es cierto que en el mandato de Jruschov empieza un proceso de asimilación de las ideas del socialismo de mercado, de querer competir, desde el punto de vista del consumo con las sociedades occidentales?

Sí, porque Jruschov se da cuenta del deterioro de la economía soviética en los años cincuenta, cuando la productividad cae y la situación se pone tensa. Él hace maniobras que yo diría que son un poco desesperadas y trata de darle un impulso a la economía. Está el Congreso del 61, el

famoso programa de construcción del comunismo. Es decir, él intenta enviar una serie de mensajes tratando de rescatar al ser soviético de la depresión y la confusión en la que lo sume la muerte de Stalin. De pronto dice que hay un testamento político de Lenin y que Stalin hizo tales y más cuales violaciones. Hay que leerse el discurso de Jruschov en el XX Congreso. Yo creo que al final era necesario este discurso y en esto discrepo de los autores del *Socialismo...* quienes consideran el discurso injusto.

Una de las lecturas que ellos hacen es que tanto Jruschov como Gorbachov convierten a Stalin en el saco donde echar todas las culpas de lo que iba mal en el socialismo.

Yo creo que, efectivamente, no era el saco de todo lo que iba mal, pero tampoco era un inocente cordero. En la II Guerra Mundial, por ejemplo, cometió errores garrafales, que estuvieron a punto de costar la guerra.

Considero, volviendo al tema de Jruschov, que ellos estaban buscando una salida para relanzar la economía soviética. Y tienen mucho éxito las ideas del manejo del mercado con la planificación, que cargan la mano en el

hacer frente a la planificación burocrática que era vista como un freno. Cuestionan la enorme burocracia estatal que se había creado. Todo eso tenían razón en criticarlo, pero la solución que buscan no es profundizando en el socialismo, sino buscando en el mercado alternativas de solución.

Hay también un hecho importante: el nivel de vida queda tan destrozado después de la II Guerra Mundial que a la gente había que darle algo. Fíjate que tanto Malenkov como Jruschov se orientan directamente a elevar la producción de bienes de consumo después del año 1953.

Usted en su libro va dando un análisis de la evolución económica de las sociedades socialistas de Europa del Este por décadas que resulta sumamente valioso para entender muchas medidas políticas de esos años. Usted habla de cómo esas economías socialistas van a tener inicialmente un período de crecimiento, imagino que por todo el proceso mismo de reconstrucción luego de la guerra, pero ya a finales de los cincuenta principios de los sesenta se da un proceso de estancamiento y se empieza a dar

una apertura al denominado socialismo de mercado, fundamentalmente en las sociedades que están más cerca de Europa Occidental (la RDA, Checoslovaquia, Hungría), que son además las que tenían una cultura capitalista más desarrollada antes de la guerra.

Allí lógicamente se lanzaron primero a las reformas Hungría y Checoslovaquia, que eran las que mejores condiciones tenían. Polonia no estaba a ese nivel y los búlgaros se fueron al extremo. Las reformas más rápidas y más profundas se dieron en Bulgaria. En un solo año, el 58, lo quisieron cambiar todo.

¿Cómo afectó este proceso de reformas en Europa del este las dinámicas económicas internas de estos países, sus relaciones internacionales y su posicionamiento frente a cuestiones políticas y teóricas clave, como la lucha de clases, por ejemplo?

Ahí lo que pasa es que en términos de la paridad militar con Estados Unidos la Unión Soviética a finales de los cincuenta estaba muy atrás y ellos desarrollan, en mi opinión, el concepto

de coexistencia pacífica buscando ganar tiempo en ese sentido. Lo convierten en la piedra de toque para todo. Lógicamente eso cae también encima de los de Europa Oriental. Pero además hay procesos nacionales que impulsan digamos el consumismo socialista.

Está el caso de Hungría. Janos Kadar cuando llega al poder en el año 1956 se da cuenta de que esa sociedad abrigaba un profundo sentimiento de hostilidad hacia los soviéticos y él lo que busca es crear una base de desarrollo socialista, de consumo nacional, lo cual implica acercarse en cierta medida a Occidente y desarrolla una política donde sustituye el factor ideológico con consumo.

En el caso de Checoslovaquia este fue siempre un país muy occidental, con mucho desarrollo, sobre todo con una gran influencia de la industria alemana. No le costó mucho trabajo por tanto arrimarse a esa política y llega al poder una nueva dirección del partido en los años sesenta que son muy manipulados por el tema de los derechos humanos. Los soviéticos, que ya venían con la experiencia de Alemania del Este en 1953, Hungría en 1956, Polonia también había tenido

problemas en el 61 y además la agudización de las contradicciones con Occidente en los sesenta, a raíz de la crisis de Octubre, ven el fenómeno checoslovaco y deciden intervenir. Sustituyen a Alexander Dubček y ponen en su lugar Gustáv Husák, quien había salido de los campos de concentración estalinistas apenas en 1963. La etapa que sigue en Checoslovaquia hasta la caída del socialismo es bastante gris.

Fidel en el discurso de agosto de 1968, discurso que se da en medio de las contradicciones con los soviéticos, las luchas en América Latina, etc., afirma que por un lado es cierto que había que salvar el campo socialista, pero por otro violaban la soberanía nacional. En una parte incluso llega a cuestionar si estarían dispuestos a hacer lo mismo si se produjera en Cuba una agresión del imperialismo.

Esos años finales de la década del sesenta son años de tirantez para las relaciones cubano-soviéticas. Luego del fracaso de la zafra del setenta, Cuba tiene que replantearse las relaciones porque quedamos con una deuda de más de dos mil millones de dólares con los soviéticos y empieza un

acercamiento en el año 71. Cuba ingresa al Come en el 72

En su libro usted dialoga mucho con Roger Keeran y Thomas Kenny, los autores del Socialismo Traicionado y con la tesis que ellos sostienen de una continuidad entre Bujarin, Jruschov y Gorbachov. Mientras estos cambios se están dando en las sociedades de Europa oriental, qué ocurre en la URSS y qué hay de cierto en la afirmación de estos autores.

Yo realmente no comparto esa tesis y creo que no está demostrada en el libro tampoco. Primero Bujarin era un teórico que militaba en el campo de la teoría, nunca fue dirigente efectivo. Él lo que dirigió fue el periódico Pravda y después de eso su labor fue netamente académica. Se interesó por los análisis teóricos como los de Preobrazensky en los años 20. Se ve inmerso en un proceso en que lo expulsan del Partido y vuelve a ingresar otra vez hasta que ya lo liquidan en 1938.

No creo que él haya elaborado una gran teoría. Fue un hombre que en un momento de confrontación eligió un bando y no creo que se pueda extraer de su obra un cuerpo teórico que

permita afirmar: "Jruschov estudió a Bujarin y estas fueron las lecciones que extrajo". Y Gorbachov menos. Gorbachov era un campesino. Fue secretario de una región agraria que, para su beneficio, era el lugar a donde iban a descansar los grandes dirigentes del país en el Mar Negro. En el caso de Gorbachov hay que reconocer también que no era el típico dirigente soviético, sobrio y parco, sino que era un hombre con facilidad de palabra, populista.

Yo no creo que haya existido esa triple conexión que Keeran y Kenny sostienen. Creo que está traída por los pelos porque además no hay más nadie que sostenga esa tesis. Eso por un lado.

Lo que estaba sucediendo en Europa oriental partía del hecho de que era un socialismo fallido desde los inicios, por las razones que fueren. Cuando se toma por ejemplo el proceso de 1965 en Rumanía en que sale de la dirección Gheorghe Gheorghiu-Dej y asume Nicolae Ceaușescu, vemos como Ceaușescu es el primero en afiliarse al FMI en los años 70 y además, dentro del CAME, su país actuaba como una fuerza negativa, oponiéndose a todo.

Aunque Jruschov si había asimilado ciertos mecanismos de mercado, la Unión Soviética se abstuvo de reformas radicales de carácter mercantil, reformas que si se verificaron en muchos países del antiguo campo socialista.

La discusión de estas reformas fue la más larga. Desde 1958 en que arrancaron los debates hasta el año 1965. Este debate tan largo fue resultado de que existía una resistencia por parte de aquellos que creían que se podían resolver los problemas con la planificación. Hay un gran desarrollo de la modelación económica matemática en esos años, con ejemplos concretos de fábricas dirigidas mediante programación lineal. Y están los trabajos de Alexéi Kosyguin quien planteó la reforma empresarial sobre la base del mercado que es lo que desata un gran debate del año 62 hasta el año 65. Kosyguin es el hombre de las industrias en la Segunda Guerra Mundial. Él trata de componer todo esto y tiene que enfrentar una situación complicada con la salida de Jruschov en el 64. Esto divide la dirección del país. El presidente, el primer secretario Brezhnev y el primer ministro Kosyguin.

Esto reduce drásticamente su escenario de acción.

Es interesante ver las ideas de Kosyguin en ese sentido, porque él trata de compatibilizar todo aquello y de armar el muñeco y, en mi opinión, es uno de los factores que demora que las reformas no se aprueben hasta el año 1965. Por un lado los dogmáticos dentro del partido resistiéndose a las reformas, por otro lado los matemáticos metiendo posibilidades de la planificación y por otro el famoso trabajo de Liberman sobre la introducción del mercado en la gestión empresarial.

Al final llegan a una especie de solución de compromiso en ese momento. Incluso la reforma del 65 no se llega a aplicar completamente en el caso de la Unión Soviética, empiezan a rectificarla por el camino y se queda a medias. Esto permite darse cuenta de las contradicciones que deben haber existido internamente en la dirección del país y que determinaron que eso se produjera de esa manera. Ya bajo la dirección de Brezhnev aquello entró en una etapa de paralización.

En los otros países socialistas de Europa los primeros que arrancaron

con reformas fueron los búlgaros, que en el propio año 1958 ya las habían hecho. Con los famosos combinados agroindustriales, etc. Hungría se demoró hasta el año 1967, que fue cuando introdujeron la planificación indicativa y por primera vez se eliminó la planificación centralizada dentro del campo socialista, aunque ya Yugoslavia, que era un actor aparte, la había eliminado desde antes. De Checoslovaquia ya hemos hablado. Sus reformas fueron detenidas en el año 1968. Era prácticamente una reforma liberal, muy cercana a lo que sería después la Perestroika. Y en la RDA, por las propias peculiaridades de la existencia de ese país, todo debía ser muy ordenado. En todos los procesos de la RDA los soviéticos jugaban un papel político decisivo y esto determinaba todo lo demás.

En su libro se habla de todo el complejo proceso económico de los setenta y principios de los ochenta y hay consenso en que Andropov marcó algunas directrices que, de haberse continuado, hubieran sido sumamente valiosas.

Andropov no tenía todo el poder. Fíjate que en el año 1983 se cumple el centenario de la muerte de Carlos Marx

y él escribe un trabajo sobre eso y no se lo publican. Tuvo que publicarlo en la revista *El Comunista*. Incluso se habla de que estuvo encerrado...

Es un líder también que, después de los tres o cuatro primeros meses de asumir el cargo, pasa la mayor parte de su tiempo en el hospital. Su sucesor Chernenko también tenía un estado de salud precario y eso era del conocimiento del Comité Central. Todo esto redundó en una parálisis política y económica para el país. La pregunta en concreto es ¿cuál era la situación en 1985 y hasta qué punto se justificaron las reformas de Gorbachov? Y, relacionado con esto, usted en otro momento del libro dialoga también con la tesis de Keeran y Kenny de darle mucho peso a la figura individual de Gorbachov, de Yákovlev, como artífices del derrumbe. Entonces también quisiera que me hablara, en el proceso del derrumbe del socialismo en la URSS, ¿qué papel jugaron los individuos y qué papel jugaron las problemáticas económicas y sociales acumuladas a causa de las relaciones de propiedad no resueltas en la Unión Soviética?

Bueno, la situación en el 85 es que había terminado un Quinquenio muy por debajo de las tasas de crecimiento que ellos habían planificado. La famosa incorporación de la ciencia y la técnica en la producción no se logra. Y es un momento además en que muere Brezhnev en el 82, muere Andropov en el 84 y muere Chernenko en el 85. Es decir hay una discontinuidad constante en el equipo de dirección que no le da tiempo a analizar más a fondo quién era Gorbachov.

Era una situación en la cual se requería una reforma económica y, aparentemente, digo aparentemente porque eso ya es indemostrable, Gorbachov en un primer momento tenía intenciones honradas de salvar el socialismo. Si uno toma el libro *Perestroika* de 1986 y ve los conceptos que tiene sobre la ciencia, la tecnología, las necesidades de mayor transparencia, se coincide con lo que planteaba Fidel de que no se puede estar en desacuerdo con nada de eso. Ahora, el problema es cómo lo fueron haciendo. Qué personajes se fueron arrojando a esas teorías. Había un cuarteto tremendo ahí. Estaba Yákovlev, Shevardnadze, Yeltsin y Gorbachov. Y este último era, de todos

ellos, el menos brillante. Yo pienso que lo manipularon ampliamente.

Yákovlev, sobre todo, era quizás el más claro ideológicamente...

Yákovlev tenía una gran experiencia como embajador en Occidente. Él fue director del Instituto de Relaciones Internacionales que era uno de los tanques pensantes más importantes de la URSS.

Entonces esos cuatro personajes jugaron un papel nefasto en los últimos años del socialismo en la Unión Soviética. Gorbachov pensaba que él los dominaba y realmente lo estaban dominando a él. Porque le jugaron por la espalda muchas veces. Por ejemplo, todo el fenómeno del secesionismo en el Báltico quien lo alienta es Yákovlev y después le suelta el problema a Gorbachov. Toda la situación de disidencia dentro de la dirección quien rompe el cordón ahí es Yeltsin, el cual ya era alcalde de Moscú. Luego es sustituido. Pero evidentemente Gorbachov lo subestimó.

Estas cuatro figuras que hemos mencionado funcionaron, en la práctica, como catalizadores de una tendencia de destrucción que ya traía el sistema.

¿Cree usted que el problema principal está en estas mismas relaciones de propiedad no resueltas, que representan en la práctica la supervivencia dentro del proceso de formas de conciencia que son potencialmente nocivas al socialismo?

Ellos empiezan a tomar medidas económicas. La reforma de la ley de empresas, la reforma agropecuaria, que representan cambios solamente de orden burocrático y no logran resolver las dificultades reales. Mira, uno de los problemas históricos, además de la colectivización forzosa, en la agricultura soviética, fue que no lograron resolver nunca el problema de la suficiente producción alimentaria. Regularmente debían acudir a la importación para resolver el problema alimentario, incluso en rubros tradicionales como el trigo. Se puede decir que el estado siempre mantuvo una relación no favorable con el sector agropecuario soviético, producto de una serie de errores y medidas contradictorias que se tomaron con el campo.

¿Y el análisis de Keeran y Kenny en torno al papel jugado por la segunda economía como factor clave para el derrumbe del socialismo en Europa?

Yo pienso que existía la segunda economía pero no con las dimensiones que ellos le atribuyen. Yo estuve ahí varias veces en esos años y nunca lo percibí de esa forma. Creo que no se puede explicar adecuadamente el derrumbe del socialismo poniendo el análisis de la segunda economía por encima de todos los errores y desviaciones que se cometieron desde la época de Stalin. Ambos autores convierten a esta figura casi en un factor neutro y arremeten contra Jruschov y Gorbachov porque eran unos desviacionistas.

¿Y en torno a la burocracia y su papel en todo el proceso?

Sí, pero ese problema venía desde la época de los zares. No es un problema del socialismo, aunque este no lo logró superar nunca. Y la corrupción. Están los famosos sucesos de la Calle Gorki, donde estuvo involucrado el yerno de Brezhnev en negocios de diamantes y demás. Pero claro, este grado de corrupción es incomparable con el que vino después. Ese país cayó en picada como un avión al estrellarse. Había que ver aquello. La gente pasando hambre, más de doscientos mil científicos emigraron, incluyendo varios premios Nobel. El sistema más corrupto ahora

mismo en Rusia es la educación. Allí se compran y venden los títulos con absoluta facilidad.

Después del derrumbe de la URSS en los nuevos países que emergieron de la desintegración, incluyendo Rusia, se dieron cosas increíbles.

En su opinión, ¿qué razones explican la inacción del aparato partidista y de la sociedad soviética ante lo ocurrido en los últimos años de la URSS?

Yo creo que los privaron del poder real. Desde el pleno de 1987, cuando se proclamó que el partido no era la fuerza dirigente de la sociedad soviética, se privó de poder y legitimidad a todos los secretarios del partido en todas partes del país. Ya nadie les hacía caso. Esto llevó a una desmovilización al interior del aparato partidista. Sus miembros se fueron desligando, conscientes de que se les había acabado el poder real.

Mucha de esa gente se recompone después y van a parar al partido Rusia Unida, que es el partido que crea Putin en el 2001.

En 1991 el 70% del pueblo soviético votó a favor de la continuidad de la URSS y sin embargo el país se

desmembró sin ningún tipo de resistencia social.

Eso es resultado de la desmovilización que ya venía practicándose desde mucho antes. Serguei Kara-Murza en uno de sus libros demuestra cómo se dio este proceso. Cómo se fue colocando en las cabezas de las personas, por ejemplo, que la educación gratuita no era un logro del socialismo, sino sencillamente un derecho, que la salud pública era gratuita, pero que no era de calidad y que no podían viajar al extranjero, etc. Había muchas personas con ansias de emigrar.

Había un divorcio entre los dirigentes y el ciudadano común. El único dirigente que yo recuerdo que era respetado por los soviéticos de a pie era Kosyguin. Pero ni Brezhnev, ni Andropov. Andropov quizás un poco más, aunque era muy temido por su pasado en la KGB.

Una última pregunta ¿qué similitudes y diferencias se pueden percibir entre el proceso de reformas que se dio en la Unión Soviética y los países del campo socialista en los ochenta y el proceso que

estamos viendo en Cuba hoy de reforma de la economía?

Mira, nosotros hemos heredado algo de los antiguos soviéticos que hasta ahora no nos ha resuelto el problema y es pensar que cambiando la documentación, con decretos, resoluciones, leyes, etc., se va a resolver el problema. Eso es típicamente soviético y no funciona aquí en este país. Nuestros procedimientos burocráticos de control son igualitos a los soviéticos. Nosotros hemos montado un mecanismo de control que es la burocracia sublimada.

Heredamos mucho de esa visión burocrática de las cosas que no funciona. Entonces eso nos tiene muy parados. Muchos burócratas han malinterpretado lo que dice Raúl de “Sin prisa pero sin pausa” y se han quedado con la primera parte nada más. El Plan mismo, su concepto determinista, nos acaba. Eso, con los niveles de incertidumbre con que opera la economía cubana, es muy difícil. Fidel nos dijo a nosotros en el año 1997, cuando estábamos elaborando los documentos para el congreso del partido, que no nos amarráramos a los números y nos sugirió trabajar con rangos.

En fin, yo pienso que no los procesos, pero sí las prácticas, muchas prácticas, es necesario acabar de superarlas. En los sistemas de control, en los sistemas de planificación, en los sistemas de participación, que no pueden ser de participación formal.



RESEÑA

Fecha de presentación: 4-05-2021 Fecha de aceptación: 15-6-2021 Fecha de publicación: 9-11-2021

LA CRUCIFIXIÓN DE SERGIO THE CRUCIFIXION OF SERGIO

Por Elena Nazco

Estudiante de Letras en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas



¿Cómo citar este artículo?

Nazco, E. (noviembre-febrero, 2022). La crucifixión de Sergio. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 23-25. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1369>

La labor del crítico es siempre sucia; colocamos la obra en una cruz, le estiramos las manos y las piernas, le perforamos el costado y si se posee el verdadero espíritu de la crítica no faltará entonces un dedo explorador de la herida y un probar la sangre dulce. Es esta tarea insana la que nos coloca a la vista de todos y nos permite emitir nuestro criterio.

De manera que una lectura de *La canción del crucificado* –uno de los recientes poemarios de Sergio García Zamora– es también una disección, un juicio, un ejercicio de tortura literaria.

Cinco «canciones» de un Cristo doliente sirven de columna vertebral al cuaderno y encierran una serie de poemas en verso libre y en prosa, que devienen pequeños himnos a las crucifixiones y sacrificios cotidianos del intelectual cubano.

Los temas recurrentes, como en otras obras de Sergio, son la muerte, la obstinación, lo simple y lo artísticamente no elitista. En «La nariz», donde el poema es tratado como un cuerpo golpeado, el sujeto poético se compeadece de su desdicha en un tono melodramático. Eso conduce a que en imágenes pulidas

con esmero –como las de este texto–, a veces se encuentre la cicatriz de algún verso que desentona.

Este destino fatal toma dimensiones existenciales en poemas como «El ensayo», donde se reclama a una «voluntad mayor» la continua destrucción de porciones de mundo – «tsunamis, terremotos, guerras y epidemias»– que anuncian el Juicio Final. El fundamento de la «voz que clama en el desierto» sigue siendo la inconformidad.

A todo esto, Sergio aprovecha para formular una tras otra sus artes poéticas: la poesía es «la leche que ponemos a hervir» y que se derrama; los poemas pueden ser «los mejores amigos del hombre» en la misma medida que los perros lo son de los poetas; las palabras le confiesan sus nombres y sus apellidos; la lectura «es coito» puesto que los libros se aparean. (Quizás estas ideas, transgresoras como un molesto mesías que solo quiere «¡cantar, cantar y cantar!», le hayan valido al sujeto poético su crucifixión.)

Sin embargo, es singular la concepción del poeta como el nuevo Cristo, sometido a sacrificios que se presentan como crucifixiones diarias y

que encuentran su única redención en la poesía.

Los textos de Sergio son metapoéticos y muy referenciales, no solo con los mitos y clásicos griegos, blancos constantes de sus poemas, sino también con las Sagradas Escrituras, tanto para la total desacralización de los pasajes bíblicos como para aplicar leas abstractas imágenes cristianas a los sentidos más prácticos de la vida. Ante la aceptación de este elemento lúdico e irónico que ha desarrollado el público frente al arte literario, es justo y necesario notar la poca seriedad, incluso para el juego, de nuestros nuevos artistas, que en busca de un falso ambiente bohemio, no logran percibir la necesidad de la literatura de dejar de ser tan fríamente referencial y empezar a cargar, no solo con los nombres, sino también con la historia de la majestuosa tradición poética que la precede.

Estas marcas temáticas y la búsqueda desesperada de la originalidad, recuerdan a las vanguardias artísticas

del siglo XX, que en su momento condujeron a dadaístas, surrealistas, cubistas y otras tendencias a crear un verdadero arte de vanguardia, pero que en nuestra época, fuera de mostrarnos algo diferente, convierten a los artistas en padres de una obra que se ha ido empobreciendo horrorosamente, que no se salva de ser anacrónica y repetitivas de aquel gesto original de ruptura.

Sin embargo Sergio vino, como Cristo, a intentar cargar con las penas de nuestros poetas pecadores, a protestar contra el hastío, a burlarse de los que nos oprimen y a recuperar los recuerdos que cada día parecen más gastados. Su libro es ante todo el canto a la vida y a la muerte: a la vida que no nos dejan vivir y a la muerte que se nos hace poesía en las manos.

Referencias

García Zamora, Sergio. (2018). *La canción del crucificado*. España: Sonámbulos Ediciones.

Pedagogía y Sociedad publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)





ENSAYO

Fecha de presentación: 20-7-2021 Fecha de aceptación: 13-8-2021 Fecha de publicación: 9-11-2021

MIRTA AGUIRRE: CARÁCTER FUERTE Y PLUMA TIERNA

MIRTA AGUIRRE: STRONG PERSONALITY AND LOVELY WRITING

Anaylín Castillo-Padilla¹, Glenda Gómez-García²

¹ Estudiante de tercer año de la licenciatura de Relaciones Internacionales. Instituto Superior de Relaciones Internacionales: "Raúl Gómez García". La Habana, Cuba, correo: anycastillog8@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8897-5352>, ² Estudiante de tercer año de la licenciatura de Relaciones Internacionales. Instituto Superior de Relaciones Internacionales: "Raúl Gómez García". La Habana, Cuba, correo: gomezgarciaglenda@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2383-131>

¿Cómo citar este artículo?

Castillo Padilla, A., Gómez García, G. (noviembre-febrero, 2022). Mirta Aguirre: carácter fuerte y pluma tierna. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 26-40. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1370>

Resumen

Mirta Aguirre Carreras fue una ilustre intelectual, ensayista brillante, periodista, poeta y crítica de arte del siglo XX cubano. La vida literaria y política se imbrican profundamente en el quehacer de Mirta Aguirre y fue la primera, reflejo de los intereses de la segunda. El estudio de su obra ha sido, en ocasiones, blanco de críticas, por ser defensora del Realismo

Socialista. Sin embargo, aunque en algún momento simpatizara con esa tendencia, fueron su vasta cultura y su conocimiento excepcional, los que la salvaron de caer en dogmatismos. El ensayo que se presenta, enriquecido con entrevistas a destacadas figuras de la cultura cubana, tiene como objetivo profundizar acerca de la vida y obra de esta emblemática mujer, adelantada a su época que

se sobrepuso a todo tabú y legó a la posteridad un patrimonio literario de incalculable valor.

Palabras clave: escritora; cultura; literatura caribeña; Mirta Aguirre, poeta

Abstract

Mirta Aguirre Carreras was an illustrious intellectual, a brilliant essayist, a journalist, a poet and an art critic of the Cuban Twentieth Century. Her literary and political life are very interwoven, and the former reflects the interests of the latter. The study of her work has been subjected to criticism, for being a defender of the Socialist Realism. Nevertheless, although she could be sympathetic to this ideas, her wonderful culture and her exceptional knowledge saved her from dogmatism. This bibliographic review which is enriched with some interviews, is aimed at analyzing further the work and life of this emblematic woman, ahead of her time, who knew how to shatter all the taboos and bequeathed an invaluable literary heritage.

Keywords: culture; literature; poet; writer.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge como respuesta a una orientación de la asignatura de Historia y Cultura Universal IV, en la que se debían estudiar personalidades descolantes de la cultura latinoamericana y caribeña. Dentro de la historia del arte cubano, disímiles son los ejemplos de prestigiosas figuras, entre ellas varias mujeres, como es el caso de Mirta Aguirre. Su accionar transcurre en el siglo XX, buena parte antes del triunfo revolucionario por lo que ser mujer, escritora y, a la vez, comunista, requería de una valentía feroz. De aquí el interés de profundizar en el estudio de su vida y obra, que constituye el objetivo esencial de este trabajo. Para su organización las autoras dividieron el contenido siguiendo aquellos aspectos que consideraron relevantes y novedosos. Primeramente, algunos de sus datos biográficos, las profesiones que tuvo, su actividad política. Luego, su obra creativa, tanto el ensayo como la poesía, en la que

resaltan varias de sus más emblemáticas creaciones. Posteriormente, se recogen una serie de hechos polémicos que acaecieron en su vida, que hicieron que su nombre y su obra resultaran en cierto momento, dogmatizados. Aún hoy, se le recuerda con cierta reticencia, sin embargo, los errores en los que incurrió, fueron en su búsqueda de lo que consideraba justo y mejor para el país, no con la ambición de reclamar para ella algún beneficio. Finalmente, las autoras plasman los resultados de entrevistas concedidas a ellas por el destacado intelectual cubano Abel Prieto Jiménez y la escritora Nancy Morejón, quienes tuvieron el placer de conocer a Mirta personalmente. De igual forma, están recogidas algunas de las frases y pensamientos que le dedicaron varias personalidades como Juan Marinello, Cintio Vitier y Elena Jorge, hija de Onelio Jorge Cardoso y alumna de Mirta en la Universidad.

DESARROLLO

Mirta Aguirre fue una importante crítica teatral y de cine, traductora, redactora y guionista de radio y

televisión, feminista convencida, vinculada a la vida y obra política de su pueblo y una poeta que también escribió para los niños.

Graduada de Derecho Civil en 1941, realizó también estudios de Literatura, Música y Filosofía Marxista. La vida literaria y política se imbrican profundamente en el quehacer de Mirta Aguirre, pues la primera fue reflejo de los intereses de la segunda.

Asumió diversas responsabilidades desde muy joven: escasamente contaba con 16 años cuando participó en la creación de la Alianza Femenina de Cuba, de cuya junta directiva formó parte, y que, transformada en Unión Radical de Mujeres, se sumó a la Liga Antiimperialista y Defensa Obrera Nacional.

Desde 1932 se adhirió al Partido Comunista de Cuba, cuando ardía la lucha contra la tiranía de Gerardo Machado, motivo por el cual se vio exiliada en México, de 1933 a 1936. A partir de entonces apoyó un sinnúmero de causas políticas nobles, entre las que destacan la defensa de la República española, el

enfrentamiento al fascismo, la oposición a la Guerra en Corea, entre otras.

Fue elegida delegada al Congreso Nacional Femenino, celebrado en La Habana en 1939, asistió a los Congresos por la Paz celebrados en París y Nueva York; vicepresidió la Federación Democrática de Mujeres Cubanas y fue miembro del Movimiento por la Paz y la Soberanía de los Pueblos. Atendió por el Partido Socialista Popular la Sociedad Cultural *Nuestro Tiempo* y su revista. Formó parte del Frente Nacional Antifascista y de la Sociedad de *Amigos de la URSS*.

A partir de 1959 sus responsabilidades se acrecentaron: ejerció como profesora en la Escuela de Letras y Artes de la Universidad de La Habana y directora de su Departamento de Lengua y Literatura Hispánica. Ahí la doctora Aguirre, como también la llamaban, fue admirada y respetada por sus alumnos y colegas, entre los que figuraban personalidades de la talla de Camila Henríquez Ureña y Roberto Fernández Retamar.

En 1962 dirigió además la Sección de Teatro y Danza del Consejo Nacional de Cultura y de 1963 a 1967 fue colaboradora de la Editora Política, adscrita al Partido. Rigió desde 1976 el Instituto de Literatura y Lingüística y, a partir de 1977, presidió la Sección de Ciencias Sociales de la Comisión Nacional de Grados Científicos.

Según Elizagaray,

Hay muchísimo que decir sobre esta intelectual cubana que abarcó tantos registros en el mundo de la literatura, como maestra fuera de serie, y como promotora de la cultura cubana. No puedo pasar por alto su impronta en la Comisión de Textos de Lectura de Primaria, de la que fue una figura clave, nunca faltó a ninguna de las reuniones y discusiones de trabajo, su contribución personal en creaciones tanto en prosa como en verso fueron valiosísimas, y su presencia en los encuentros siempre estuvo matizada por su talento, interés de servicio y peculiar sentido del humor,

que tanto nos motivaban a los allí presentes en las reuniones. (1979, p. 113)

Al morir contaba con 68 años de edad y continuaba dirigiendo el Instituto de Literatura y Lingüística de la Academia de Ciencias de Cuba. Estaba propuesta para recibir el título de Doctora en Ciencias Filológicas. Se comenta que murió leyendo un libro.

Es una de las figuras femeninas más prominentes de la literatura cubana del siglo XX.

Obras literarias

Mirta Aguirre legó al país una obra de valor incalculable en materia literaria. Entre las obras más importantes, fruto de su genio creativo, destaca *Presencia Interior*, único libro de poesías de la autora, en el que se entremezclan la intimidad y algunas alusiones personales. Su poesía de corte sociopolítico, refleja el contexto histórico del momento.

Otras de sus obras son *Un hombre a través de su obra: Miguel de Cervantes Saavedra, El neorrealismo italiano y Ayer de hoy*.

Este último libro, publicado poco antes de su muerte, recopila tanto textos en prosa, como poemas, los cuales destacan por su excelencia artística.

En su libro *Juegos y otros poemas* se recogen versos infantiles que aún hoy siguen deleitando a los pequeños. Aún permanecen en la memoria de muchos, poemas como “Los días de la semana” o “Limón limonero”, musicalizado por José María Vitier. La compositora Gisela Hernández, quien fuera su pareja por muchos años, fue otra que tomó varios de sus textos para convertirlos en canciones infantiles de gran popularidad. *Juegos y otros poemas* irrumpe con incomparable fuerza en las letras cubanas destinada a niños y jóvenes. Este poemario revolucionario en el más amplio sentido de la palabra, y con razón considerado ya un clásico de la lengua, es una muestra magistral de la importancia que para el primer nivel tiene el uso “del rejuego sonoro de la lengua, que es, en muchas ocasiones, el esencial elemento atractivo” y agrega con suma agudeza algo que resulta esencial en estos casos: “En

empeños como éste es mejor que la pedagogía quede en manos de sus especialistas, en tanto que los poetas retienen en las suyas a la poesía” (Elizagaray, 1979, p. 114)

Su producción literaria se recoge en varios libros, aunque las autoras se detienen en los que más se refleja su profunda afiliación marxista: “Canción antigua al Che Guevara” (1970), que es uno de los textos más sentidos y apreciados de la poética cubana de todos los tiempos; *El romanticismo de Rousseau a Víctor Hugo* (1973) y su prólogo a la quinta edición de la Editorial Arte y Literatura de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. De este último se expone un pequeño análisis a continuación.

“El Quijote”

La obra de Cervantes ha sido interpretada en numerosas ocasiones y desde puntos de vista muy diversos. Sin embargo, Mirta, plantea una tesis muy interesante y original. En su prólogo a esta obra magistral y en general en todos los escritos que dedicó a sus estudios cervantinos, deja percibir, un

análisis literario profundo desde la concepción marxista.

Primero que todo, da muestra de la profunda admiración que le profesa la obra, la que considera: “el más alto ejemplo de lo que puede llegar a producir una pluma que se niega a ponerse en venta y a servir de instrumento a las tropelías de los todopoderosos de su hora histórica” (Aguirre, 1972, p. XI).

No se queda en lo literal del libro, sino que desentraña lo más profundo de la intención de Cervantes y saca a relucir la crítica implícita en el libro a la situación en España:

El propósito que no se confiesa, pero con mayor posibilidad ha de haber estado en la cabeza de Cervantes, en aquel minuto histórico de España, ha de haber sido el de asestar un golpe de muerte, no a la literatura caballeresca, sino a la supervivencia del espíritu feudal. (Aguirre, 1978, p.35)

Explica que el Quijote representa la decadencia las ideas feudales, el retraso de España con respecto a las otras potencias europeas y la

contradicción que se establece entre las costumbres feudales y la modernidad que acarrea la conquista y colonización de América.

Es “(...) el reflejo de la contienda medieval-renacentista entre lo teológico y lo científico, entre la creencia a ciegas y la búsqueda racional de la verdad” (Aguirre, 1978, p. 85).

Hay también referencias de lo que, considera Mirta, significa ser un Quijote:

No es engaño sobre el alcance de las propias fuerzas (...); no es tampoco, idealización del pasado e intento de mejorar al mundo pretendiendo retornos a él; (...) no es locura, aunque loco estuviera el hidalgo manchego; quijotismo es ser lo que el propio personaje detalla al macharse de la casa del caballero verde Gabán: ser casto en los pensamientos, honesto en las palabras, liberal en las obras, valiente en los hechos, sufrido en los trabajos,

caritativo con los menesterosos y finalmente, mantenedor de la verdad, aunque le cueste la vida el defenderla. (Aguirre, 1972, p. VII)

Este análisis profundo de esta obra tan universal y múltiples veces interpretada, da muestra de hasta qué punto Mirta profesaba un marxismo profundo, sagaz y no, un marxismo reduccionista ni dogmático.

El romanticismo de Rousseau a Víctor Hugo

Esta maravillosa obra, perteneciente al plano de la crítica literaria, analiza los orígenes de este movimiento, el romanticismo, y su desarrollo. Se evidencia su formación marxista, al acompañar este análisis con un estudio del trasfondo político-filosófico, los contextos sociales y la situación económica europea y mundial. Es considerado uno de sus mejores aportes a la cultura cubana. En él, Mirta hace un recorrido por los clásicos de este género, los hechos históricos que lo configuraron y las personalidades que lo impulsaron.

Es un libro complejo, de un incalculable valor didáctico, ya que abarca y resume todo un siglo de desarrollo literario y transformaciones socioeconómicas y políticas. Al decir de Aguirre:

Lo que separa a *La nueva Eloisa* de Rousseau de *Los Miserables* de Víctor Hugo, puede decirse que es, exactamente, un siglo: el siglo en el que germina, brota, resplandece y se marchita el romanticismo francés y, en general, todo el romanticismo; y también, el siglo en el que establece su predominio mundial el régimen capitalista. Difícil sería negar la existencia de relaciones entre una cosa y la otra (...). (Aguirre, 1989, p. 8)

Aunque la autora señala que no es su objetivo sustentar la idea de que la literatura es un reflejo de lo que se produce en las corrientes económicas, su análisis la lleva a identificar el romanticismo con el capitalismo. Afirma que, los artistas e intelectuales, veían en las letras, una forma de expresar “la inestabilidad de un sistema que no

puede subsistir sin constantes cambios” (Aguirre, 1989, p. 259) y encontrar una vía de escape a la realidad.

A nuevo existir, nueva conciencia. Pero ni una cosa ni la otra pueden obtenerse apaciblemente. El capitalismo ya se ha dicho que se impuso entre mares de sangre y de lodo, como no puede negar su actualidad. Y el pensar y el sentir que correspondían a su hacer, no podían sedimentarse en las agrupaciones humanas sin eruptivas repercusiones. (Aguirre, 1989, p. 259)

“El llamado romanticismo refleja eso en el territorio de la creación literaria y artística” (Aguirre, 1989, p. 259).

Además, expone que la historia del romanticismo representaba la de la propia decadencia capitalista, donde los autores del género manifestaban “(...) el amor a la naturaleza en oposición al disgusto hacia la sociedad; [y] la exaltación del propio yo como reacción a la deshumanización capitalista (...)” (Aguirre, 1989, p. 12).

De la amplitud de sus inquietudes e ideas hablan asimismo otros de sus escritos durante la República Neocolonial: “Recuerdos de Mella” (1937), “Palabras en Juan Cristóbal” (1940) y “Clara Zetkin” (1941). Igualmente, escribió numerosos ensayos con asuntos propios de la ideología marxista-leninista como “El leninismo en La Historia me absolverá” en coautoría con Isabel Monal y Denia García Ronda; “Los principios estéticos e ideológicos de José Martí” y “La Edad de Oro y las ideas martianas sobre la educación infantil”. Este último, además de su valor literario, tiene el mérito histórico de ser el primer intento crítico de acercamiento al mayor clásico infantil de la lengua española. Posteriormente la autora, en 1969, retomó el tema enriqueciéndolo con nuevas consideraciones realizadas a partir de los cambios provocados en Cuba. Más tarde lo ofreció como conferencia magistral en el entonces existente Instituto Pedagógico Makarenko y posteriormente se imprimió en forma de folleto.

Premios obtenidos

Entre los numerosos galardones que recibió la autora destaca el Premio periodístico Justo de Lara (considerado por muchos el más importante del país), recibido en 1946, por su ensayo “Influencia de la mujer en Iberoamérica”. En 1948 el Lyceum Lawn Tennis Club premia su libro *Un hombre a través de su obra: Miguel de Cervantes Saavedra*. Igualmente, obtuvo el Primer Premio del concurso convocado por la Sección de Obras Públicas de México, en 1974, por su ensayo *Del encausto a la sangre: Sor Juana Inés de la Cruz*.

Hechos polémicos en su vida

A lo largo de su vida sufrió numerosas críticas. Muchos aún recuerdan su nombre enlazado a ciertos dogmas y errores en los que incurrió. A su favor, se debe decir que nunca se vinculó a una causa o apoyó determinada corriente con el objetivo de darse a conocer ni ascender en la escalera social. Todo lo que hizo fue movida por convicciones y en defensa de lo que consideraba justo o mejor para el país desde su punto de vista.

Mirta, defensora de un “fantasma del pasado”: el Realismo Socialista

En los primeros años de la década del 60 surgió la polémica de si la Revolución Cubana debía adoptar el método del Realismo Socialista. En aquellos momentos, este movimiento en la URSS y en otros países del bloque soviético constituía un estilo obligatorio. Esto consistía en la idea generalizada de que todas las manifestaciones artísticas debían reflejar la realidad de una manera objetiva. Se desechaba el abstraccionismo y primaban las obras que tocaran el tema del campesinado, el obrero, personalidades históricas, limitando de esta manera el quehacer creativo de los artistas. De esta forma, el arte quedaba condicionado a ser una copia fiel del entorno, cuando en esencia el papel del arte es reinventarse, crear una nueva realidad.

Entre las personas que tomaron partido en la idea de que en Cuba se promoviera el Realismo Socialista, estuvieron Juan Marinello y la propia Mirta Aguirre. En su caso, no fue un apoyo primitivo ni

fanático, simplemente, al responder a una disciplina de partido, incurrió en el error de apoyar una corriente que socavaba la libertad de creación de los artistas.¹

A pesar de ser simpatizante de este movimiento, eso no limitó su quehacer cultural y literario. Ella continuó leyendo y haciendo, por ejemplo, críticas literarias de importantes autores que no pertenecían a este movimiento, y lo disfrutaba. Al decir de Abel Prieto, “a Mirta la salva del dogma, su riqueza cultural” (Prieto, comunicación personal, 2021).

Mirta Aguirre desde la crítica

Numerosos son los elogios que ha merecido su obra por parte de muchos intelectuales cubanos y del mundo, conmovidos ante su genio literario y su manera magistral de

¹ Estos debates concluyen con las Palabras de Fidel a los intelectuales, que cumplen 60 años de pronunciadas. Aquí, Fidel deja claro que la Revolución no iba a intervenir ni iba a imponer un método de creación oficial. Igualmente hacía un llamado a todos los artistas y creadores, independientemente de su estilo o creencia religiosa a sumarse a las inmensas transformaciones que en materia de cultura y educación se estaban llevando a cabo en el país.

conjugar sensibilidad y sensatez en sus escritos.

Cintio Vitier, poeta, narrador, ensayista y crítico cubano, en su obra *Cincuenta años de poesía cubana (1902-1952)* expresa: "Mirta ofrece una poesía directa, sobria y ágil. En su tono ensimismado, en su independiente vigor, se le transparentan preocupaciones sociales tan íntimas y profundas como sus estados líricos de mayor pureza o soledad" (Vitier, 1952, p. 280).

Marinello, compañero de Mirta desde los inicios en el Partido Socialista Popular (PSP) opinó:

Esa natural espontaneidad que se desprende de cada imagen, de cada verso, no solo son achacables a ciertos dones que requiere toda obra poética, sino al gustoso ejercicio de una disciplina que ha atendido siempre las leyes de la preceptiva y también muy sabiamente, a su libre albedrío. (Marinello, 1933, como se citó en Morejón, 1980, p.128)

Y es que su poesía, al decir de Marinello 1933, (como se citó en Morejón, 1980, p. 129) destila "esa salud artística que viene de respirar a pulmón inflado el aire del tiempo".

De su libro *Presencia interior*, opinó Montero Sánchez, Licenciada en Literatura Hispánica e investigadora en el Instituto de Literatura y Lingüística:

(...) Romances, sonetos, pareados, versos libres, utilizados todos con un nivel parejo de pericia y originalidad, sobresalen en esta primera muestra de su arte desarrollado en el profundo conocimiento de las literaturas hispánicas, pero al calor de las particulares circunstancias socio-políticas que desde muy temprano determinaron el compromiso de esta poesía con el quehacer revolucionario de la autora y por tanto definieron su perfil ideotemático como el elemento de mayor relevancia de esta obra, al cual se acopla la forma métrico-rítmica sin resistencia, pero sin indigna

servidumbre, en maravilloso acomodo del significante sonoro con el elemento conceptual. (Montero Sánchez, 1987, p. 9)

Mirta como ser humano

Para realizar esta pequeña investigación las autoras tuvieron el privilegio de entrevistar a Abel Prieto, intelectual y político cubano, actual presidente de la institución Casa de las Américas, quien fue estudiante de la Escuela de Letras y Arte, en los tiempos en que Mirta fungía como directora de su Departamento de Lengua y Literatura Hispánica y que posteriormente, la conoció a mayor plenitud. Sobre su personalidad y modo de ser, nos confesó:

La Escuela de Letras y Arte en aquel momento tenía un claustro realmente sorprendente y Mirta dentro de todos ellos tenía un gran liderazgo. La gente le tenía, incluso, un poco de temor. Hablar de Mirta Aguirre era hablar de una gran autoridad. Era una persona de carácter muy fuerte, pero yo creo que

tenía un lado tierno, lo cual se ve en su poesía. Era una persona muy tierna, pero que se había armado con una coraza severa. (Prieto, comunicación personal, 2021)

Las palabras de Abel no hacen más que confirmarnos el tesón y la dedicación que imprimía la doctora Aguirre en todo cuanto hacía:

Todas las tareas que asumió, las asumió con una enorme responsabilidad y un enorme rigor. Ella tenía una forma de trabajar muy especial: escribía toda la noche, dormía a partir de las 5 de la mañana, hasta mediodía y después se iba a su trabajo. Para ella el silencio, la paz en la que podía trabajar intelectualmente, de noche, era muy importante. (Prieto, comunicación personal, 2021)

Era una mujer admirable desde muchos puntos de vista. Defendió el derecho de tener una orientación sexual diferente desde mucho antes del triunfo de la Revolución y nunca intentó aparentar lo que no era.

Siempre fue respetada, incluso por sus compañeros del Partido. Este hecho de su vida, lejos de restarle a su personalidad, es digno de admiración, pues se atrevió a defender su derecho en tiempos que nada se parecen a los de ahora, en materia de tolerancia y respeto. Tiempos que se caracterizaban por extraños extremismos, donde jóvenes eran expulsados de las universidades, incluso, por el mero hecho de ser homosexuales. Tal vez por sufrir el peso de las críticas, en carne propia, jamás asumió ella, posiciones extremas.

En aquella época existían muchos prejuicios. Recuerdo que hubo gran revuelo con las minifaldas y entonces a las muchachas no las dejaban entrar a la universidad. En lo personal tuve una lucha compleja para que me permitieran entrar con el pelo largo. Tuve que explicar en una asamblea que los que trajeron el pelo largo al siglo XX en los hombres fueron los guerrilleros cubanos, los

hippies lo que hicieron fue imitar a los guerrilleros de la Sierra Maestra con sus pelos largos y sus barbas... y Mirta siempre estuvo del lado nuestro, siempre. A pesar de venir del antiguo PSP, que se suponía, era más dogmático que otras zonas de la política cubana. Y la vi proteger a homosexuales, y la vi tratar de acercarse al alumno por la vía de lo humano. Era una persona muy humana con esa coraza que te daba un poco de temor, pero con un gran corazón, de sentimientos muy puros, muy limpios. Una persona muy cálida. (Prieto, comunicación personal, 2021)

Elena Jorge, hija de Onelio Jorge Cardoso y alumna de Mirta en la Universidad, expone en su artículo "Hoy de ayer en Mirta Aguirre" su visión de esa profesora exigente y justa que fue Mirta:

(...) Nunca fue irracional, injusta o temerosa de diferencias en cuestiones de opinión, ni lanzaba preguntas para recibir respuestas

mecánicamente acuñadas. Era inflexible, sí, con manifestaciones juveniles de pedantería que sabía curar rápidamente, o con la doblez y la falta de respeto mutuo. Su proverbial autoridad se afincaba en estas cosas, y en el rechazo del incondicional, al que soslayaba indiferente, y del desleal, incapaz de convicción y firmeza. (...) el nombre de Mirta Aguirre tendrá un lugar señalado por su coraje y la entrega de su talento a la obra individual y colectiva. (Jorge, 1983, p. 24)

CONCLUSIONES

Este trabajo no tiene el objetivo de esbozar un currículum de su quehacer, pero sí hace hincapié en algunos hechos representativos que validan su altura, puesto que su obra y actuar no solo han sido receptor de muestras de admiración, sino de fuertes críticas. Al parecer ha sido más tentador a lo largo de los años, identificar a esta gran mujer con algunos de los excesos que cometió en nombre del marxismo, y no, por las buenas

acciones que emprendió en su defensa. La vida y obra de Mirta Aguirre, con sus luces y sombras, fue y continúa siendo de un valor incalculable para el país, pues pocas mujeres en su siglo, hicieron mayor aporte que ella a la cultura cubana. Mirta Aguirre, quien defendió con pasión y honradez las causas que consideró justas, dejó una impronta en todas las tareas que asumió a lo largo de su vida. Cuba tuvo en su persona a una de sus hijas más ilustres, honestas, fieles y abnegadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, M. (1972). Introducción a El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha. En M. de Cervantes, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* (pp. VII-XII). La Habana, Cuba: Instituto Cubano del Libro.
- Aguirre, M. (1978). *La obra narrativa de Cervantes*. La Habana, Cuba: Arte y Literatura.
- Aguirre, M. (1989). *El romanticismo de Rousseau a Victor Hugo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Elizagaray, A. M. (1979). *El poder de la literatura para niños y jóvenes*. La Habana, Cuba: Editorial Letras Cubanas.

Jorge, E. (1983). Hoy de ayer en Mirta Aguirre. *Revolución y Cultura*, (s.n), 24.

Morejón, N. (septiembre-octubre de 1980). Mirta Aguirre y su ayer de hoy. *Casa de las Américas*, 21(122), 128.

Montero Sánchez, S. (1987). En *Obra poética de Mirta Aguirre: dinámica de una tradición lírica*. La Habana, Cuba: Editorial Academia.

Vitier, C. (1952). Mirta Aguirre. En C. Vitier y D. d. Cultura. (Ed.), *Cincuenta años de poesía cubana.(1902-1952) Ordenación, antología y notas* (p. 280). La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.



ENSAYO

Fecha de presentación: 17-7-2021 Fecha de aceptación: 10-9-2021 Fecha de publicación: 9-11-2021

DEMOCRACIA Y DECOLONIALIDAD EN ANÍBAL QUIJANO: HACIA OTRO HORIZONTE CIVILIZATORIO

DEMOCRACY AND DECOLONIALITY IN ANÍBAL QUIJANO: TOWARDS ANOTHER CIVILIZATIONAL HORIZON

Lisandra Lefont-Marín,¹ Juan Carlos Ramírez-Sierra,² Yoan F. Cuevas-Pérez³

¹Profesora-Investigadora de Teoría Sociopolítica en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. Correo: lizzy@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6629-3748>

²Profesor-investigador de Filosofía Política en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. Correo: jcamirez@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6550-1357> ³Abogado y Profesor-Investigador de Filosofía del Derecho en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0193-887X>

¿Cómo citar este artículo?

Lefont Marín, L., Ramírez Sierra, J. C, Cuevas Pérez, Y. F. (noviembre-febrero, 2022). Democracia y decolonialidad en Aníbal Quijano: hacia otro horizonte civilizatorio. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 41-62. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1380>

Resumen

El presente artículo indaga en la perspectiva de análisis de Aníbal Quijano sobre la democracia. Constituye una aproximación que intenta ubicar este proceso político en el edificio teórico del intelectual peruano. En este sentido examina, mediante una metodología cualitativa, algunas de las especificidades y

aportaciones fundamentales de su pensamiento crítico. Asimismo, enfoca su alcance en la construcción epistémica de otros derroteros teóricos y la transformación posible de las contradicciones y ausencias de las democracias realmente existentes en América Latina.

Aníbal Quijano propone un nuevo enfoque para pensar la realidad histórica de la “América nuestra” y

advierte algunas de las consecuencias desgarradoras que produce la colonialidad, como consecuencia de la imposición de un patrón de poder moderno capitalista, para la democracia a escala global. Este artículo expone en su desarrollo a grandes rasgos, la perspectiva de democracia de Aníbal Quijano. La que logra conformar y traducir desde la especificidad concreta de América Latina a un modelo alternativo y necesario, también universal. La contribución del amauta peruano podría concebirse, dentro de su esquema general, como un nuevo patrón de poder que logra trascender la dominación, la explotación y el conflicto mismo.

Palabras clave: América Latina; Aníbal Quijano; democracia; decolonialidad

Abstract

This article explores Aníbal Quijano's analytical perspective on democracy. It is an approach that attempts to locate this political process in the theoretical work of the Peruvian intellectual. In this sense, it examines, by means of a qualitative methodology, some of the specificities and fundamental contributions of his critical thought. It also focuses its scope on the epistemic

construction of other theoretical paths and the possible transformation of the contradictions and absences of the democracies that really exist in Latin America.

Aníbal Quijano proposes a new approach to the historical reality of "our America" and warns of some of the harrowing consequences that coloniality brings, as a consequence of the imposition of a pattern of modern capitalist power for democracy on a global scale. Broadly speaking, this article addresses Aníbal Quijano's perspective of democracy which he manages to shape and translate from the concrete specificity of Latin America to an alternative and necessary model, also universal. The contribution of the Peruvian amauta could be conceived, within its general scheme, as a new pattern of power that manages to transcend domination, exploitation and conflict itself.

Keywords: Latin America; Aníbal Quijano; democracy; decoloniality; civilizational horizon.

INTRODUCCIÓN

Aníbal Quijano y la realidad pensada desde su giro descolonizador

El alcance y sentido profundo de las aportaciones de Aníbal Quijano entre los intelectuales latinoamericanos que se orientan hacia la necesidad de transformar las realidades nacionales a través de cambios civilizatorios, lo ubican como uno de los teóricos de mayor relevancia a nivel global. En su obra confluyen rigor científico, compromiso político y un sentido peculiar de responsabilidad histórica con el devenir de la condición humana de los marginados. En su formación se encuentran presentes corrientes diversas como el marxismo, el estructuralismo, la teoría de la dependencia, la sociología contrahegemónica y el pensamiento crítico latinoamericano, que sitúa en José Carlos Mariátegui una de las fuentes esenciales. No obstante, el contrapunteo sistemático con cada una de las herencias y el análisis permanente de la realidad lo llevan a crear una perspectiva propia del desarrollo, la sociedad y la vida a contrapelo de las hegemonías epistémicas de este tiempo. Desde el contexto latinoamericano, Aníbal Quijano percibe que las formas, vías y ordenamientos encargados de producir saberes y de asignar sentidos a la

realidad se encuentran fuertemente fijados a un proyecto mayor de dominación histórica.

Su despliegue contribuye al sostenimiento de las gigantescas asimetrías económicas y a la configuración de un esquema de poder universal constituido en la discriminación y la exclusión del otro. Se remite en esta lógica a las raíces del fenómeno y advierte la imposibilidad material del cambio de las relaciones sociales dominantes donde se sumerge el mundo de la periferia, desde las perspectivas organizativas y cosmovisivas fundadas con los recursos y perspectivas exclusivas de la modernidad capitalista. Este derrotero contribuye a fortalecer una “autonomía intelectual que empieza a dar cuenta de una epistemología otra o simplemente de la construcción de otro tipo de racionalidad inspirada también en la singularidad latinoamericana y del sur global” (Quijano-Valencia, 2018, p. 27). Sin embargo, modernidad y capitalismo se consuman bajo el aspecto aparential de una totalidad que absolutiza sus contenidos como límites de lo posible. Ir más allá adquiere la connotación de un reto extraordinario, pues se trata de

dislocar y demoler las bases de una estructura de control y explotación firmemente establecida en el largo plazo de cinco siglos. Significa además rehacerse desde sí mismo como condición de posibilidad colectiva que atraviesa y supera la negación del otro, traducida institucionalmente en reconocimiento y aceptación de la existencia propia e inclusión de todas las otredades, en tanto conducta constitutiva de la realidad.

Para ello, Aníbal Quijano conforma una crítica radical que “lo lleva a una verdadera revolución epistemológica cuyo eje central ha sido el cuestionamiento al poder” (Germaná, 2020, p.12).

Mas esta radicalidad con la que se identifica su quehacer no es en ningún momento chovinismo, extremismo o fundamentalismo. Se explica por las dimensiones de las múltiples exigencias políticas, culturales, cognoscitivas y éticas imprescindibles, para viabilizar la existencia fuera de los cánones impuestos y asimilados desde un metabolismo cotidiano que confiere a la violencia permanente y soterrada, sentido de normalidad.

Su mirada parte del enjuiciamiento a las deformaciones del ser en estas tierras, causadas por la mutilación

sistémica de lo propio en un movimiento de larga duración que engendra dependencia histórica. Devela las potencialidades de las formas subalternizadas de producción de la vida, preexistentes y resultantes de las nuevas formaciones sociales, a partir de concebir como categoría analítica y “característica central de las sociedades latinoamericanas la heterogeneidad estructural básica en todas las dimensiones” (Quijano, 2014a, p. 676). Asumida necesariamente como totalidad “fragmentaria, heterogénea y procesual, cuyo elemento articulador, el poder, es en sí mismo conflictivo y heterogéneo” (Assis, 2014, p. 20).

Pero esta perspectiva, si bien logra apartarse de los modelos teóricos hegemónicos europeos de los cuáles parte, como lo son el estructuralismo y el marxismo, evidencia una contradicción que lo acompaña a lo largo de su propio desarrollo intelectual. Aunque el origen de la heterogeneidad que existe en América Latina, precede al diseño y despliegue de la dominación colonial europea, la fijación de las divisiones sociales del trabajo conforme y reforzadas por la cuestión del origen étnico-racial, de género, etaria, religiosa o de otro tipo,

que se revelan en la actualidad, constituyen estructuras determinadas y funcionales a la misma lógica del sistema del capital. La contradicción se hace más compleja cuando se reconoce que para la realización de la propia condición humana (Lo Feudo, 2021, p.100) es imprescindible el reconocimiento, respeto e inclusión de la identidad particular del sujeto, que lo constituye como un ser auténtico y por tanto diferenciado, frente a una reproducción social que asume su matriz identitaria como un recurso para fracturar –en sus múltiples identidades socioclasistas, de género, racial, religiosa, etc.– el tejido social y afianzar el control y la dominación capitalista.

No obstante, asumir la diferencia no constituye una opción, deviene necesidad impostergable para hacer viable lo humano. En este sentido, y más allá de la identificación de esta u otra contradicción, el presente artículo pretende valorar algunos aspectos relevantes en la obra de Aníbal Quijano sobre la democracia. Consiste en una aproximación a categorías que aporta y devienen relevantes para el análisis de este proceso político en la contemporaneidad. Sobre todo porque sin la intención de construir un nuevo

sistema, tal vez frente a la sensibilidad del otro que ha visto exhalar sus libertades por las múltiples violencias concebidas y cultivadas en el fragor de los sistemas y la absolutización de jerarquías, la propuesta del erudito peruano se presenta como una nueva totalidad crítica y compleja de extraordinario valor para las demandas de inteligencia que advierten la necesidad del cambio civilizatorio.

DESARROLLO

Aníbal Quijano perfila con su propuesta teórica otro horizonte posible, y esta es una particularidad de su pensamiento alternativo, pues no se queda en los límites del análisis y la denuncia social. Contiene en el mismo despliegue crítico una propuesta integradora, un itinerario epistémico y político que lleva por medio de la descolonización total al encuentro del ser humano consigo mismo en términos de liberación, identidad y plenitud. Más allá de cualquier epíteto o intento por encasillarlo en un estanco académico-disciplinar, de marxista latinoamericano, representante de la Sociología crítica o contrahegemónica, propio de tradiciones que encasillan y conculcan la libertad de pensamiento, Aníbal Quijano es justamente el

amauta que se revela como fuerza desacralizadora contra toda opresión. Y en este devenir del ser en rebeldía se reconstituye, cual Caliban emancipado, en proyecto civilizatorio de la otredad.

Esta condición de otredad como lo posible, que constituye más que un estado al cual se llega, un ejercicio de descolonización, y debe partir primero por la subjetividad y luego constituirse en “la existencia social, es la democratización de la sociedad, la producción de sociedad alejada del multiculturalismo liberal eurocéntrico, en donde se recupera el buen vivir y la interculturalidad, como proyecto político articulado desde la diferencia” (Lora, 2020, p. 164). Para ubicar esta alternativa necesaria, que parte de entender la realidad social latinoamericana con referentes propios, el sociólogo peruano está obligado a moverse en un amplio espectro de teorías y perspectivas.

Aunque su propia labor intelectual es referencia substantiva de la revolución del pensamiento, que protagoniza la perspectiva descolonizadora en cuanto a la complejidad de modelos de análisis transdisciplinarios en constante vínculo con la realidad, sus aportaciones se inscriben en áreas

como la economía política, la sociología, la antropología, la ciencia política, la historia crítica y la filosofía marxista latinoamericana. En este sentido, y aunque existen estudios considerables, la obra del intelectual peruano y latinoamericano está aún por descubrir. Este hecho, por otro lado, no puede conducir a absolutismos, que a la vez podrían devenir en reduccionismos, posibles tanto en la obra de Aníbal Quijano como en la de sus defensores o partidarios, como es el ejemplo de Enrique Dussel, al sostener que “la hipótesis de que la raza es la categoría central para entender América Latina y no la de clases sociales, sería el aporte más grande al marxismo latinoamericano por parte de Aníbal Quijano” (Neffa, 2021, p.15).

Ciertamente existe un lugar específico en su abordaje para esta categoría vinculada –en la totalidad de los casos– a otras de profunda significación en su elaboración. Pero más que un desplazamiento de la categoría clases sociales por la de raza, lo que existe en el amauta peruano es una integración, no una subordinación entre una y otra, que enriquece el análisis marxista justamente por la especificidad en la

que se despliega el ejercicio de la dominación colonial en América Latina. A la contradicción trabajo-capital que organiza la reproducción social del desamparo y la exclusión en el centro capitalista, se le adhiere la cuestión racial, que contribuye a reforzar el orden jerárquico en las periferias, metamorfoseándose la discriminación a escala universal. De esta forma, la proyección de Aníbal Quijano encuentra equilibrios bien fundados, entre el proceso histórico en el que encuentra haciendo uso del dato empírico, y la teoría crítica explicativa que logra construir.

En un mismo giro descolonizador Aníbal Quijano abre las ciencias sociales desde la subversión dialéctica y frontal de la arquitectura teórica hegemónica académica del conocimiento noroccidentalizado, disciplinado por la vigilancia de positivismo y de marxismos vulgares como otras factorías del liberalismo, para cerrarlas –integrarlas– nuevamente. Ora como una ciencia múltiple unificada, capaz de captar la diversidad y riqueza de la totalidad humana, más allá de los límites prescritos por el poder. La trascendencia de sus consideraciones y las consecuencias últimas –de

llevarlas a la práctica social– señalan la madurez teórica y cosmovisiva alcanzada por una región que lleva en sí los instrumentos imprescindibles para su completa y necesaria liberación descolonizadora.

Entre los núcleos de análisis desarrollados en su bregar intelectual, tales como el poder, el Estado, las clases sociales, la colonialidad, la heterogeneidad de la estructura social, la creación de otro horizonte civilizatorio desde la racionalidad histórica, la dominación y la dependencia, por solo citar algunos, el estudio de la democracia se ubica como espacio singular de profundas implicaciones. No obstante, las investigaciones sobre este particular en su quehacer teórico son todavía relativamente escasas. Ello se debe –a juicio de los autores– a la radicalidad que le impregna, más allá posiblemente del manejo radical, con el que desentraña otros segmentos de la realidad, en análisis que se distancian casi completamente de los modos y tendencias generalizadas, con que se abordan este proceso sociopolítico en América Latina y el resto del mundo a finales del siglo XX y principios del XXI.

La indagación sobre la democracia en Aníbal Quijano. atraviesa toda su obra y cada una de sus partes tributa directa o indirectamente al esclarecimiento de sus complejidades, vacíos e incongruencias, en contribuciones sistemáticas, que contienen alternativas posibles para su transformación. Su pensamiento en este campo se ubica frente a una contradicción fundamental de las democracias realmente existentes. Con el desarrollo de la modernidad capitalista se alcanza a la estructuración de democracias formales, como un patrón homogéneo casi inalterable en oposición a la diversidad de culturas y de sistemas políticos existentes, sin la reproducción social de relaciones democráticas a nivel institucional y de prácticas cotidianas, que en su propio metabolismo conforman entornos no democráticos.

Esta problemática se acrecienta por la encrucijada en la que se ubican el discurso y las dinámicas propias de las clases políticas y económicamente dominantes, al excluir y reprimir todo vestigio de elementos ajenos a su lógica y modelo democráticos, imponiéndolo como único posible. Así, se llega a anatemizar todo lo que

comporta significativamente a la desmitificación del entramado formal e implementación de prácticas democráticas substantivas enfocadas en jerarquías de valores que privilegian la dignificación de lo humano desde las periferias. Sobre todo, en detrimento de lo democrático mismo y de las libertades públicas que ha de garantizar, porque los modelos hegemónicos de los capitalismos centrales “utilizan al mismo tejido institucional de la democracia como contrapeso organizacional para frenar el acceso efectivo del pueblo a los poderes reales socialmente constituidos en el Estado” (Ramírez, Yero y Cuevas, 2021, p. 86).

Democracia y colonialidad del poder: la cuestión racial como vórtice enriquecido frente a nuevas estructuras de dominación

Una de las categorías que vertebra y sostiene la producción teórica de Aníbal Quijano, se encuentra en lo que denomina como la colonialidad del poder. Se trata de un proceso sociohistórico de creación simbólica y material específica que surge como consecuencia del colonialismo de larga duración, y trasciende sus límites factuales al sostener la asimilación de un orden que produce subjetividades

colonizadas cuando han cesado, al menos en sus aspectos formales, los vínculos de dominación directa de tipo colonialista.

Es resultado de la fijación de estructuras históricas capitalistas para el despojo (Alanís de la Vega, 2019, p. 536) que trastocan todo el universo de lo real en su materialidad última, así como el imaginario del ser humano, redefiniendo pautas y jerarquías desde biopolíticas de autocontrol y sujeción que se encargarán de disciplinar la vida conforme a las normas, valores y la cultura del colonizador sin su presencia inmediata. La colonialidad del poder evidencia una lucha del ser humano contra sí mismo a nivel individual y colectivo. Es un dilema de la existencia, por cuanto se enfrentan el ser desgarrado sin posibilidad de retorno, con la aspiración de ser otro completamente ajeno de sí en la imposibilidad histórica y corporal de adquirir totalmente la identidad impuesta asumida desde entonces como legítima, bella y superior.

Este conflicto agónico, encarnado en la individualidad del sujeto, se despliega mientras la transversalización de tales relaciones sociales, que alcanzan y se adhieren al tejido institucional, niegan a través

de la marginación y el desamparo su materialidad inmediata por la incapacidad de traducirse, de mutar a lo que humanamente no le es dado. Se pone de relieve como materialización de un conjunto de “fenómenos que comportan consecuencias análogas en el plano de la inhabilitación, de la exclusión de los individuos, de su neutralización” (Foucault, 1996, p. 197).

La colonialidad del poder se encarga de anclar en el metabolismo de la sociedad, sin que el ser humano en su individualidad pueda tener conciencia clara y precisa de sus límites, la racionalidad y sensibilidad del dominador como propias, determinando así el orden impuesto por aquel como estado natural, único posible para hacer viable la civilización, y garantizar equilibrio, desarrollo y bienestar.

Se inocular y refuerza como matriz política y jurídica hegemónica de la sociedad distorsionando, en las bases culturales que la sustentan, las estrategias fundamentales que definen los cursos generales de las comunidades y las formas de concebir y ordenar lo público. Este proceso contribuye a la posibilidad de otras recolonizaciones al dejar ventanas

abiertas o potenciales canales de penetración en prácticas colonizadas de socialización que se inscriben y alinean conforme a los intereses de los centros de poder del capitalismo.

El cimiento básico –no el único– sobre el que se erige lo constituye “la clasificación social básica y universal de la población del planeta en torno de la idea de “raza” (Quijano, 2001, p.25). La colonialidad del poder forma parte y es resultado de lo que Aníbal Quijano asume como patrón mundial de poder capitalista.

Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. (Quijano, 2020, p. 325)

Desde esta clasificación primera del ser humano a partir de su constitución racial, como esquema de regulación y dominación que logra ampliarse cual leviatán de intolerancia alimentándose y reproduciéndose en la exclusión de la diversidad periférica no noroccidental, se asignan identidades jerarquizadas conforme a un orden

lineal que fija la distribución universal del poder. Con la imposición de un lugar que deviene inalterable, ceñido a las particularidades de la propia condición humana en toda su multiplicidad y riqueza, es implantado un patrón de homogeneidad que otorga proyectos de existencia cotidiana, roles en la división social del trabajo, sentidos y límites, con las pretensiones de aniquilar todas las formas de existencias culturales distintas aparentemente inferiores y precedentes.

Se crea un gran orden de las cosas atravesado y articulado violentamente por el patrón de poder moderno capitalista que se factualiza en una institucionalidad universal, escalonada, rígida, controladora, discriminatoria y predatoria readaptada a las condiciones particulares territoriales.

La noción de una jerarquía de las razas humanas, que es una de las creaciones teóricas de los tiempos modernos o más bien del presente siglo, –se argüía en la segunda mitad del siglo XIX– será sin dudas algún día la mayor prueba de la imperfección de la mente humana. (Firmin, 2013, p. 178)

Sin embargo, un siglo después, el edificio teórico de Aníbal Quijano se apuntala en la construcción de un análisis crítico que destaca todavía a la “raza” como vórtice basal del complejo “sistema de dominación material” (Garza, 2021, p. 45), que surge a raíz del desencuentro y atropello civilizatorio en América sobre el que se edificará el capitalismo, la modernidad y su actual patrón universal de poder.

Es en el esquema del moderno Estado-nación, que nace marcado por esta reclasificación socio-racial en torno a las dinámicas de trabajo y de la autoridad pública, según la perspectiva del amauta peruano, mediante el que se van a ensanchar el ideal, ejercicio e instituciones de la democracia. El Estado-nación adquiere consistencia de proyecto viable, que irrumpe con el orden feudal, desde las necesidades de transformar la totalidad de las relaciones sociales y de poder en términos democráticos.

Los vínculos entre democracia y Estado-nación, en su constitución de entidades históricas de la modernidad, sus conexiones esenciales, contenidas y advertidas en el análisis del erudito de Yanama, representan una línea fértil y necesaria para futuras

investigaciones enfocadas sobre todo en América Latina. Nacionalizar la sociedad, el Estado, las instituciones y los recursos, significa democratizarlos en la perspectiva de Aníbal Quijano. Más aún, desprivatizarlos en su sentido último y más radical.

El Moderno Estado-nación emergió, –a juicio suyo– precisamente, como la encarnación del carácter público de la autoridad colectiva. Público en el sentido específico y explícito de que admitía la participación igual de todos los “ciudadanos” y se legitimaba, ante todo, por esa razón. (Quijano, 2001, p.10)

Ahora bien, este enrevesado proceso se realiza en un movimiento dialéctico de dos sentidos completamente opuestos y excluyentes. La lucha por ampliar las bases de los derechos y garantías ciudadanas por medio de la superación de las estructuras políticas y administrativas feudales en Europa encuentra en América, debido a la extracción extensiva de la riqueza producida dada la explotación esclava intensiva de grandes masas indígenas y africanas, una de las fuentes esenciales que permitieron alcanzar robustez y autonomía económica. La

acumulación de la riqueza y el rompimiento que provocaban las nuevas relaciones –no solo económicas– en los múltiples espacios de las sociedades civiles europeas, fueron conduciendo a la aparición de un conjunto de revoluciones de tipo económico, científico, racional, político, religioso y cultural que tributaban en medidas distintas y significativas a la prefiguración de la nueva sociedad concebida en el modelo del Estado-nación.

La radicalización de los enfrentamientos y los continuos resultados de las clases emergentes de burgueses, asalariados y campesinos, permitieron una reconstrucción de lo público como un espacio renovado por nuevas libertades en movimientos relativamente democratizadores de la vida cotidiana. Sin embargo, la supresión de los absolutismos y del antiguo régimen en Europa, lejos de contribuir con el logro de la independencia y la democratización en las zonas de ultramar, acentuó su reforzamiento en sentido contrario.

El costo del despliegue del nuevo Estado-nación y del surgimiento de sus instituciones democráticas formales en Europa, resultó en la

estrangulación de todas las aspiraciones de cambios emancipatorios posibles y la esclavitud más brutal conocida por la historia de la humanidad, refundando precisamente el horror en la era moderna como actitud civilizada. Asimismo, se presenció el engrosamiento de sistemas despóticos que “sobrevivían en su propia degradación cada vez más insoportable para los sectores libres de la sociedad por la vileza institucional que generaba” (James, 2005, p.18). Así lo concibe Aníbal Quijano cuando precisa que:

(...) mientras allá se destruían Imperios, aquí se instauraban e imponían otros, Imperios coloniales esta vez, y se bloqueaba, en consecuencia, por varios siglos, todo proceso de nacionalización de sociedades y Estados. Todavía más, la identificación nacional de las poblaciones europeas pudo ser impulsada, incluso en situaciones de débil o deficitaria nacionalización real de sus sociedades, precisamente en relación con las poblaciones colonizadas y “racialmente”

clasificadas. (Quijano, 2014b, p. 612)

Los límites fundamentales del Estado-nación y de la modernidad que lo engendra, se encuentran justamente en el cierre y disolución de los procesos democratizadores-nacionalizadores en las sociedades donde Europa canceló su posibilidad inmediata y edificó las bases para su obstaculización a largo plazo. Con esto se cierran las puertas a la civilización occidental para constituirse en alternativa de equilibrio, paz y justicia, es decir, como modelo de Estado y sistema institucional para el resto de la humanidad. Lo más pernicioso, sin embargo, consistió en la naturalización de mecanismos políticos y económicos que fijaron estructuras profundas de dominación a escala planetaria que continúan ejerciendo regulación y control hasta el presente.

Al propiciar como fundamento del equilibrio, el bienestar, las libertades públicas y la igualdad social en las naciones europeas, el sometimiento, la desigualdad crónica, la institucionalización del desamparo y el achatamiento de lo público en las sociedades latinoamericanas y periféricas en general, se evidencia la distorsión estructural, y la necesidad

imprescindible de socavarla, transformando el actual esquema de ordenamiento global, fruto del patrón de poder capitalista imperante. Esquema de poder que afecta incluso las estrategias de resolución de conflictos y de estados de emergencias de los propios países centrales del capitalismo actual.

Así lo manifiestan la permanente crisis social generada por el racismo sistémico estructural cada vez más agresivo en los Estados Unidos de América, y su manejo desastroso de la covid, unido a países como España, Francia, Reino Unido o Italia, por la profundización a pequeña escala pero permanente, de las mismas estrategias neoliberales, que en el plazo de los últimos 20 años resultan en descomunales recortes y en la reducción significativa de prestaciones básicas y especializadas en sanidad.

No obstante y aun así: “Contener, bloquear, desmantelar, procesos de democratización y ciudadanía en el mundo “periférico” del capitalismo – entonces– parece ser, probablemente es, una necesidad sobre la cual se desarrolla la reconcentración mundial del control de recursos de mecanismos de poder público” (Quijano, 2014b, p. 623).

En consecuencia, de la defensa de las libertades y del amplio espectro de garantías públicas de la ciudadanía concéntrica del capitalismo, logros frágiles y susceptibles por la naturaleza conflictiva en la que es sostenida, se deriva la legitimación del atropello civilizatorio y la desarticulación financiera de extramuros. Es extraordinario el vínculo estrecho, la correlación casi directa entre el voto por una opción política particular de un ciudadano francés o norteamericano y el resurgimiento o no de crisis de política en Malí, o el curso de regresión o ampliación del proceso de paz en Colombia, donde mueren más líderes sociales que en ningún otro lugar del mundo, respectivamente.

El mismo patrón de poder se erige sobre unos y otros como una fuerza casi incontrolable, con falsa apariencia de totalidad y sin límites precisos, relativamente ajena y extraña a la gran mayoría organizada de ciudadanos de todo el planeta que tributan a su fortalecimiento, desde la propia reproducción de su cotidianidad. Así, el cumulo global del ejercicio de las libertades posibles se reducen y asfixian, por el vertiginoso acorralamiento de los espacios

públicos y la reducción de los sentidos de la democracia. En esta lógica, “la victoria de la libertad es solamente posible si la democracia llega a constituir una sociedad en la que el individuo no se vea subordinado ni sea objeto de manipulaciones por parte de ningún otro poder exterior a él mismo” (Fromm, 1957, p. 290).

En todo su recorrido político e intelectual, Aníbal Quijano destaca el carácter antidemocrático y reaccionario de la sociedad capitalista, como parte del mismo esquema de ordenación, distribución y concentración del trabajo y la explotación que genera tal orden. Incluso para las sociedades capitalistas periféricas, la nacionalización de los recursos propios, tratándose aún de una democratización estatal limitada, solo en el sentido de la nueva apropiación y reorganización –reprivatización por parte del Estado– de recursos, empresas o espacios, choca frontalmente con la arquitectura hegemónica de violencia organizada a escala global. Esto advierte que las sociedades periféricas capitalistas no pueden encontrar soluciones o vías efectivas de desarrollo a sus urgencias desde el patrón moderno capitalista

actual. Se encuentran precisadas de romper con el organigrama dominante del orden capitalista definido, para enrumbar los cursos necesarios que permitan alcanzar nuevos grados de desarrollo. Sobre todo, necesitan descentrarse del lugar, del rol y las funciones asignadas por el rígido universo de tecnologías de control y dominio capitalistas.

El capital financiero no requiere, obviamente, ni Estados-nación, ni ciudadanos, ni democracia, ni individuos libres, ni sociedades iguales. La concentración máxima del control en un extremo de la sociedad, la máxima fragmentación en el otro, son las tendencias que ha desatado su predominio. (Quijano, 2014b, p. 623)

Asimismo, concibiéndolo en su propia dialéctica, no es posible implementar estrategias profundas de crecimiento y superación de los obstáculos que en términos económicos determinan el mejoramiento de las sociedades periféricas, si en el proceso y resultado no se ahondan y ensanchan los límites impuestos asociados a la autodeterminación, independencia y reconstrucción común de los espacios y poderes públicos. Este proceso ha

de realizarse en un movimiento coherente, organizado y con una cadencia o simultaneidad entre los países desde su constitución individual, concebidos como totalidad nacional que se nacionaliza, y las regiones que los forman representando cada una de sus partes y dependencias públicas de gobierno hasta llegar al foro individual del ciudadano.

La democratización de los recursos de los Estados periféricos, entre los que se encuentra la misma democracia como vértebra imprescindible que exige ser democratizada, “no subvertida” (Levitsky y Ziblatt, 2018, p. 89), demanda de una ruptura hacia el interior de las formas de gestión de lo público que logre suprimir los fundamentos locales, históricamente cultivados, del patrón de poder capitalista y su consecuente rasero de colonialidad.

La lucha por la democracia no podrá ser posible si no se destruye y supera ese patrón de poder en todos los niveles de su existencia (Quijano, 2003).

De la contradicción entre el ser humano periférico descentrado, con la sustitución y extravío de su identidad por la marginación

sostenida, y el modo en el que se configuran las instituciones internacionales y sus dinámicas políticas-económicas, que traducen el poder en relaciones sociales de dominación, explotación y conflicto en torno a la reprivatización del control de la autoridad pública, el trabajo, el sexo y la producción de subjetividades, áreas básicas de la existencia social. (Quijano, 2001, p. 25), es de donde emerge la realidad democrática de las naciones actuales.

La democracia realmente existente, tal y como lo observa el amauta de Yanama, se reduce a un forcejeo entre las zonas de poder, socialmente constituidas por el patrón capitalista que evidencia y critica, desarrollado en el tejido de las instituciones conforme a ciertas reglas asumidas como democráticas, en donde se establecen y renegocian los límites y las opciones de dichos poderes.

Lo que el término democracia mienta en el mundo actual, en el patrón mundial de poder colonial/moderno/capitalista/euro céntrico, es un fenómeno concreto y específico: un sistema de negociación institucionalizada

de los límites, de las condiciones y de las modalidades de explotación y de dominación, cuya figura institucional emblemática es la ciudadanía y cuyo marco institucional es el moderno estado-nación. La piedra de toque de ese sistema es la idea de la igualdad jurídica y política de los desiguales en las demás áreas de la existencia social. (Quijano, 2001, p. 55)

Esta perspectiva brinda un conjunto de precisiones teóricas que alcanzan en sus consecuencias prácticas las esencias de la realidad democrática a partir de sus disposiciones procedimentales hegemónicas resultantes del patrón de poder capitalista eurocentrado. Este abordaje además identifica la radicalidad y complejidad del pensamiento de Aníbal Quijano en torno a la democracia. En este sentido, se aparta completamente de la mayor parte de la teoría en torno a la democracia moderna que pretende ubicar su deber ser y desde allí salvar algunos aspectos de las democracias existentes. Aníbal Quijano cuestiona así, incluso, el carácter presuntamente democrático de las prácticas

institucionales que se identifican como tal.

Más allá de un régimen político, una forma de gobierno o un modo de producir la gestión pública definida por valores, prácticas e instituciones, que refrendan el sentido de la democracia, el intelectual peruano lo asume como una negociación institucionalizada que excluye, margina y discrimina a la mayor parte de los actores que conforman el plano social, los cuales no son reconocidos y en consecuencia no se adhieren a la institucionalidad, a la organización formal de lo político, atravesado por el patrón de poder capitalista. La esencia de las democracias actuales se despliega en la formalización jurídica política de la igualdad, donde ni siquiera llegan a concebirse los ciudadanos como iguales, frente a la producción permanente y naturalizada de múltiples desigualdades, injusticias y desamparos desde la producción – creación– material de la existencia. El universo de la vida cotidiana del ser humano, donde se define su propia condición en tanto libertad y posibilidades de realización, se encuentra determinado por la estrangulación y privatización del

trabajo y de la autoridad colectiva, casi sin excepción.

Sin embargo, la propuesta de Aníbal Quijano no se queda en el ámbito de la crítica, como se ha venido señalando. Su quehacer teórico es propositivo y se orienta en la necesidad de desentrañar alternativas posibles y viables para los universos periféricos desde un análisis riguroso y profundo. De este modo, Quijano se propone, para fundar una democracia real, efectiva, un conjunto de condiciones que se tornan imprescindibles con el fin de producir justicia social, igualdad de oportunidades, solidaridad social, dignificación de lo humano y libertades plenas que a juicio suyo representan el contenido más auténtico de la democracia.

Es imprescindible, en primer lugar, una desprivatización total del control sobre el poder político y de todos los poderes públicos, en cada una de las instancias donde se estructuran. Esto tendrá como consecuencia, la desaparición de tales poderes en la forma en que han sido conocidos hasta entonces por la humanidad. Uno de los rasgos característicos del patrón de poder capitalista, que va más allá del mismo sistema del capital y que inundó las prácticas políticas de los socialismos

mal llamados reales, radica en la privatización permanente de los poderes públicos. La institución funciona como un cerco, como una barrera que traspasa lo real y se materializa como un absoluto que delimita, distancia y circunscribe roles y dinámicas entre los que tienen el poder, con facultades que hacen flexibles las normas impuestas, vaciando de sentido a la misma institucionalidad, y los que no lo tienen, se encuentran entonces, en terribles circunstancias de indefensión y desamparo.

En segundo lugar, propone la necesidad de establecer una inversión reintegradora o constituyente de otro poder que parta y retorne al ejercicio de la participación directa de los discriminados, excluidos, explotados y dominados. La representación desde este esquema debe desaparecer como una especialización del poder y su ejercicio, debe estar sujeto a la conformidad y control permanente de la comunidad que representa. No existe en este sentido contradicción entre la representación política y la participación ciudadana. Una y otra cumplen su función específica ante la complejidad de los procesos políticos contemporáneos.

No obstante, el curso que el patrón de poder moderno capitalista le ha dado a la representación política, “recubriéndola de un manto jurídico y discrecional” (Casara, 2018, p.13) desde el habitus cotidiano de su ejercicio constante, la ha configurado como una entidad autónoma que se apropia del poder –asumido como un bien susceptible a privatización– y en el mismo acto niega casi todos los vínculos que exigen poner como centro al representado cosificándolo en términos políticos. La transferencia de la potencialidad soberana que radica en el ciudadano es vaciada completamente desde el momento en que entra en la política y en su lógica institucional. El representante se erige y aleja cada vez más de la comunidad a la que supuestamente se debe, asumiendo una identidad cada vez más extraña, de una exterioridad que se torna en contra sí de la propia comunidad.

Entonces, la rendición de cuentas se torna una práctica estéril, descubierta como un momento aparental de falso retorno a la comunidad. Se pervierte el control del ciudadano sobre la cosa pública y en consecuencia aparece la apatía, el desinterés y la agonía de su existencia impersonal, no privada.

Malestares que deforman la práctica política y anudan los vicios necesarios para cualquier tipo de monstruosidad o atropello. Aníbal Quijano en este sentido, se opone a la reificación de la comunidad fruto de la especialización del representante que deviene ente parasitario en el esquema de poder moderno capitalista.

Sin embargo, incluso reconociendo su pensamiento crítico en torno al poder, se ha planteado que aun sin abordar su teoría general del poder y la ausencia, en su obra madura, de una reflexión geopolítica más sustancial sobre la "colonialidad", es indudable que existe una mina de cuestiones abiertas y horizontes por explorar del fértil legado de Aníbal Quijano. (Benzi, 2020, pp. 112-113).

CONCLUSIONES

De forma general, Aníbal Quijano no solo demuestra que el modo en el que se construye el logos, la ciencia como expresión más elevada de una razón que sacrifica los mitos, exilia a poetas y dioses, cancela la fe y reduce la sensibilidad en el devenir del europeo, lleva implícito también una reclasificación universal e intolerante

del pensamiento que deslegitima y hace subalterno todo conocimiento fuera de sus esquemas. Evidencia también que las formas de producir la institucionalidad, sus sistemas políticos hegemónicos están determinados por el mismo patrón de poder capitalista que se materializa en el control de la vida en cada uno de los grandes espacios de socialización en los que se despliega el ser humano moderno.

La propuesta de democracia de Aníbal Quijano sienta sus fundamentos en la reconstrucción de otro horizonte civilizatorio, atravesado por la desconcentración y desprivatización del poder en todos sus niveles. Allí donde el ciudadano no puede acceder, no alcanza, debido a obstáculos infranqueables que bajo el aspecto de jerarquías institucionales establecidas que definen la imposibilidad de ser fuera del patrón de poder capitalista, se conforma un vacío en la realidad que trasciende fronteras, ideologías e incluso, los mismos proyectos contestatarios.

Estos, en medida significativa se tornan inhabilitados para reconocer en su accionar discrecional la reproducción de aquel vacío que sobrevive como ausencia de prácticas democráticas cotidianas reales, más

allá de lo convencionalmente instituido. Desde esta perspectiva, que se erige en una radicalidad singular, las democracias del presente solo hacen patente el carácter esencialmente antidemocrático tanto de los sistemas políticos hegemónicos como de sus alternativas presumiblemente más anti-sistémicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanís de la Vega, C. E. (2019). ¿Es necesario transitar a un nuevo paradigma civilizatorio y de derechos humanos? *Deusto Journal of Human Rights*, (4), 227-253.
- Assis, D. C. (2014). Prólogo. En A. Quijano. *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp.13-53). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Benzi, D. (2020). Colonialidad del poder e historia global: cuestiones abiertas: Homenaje a Aníbal Quijano. *Revista Latinoamérica* 71(2), 93-121.
- Casara, R. R. R. (2018). *Estado postdemocrático. Neoliberalismo y gestión de los indeseables*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Firmin, A. (2013). *Igualdad de las razas humanas. Antropología positiva*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Humanas.
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. La Plata, Argentina: Editorial Altamira.
- Fromm, E. (1957). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Garza, E. (2021). Poscolonialidad y buen vivir: crítica epistemológica y de factibilidad. En E. Garza. (Coord.), *Crítica de la razón neocolonial*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Germaná, C. (2020). El pensamiento de Aníbal Quijano: el largo proyecto de subversión del poder. Estudio preliminar. En A. Quijano. *Cuestiones y Horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (11-21). Buenos Aires, Argentina: Clacso; Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- James, J. F. (2005). *Fundamentos sociológicos de la Revolución*

- cubana: siglo XIX*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Levitsky, S. y Ziblatt, D. (2018). *Cómo mueren las democracias*. Barcelona, España: Editorial Planeta.
- Lo Feudo, Y. (2021). Restos de lo humano, la libertad. En S. Cabanchik y S. Botticelli. (Compil.), *Humanismo y Posthumanismo. Crisis, restituciones y disputas* (pp. 87-107). Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.
- Lora, J. (2020). Aníbal Quijano: una vida tras una discutible categoría. *Revista Investigaciones Sociales*. (44), 143-167.
- Neffa, J. C. (2021). Prólogo. En E. Garza. (Coord.), *Crítica de la razón neocolonial* (9-17). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder, globalización y democracia. En AAVV. *Tendencias básicas de nuestra época: globalización y democracia* (pp. 25-61). Caracas, Venezuela: Instituto de Estudios Diplomáticos e Internacionales "Pedro Gual".
- Quijano, A. (2003). Notas sobre raza y democracia en los países andinos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 9(1), 53-59.
- Quijano, A. (2014a). Dominación y cultura. Notas sobre el problema de la participación cultural. En A. Quijano. *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 667-690). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Quijano, A. (2014b). Estado-nación, ciudadanía y democracia. Cuestiones abiertas. En A. Quijano. *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 605-624). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Quijano, A. (2020). Colonialidad del poder y clasificación social. En A. Quijano. *Cuestiones y Horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp.325). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso; Lima, Perú:

Universidad Nacional Mayor de
San Marcos.

Quijano-Valencia, O. (2018). Para
dejar de ser lo que no somos.
Revista Teuken Bidikay, 9(13),
25-35. Recuperado de
[https://revista.elpoli.edu.co/inde
x.php/teu/issue/view/95](https://revista.elpoli.edu.co/index.php/teu/issue/view/95)

Ramírez, J. C., Yero, E. y Cuevas, Y.
F. (2021). Calidad de la
democracia en América latina.
Crítica al reduccionismo
tecnológico procedimental.
*Revista Observatorio de las
Ciencias Sociales en
Iberoamérica*, 2(10), 83-101.



ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Fecha de presentación: 13-8-2021 Fecha de aceptación: 10-9-2021 Fecha de publicación: 9-11-2021

IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN IDIOMA INGLÉS EN LAS CIENCIAS MÉDICAS

IMPORTANCE OF READING COMPREHENSION OF ACADEMIC TEXTS IN ENGLISH IN MEDICAL SCIENCES

Dayimit Nancy Casamayor-Rubio,¹ Imilsy Prieto-Alonso,² Pedro A. Hernández-Pacheco³

¹ Licenciada en Educación, especialidad Lengua Inglesa, Profesora Instructora idioma inglés, Especialista Principal, Traductora A Departamento Editorial Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus, Cuba. Correos: jianidayi2018@gmail.com, dayimitn@infomed.sld.cu. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7214-4853> ² Licenciada en educación, Especialidad Lengua Inglesa, Máster en Ciencias de la Educación, Profesora Asistente idioma inglés, Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus, Cuba. Correo: imilsisprieto@gmail.com. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3395-739X> ³ Licenciado en Educación, Especialidad Lengua Inglesa, Máster en Ciencias de la Educación, Profesor auxiliar idioma inglés, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" Cuba. Correo: pahp@uniss.edu.cu Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2413-8376>

¿Cómo citar este artículo?

Casamayor Rubio, D. N., Prieto Alonso, I. y Hernández Pacheco, P. A. (noviembre-febrero, 2022). Importancia de la comprensión lectora de textos académicos en idioma inglés en las Ciencias Médicas. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 63-83. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1349>

Resumen

El artículo tiene como objetivo resaltar la importancia del desarrollo de habilidades de comprensión lectora de textos académicos en idioma inglés en los profesionales de las Ciencias Médicas como una vía importante para la superación profesional y la

investigación. En internet, el acceso a todo tipo de bibliografía científica disponible, en el área de la medicina y demás especialidades médicas, se hace mayormente en inglés, al considerarse la *lingua franca* e idioma de la ciencia. Equivalentemente, los congresos médicos internacionales y publicaciones científicas relevantes

juegan un papel significativo en la distribución del conocimiento médico y su actualización para la superación profesional sobre temáticas de interés, por tanto, la manera más efectiva de lograr la difusión de resultados de investigaciones, es publicar en este idioma. El estudio referencial efectuado sobre estrategias de comprensión lectora resalta, no solo en el uso de las metacognitivas como las de mayor relevancia, sino además en el análisis de aspectos lingüísticos, sintácticos y gramaticales de una segunda lengua, lo que evidencia la influencia positiva hacia el desarrollo de las lecturas inferencial y crítica y de lectores independientes, capaces de interpretar un texto, extrapolar su contenido y generar nuevos criterios adaptados al contexto de actuación profesional.

Palabras clave: comprensión lectora; ciencias médicas; inglés; texto académico

Abstract

This article aims to highlight the importance of developing reading comprehension skills of academic texts in English among the Medical Sciences professionals as an important way for professional development and

research. The access to all sorts of scientific bibliography, available on the internet, regarding medicine and all types of medical specialties, is mostly in English, since it is considered the lingua franca and the language of science. Furthermore, international medical congresses and relevant scientific publications play a significant role in both the distribution of medical knowledge and its updating process for professional growth in some specific areas of interest, that is why the most effective way of sharing research results is to publish in English. The referential study conducted on reading comprehension strategies emphasizes not only the use of metacognitive strategies, but also the analysis of the linguistic, syntactic and grammatical aspects of a second language showing the positive influence on the development of inferential and critical readings and independent readers, capable of understanding a text, inferring its content and generating new criteria according to the professional context.

Keywords: Reading comprehension; academic text; medical sciences.

INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI y en especial en los momentos actuales de pandemia a nivel mundial, se requiere de una superación profesional pertinente, de calidad, en los procesos didácticos y de posgrado en todas las áreas del conocimiento. En el sector de la salud la atención médica de excelencia es requisito imprescindible, no solo a pacientes, sino también en los servicios ofrecidos a la población en general, sustentado en la búsqueda de soluciones a los principales problemas sanitarios y de enfermedad. Es por ello que el posgrado demanda y exige un carácter sistemático y adopta nuevas y continuas formas de aplicación, teniendo en cuenta el desarrollo científico y tecnológico, lo que permite el desarrollo de una capacidad investigativa individual, colectiva y social en el quehacer profesional a diario.

La superación profesional, como uno de los subsistemas del postgrado, adquiere excelencia si es orientada a la solución de problemas mediante la actualización y profesionalización del capital humano que promueva el perfeccionamiento indisoluble del hombre en la sociedad, de esta forma

garantiza su propio desarrollo en coherencia con su desempeño, desarrollando la competencia profesional.

Esta constituye:

Una cualidad que debe lograr el estudiante universitario desde un enfoque social humano y no neoliberal, en la que expresa la integración de saberes (ser, hacer, convivir, ser y estar) que manifiesta de forma creativa y trascendente mediante su desempeño profesional. (Alonso, Moya, Vera, Corral, Bazurto y Ávila, 2020, p. 231)

Es así que la educación de posgrado debe concebirse desde el enfoque profesional de la enseñanza.

La revisión bibliográfica realizada sobre el tema permite inferir de manera general que, en el mundo profesional, el desarrollo de un estado del arte en la disciplina que se ejerce es indispensable pues favorece la formación continua del propio profesional. A través de la superación se propicia la asimilación perenne de conocimientos en indisoluble transformación y cambio, así como el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que aportan al crecimiento

personal y además al desarrollo de la sociedad.

La Resolución no 140/19 (Ministerio de Educación Superior, 2019), Artículo 4, del Reglamento de Educación de Posgrado de la República de Cuba establece que la educación de posgrado, como nivel más alto del sistema de educación, garantiza la superación permanente de los graduados universitarios. Enfatiza de igual manera en el trabajo colaborativo y la integración en redes entre las instituciones académicas e investigativas y entidades de otros sectores, a la par que atiende de modo personalizado las necesidades de formación. Es así que a partir del curso 2016-2017 se realiza una reestructuración de la enseñanza del idioma inglés en la Educación Superior como resultado del proceso de perfeccionamiento en que está inmerso el sistema educativo cubano, vigente en la actualidad, posteriormente se hace extensivo a toda la Universidad de Ciencias Médicas (UCM) del país donde el proceso de formación permanente tiene en consideración la superación profesional en idioma inglés, a partir de lo estipulado en el Programa Director de Idiomas Extranjeros y

definidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), (Council of Europe, 2001), por sus siglas en inglés, CEFR. El Marco es el primer documento de referencia que realmente elimina las cuatro habilidades y las reemplaza con algo más objetivo, establecer el lenguaje como **actividad colaborativa**, constituye su mayor aportación. A partir de 2018 (Council of Europe, 2018) se denomina MCRL, su versión actualizada añade nuevos descriptores que complementan el conjunto original contenido en el texto y profundiza en la conceptualización de los hablantes como **agentes sociales**, o sea, individuos responsables y autónomos, capaces de actuar en un contexto social dado. El marco “ha sido diseñado para ofrecer una plataforma integradora, coherente y transparente para la elaboración de programas de enseñanza y el diseño de materiales para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la suficiencia en la lengua extranjera” (Council of Europe, 2019, p. 1).

Uno de los aprendizajes adquiridos por el ser humano lo constituye la lectura, es asimismo una de las cuatro habilidades comunicativas en cualquier

idioma y la comprensión lectora su fin. En una lengua extranjera (L2), con frecuencia, la comprensión se torna difícil pues en ocasiones un lector puede que domine métodos adecuados de lectura en su lengua materna (L1), pero se le dificulta transferirlos a la L2 debido a que posee escaso conocimiento sintáctico de la misma. Por consiguiente, el conocimiento y manejo no solo del vocabulario, sino además de la sintaxis en la lengua de estudio, constituyen aspectos relevantes a tener en cuenta, pues implican indistintamente la construcción de significados.

En el presente, los estudios sobre metacognición siguen siendo de gran relevancia para muchos investigadores, al estimarla una estrategia trascendental para la reflexión y acción social del hombre y evaluación de su pensamiento positivo. Se considera que, en el caso específico del texto científico, para comprenderlo, el investigador debe no solo poseer una cultura epistemológica sobre el tema en investigación que le permita descubrir lo implícito del texto, sino además aplicar estrategias metacognitivas pues en un lector poco entrenado el proceso de comprensión puede tornarse dificultoso, sobre todo

si está además en otro idioma que no sea la lengua materna.

En el contexto disciplinar de las Ciencias Médicas los textos académicos adquieren gran relevancia, pues estos constituyen el resultado de disímiles investigaciones en el tratamiento de diferentes patologías, su objetivo es transmitir la producción y difusión del conocimiento médico, su consulta resulta de gran interés para toda la comunidad científica médica a nivel global.

DESARROLLO

La superación profesional como vía para la formación continua

El proceso de formación del hombre está compuesto por tres dimensiones básicas: la instrucción, el desarrollo y la educación y aunque estrechamente vinculados y en constante interacción, pautan cierta autonomía. La educación, en su concepto más amplio, tiene el propósito eminente de contribuir al desarrollo de facultades y del potencial cognitivo, físico, social y afectivo del propio individuo como ser biopsicosocial de forma equitativa a lo largo de su vida, mediante la reflexión objetiva y crítica de su entorno. Por consiguiente, la sociedad del conocimiento, como la sociedad del

aprendizaje a lo largo de toda la vida, permite que las personas se conviertan inevitablemente en aprendices activos, autónomos, estratégicos, reflexivos, cooperativos y responsables.

Añorga (1996) afirma que:

La superación profesional es el conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño en sus funciones laborales, así como para su desarrollo cultural general. (p. 46)

Otros autores como De Armas y Rodríguez (2017) precisan:

La superación profesional es, entonces, una forma de actividad que permite y perfecciona la cosmovisión del sujeto con respecto a su realidad, e incide, tanto de modo objetivo como subjetivo, en la mejor aprehensión que realiza el sujeto de esta realidad, máxime cuando este es un docente, que tiene bajo su responsabilidad la

transmisión de la herencia cultural de la humanidad a las nuevas generaciones en proceso de formación. (pp. 113)

Es así que, la superación profesional debe marchar en estrecho vínculo con el contexto de actuación profesional y las demandas sociales en todos los tiempos, especialmente en los actuales con cambios constantes, los cuales requieren modos de actuación desde los propios contextos ocupacionales (García, Llanio y Arenas, 2016).

Planteamientos expuestos por Alonso, Cruz y Olaya (2020) respecto a la educación de posgrado reseñan que: esta constituye el proceso de transmisión y apropiación del contenido de la profesión (ya sea de un oficio, especialidad de técnico medio o carrera universitaria), por medio de una comunicación dialógica reflexiva entre los agentes implicados (docente, tutor, especialista de la entidad laboral, familia y la comunidad) en una vinculación dinámica y armónica de ciclos alternos a la docencia, la inserción laboral, la

investigación y el trabajo extensionista, basado en la unidad entre lo instructivo, lo educativo y el desarrollo profesional, con la finalidad de la formación profesional inicial o continua del trabajador. (p.12). Con lo cual se concuerda plenamente

En el contexto de las Ciencias Médicas, es determinante la buena práctica laboral del profesional de la salud, vinculada a la superación, donde el aprendizaje continuo, actualizado y dinámico es ineludible. Según la Declaración de Helsinki (2013), proclamada por la Asociación Médica Mundial (AMM), en su Principio General 12, refiere sobre la importancia de la investigación médica en seres humanos, como esta debe ser realizada, solo por personas con la educación, formación y calificaciones científicas y éticas apropiadas. Por tanto, todo profesional debe participar activa y conscientemente en su gestión transformadora, estableciendo una relación indisoluble entre la teoría y la práctica social, con acciones de formación y capacitación permanente, que propicien el desarrollo de competencias en concordancia con los cuatro pilares de desarrollo del

conocimiento (ser, saber, hacer y saber hacer).

Autores como Londoño, Maldonado y Calderón (2016) definen el estado del arte como el estudio sistemático del conocimiento acumulado en torno a un área específica de estudio, "su estado de desarrollo más avanzado" (p. 5). Es por eso la necesidad de fomentar y exigir acciones de capacitación constante en los graduados durante su vida laboral activa que garantice el buen desempeño profesional y funcionamiento de todos los procesos involucrados.

En la actual coyuntura internacional, algunas escuelas de medicina en países latinoamericanos cimientan la elaboración de los currículos en las competencias que el estudiante debe adquirir durante su formación, siguiendo los lineamientos del modelo «*Outcome-based education*». Esta estrategia indaga en lo que el profesional médico necesita saber y saber hacer para tener un desempeño adecuado (Beker et al., 2007). En Cuba, la superación profesional como expresión de la formación permanente y vía de autoperfeccionamiento, apoyada en la autogestión del aprendizaje y la socialización en la construcción del conocimiento, se

promueve a través de la educación de posgrado con la educación centralizada, la investigación y el aprendizaje colectivo en los procesos de desarrollo y en la necesidad de la educación a lo largo de la vida. Posee una variedad de formas organizativas que se ajustan a las condiciones en que los profesionales se desarrollan.

A partir de los criterios expuestos anteriormente, es importante reiterar sobre el deber inaplazable de todo profesional, en especial de la salud, de mantener una constante superación profesional en su área de conocimiento y accionar que garantice el buen desempeño y desarrollo de los procesos. Los profesores implicados en cursos de posgrado deben, esencialmente, tener en cuenta las necesidades de superación de estos docentes, pues actúan como soporte significativo a dichos procesos, asociados a la formación y desarrollo de los referidos profesionales y cuyas acciones resultan clave en el contexto de actuación.

Otra arista importante, con indisoluble vínculo a la superación profesional, es el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Tic), se estima que, empleadas adecuadamente y aplicadas a la

formación continua, adquieren gran relevancia pues ofrecen herramientas y aportan destrezas viables en los profesionales. Por lo tanto, aprender a usarlas positivamente constituye un reto importante en cualquier sociedad.

A consideración de los autores de este artículo y desde la experiencia de trabajo continuo, se hace imperioso enfatizar en el uso pertinente de las Tic que ayuden al desarrollo de habilidades y de la competencia profesional.

El texto científico académico y su importancia para la superación profesional y la investigación en el contexto de las Ciencias Médicas

La investigación constituye el componente esencial de la actividad científica, de ahí la necesidad de que los profesionales, desde su formación inicial, posean dominio de la metodología de la investigación como una herramienta esencial para la valoración crítica, reflexiva y estratégica de actitudes y prácticas, para la innovación y experimentación de posibles soluciones y respuestas científicas a los desafíos, conflictos y tensiones del desarrollo social (Barzola, Bolívar y Navarrete, 2020). Es por ello que la gestión de investigar debe sustentarse en un enfoque de

procesos, de forma integrada en todos los niveles de educación, incluyendo el posgrado, con un carácter trascendental y de orientación para lograr calidad en el estudiante y posteriormente en el profesional.

El artículo científico constituye el medio comunicativo por excelencia de la comunidad científica. Según la Unesco, su propósito es comunicar los resultados de investigaciones, ideas y debates de una manera clara, concisa y fidedigna. Los textos científicos reflejan la actividad intelectual del hombre, el progreso de la ciencia y la técnica. Para Texidor, Reyes y Camejo (2012) un artículo científico consiste en un informe escrito y posteriormente publicado, donde se describen los resultados originales de una investigación. Tiene como características esenciales la impersonalidad, la objetividad y la exactitud y generalmente, están contruidos no solo con un lenguaje, sino que incluye también otros sistemas de comunicación tales como: metalenguaje específico de la ciencia de que se trate, gráficos, fórmulas, etc., donde su función informativa adquiere una relevancia mayor respecto a la comunicativa.

En cuanto a la redacción científica de los artículos científicos Mari (2013), a través de diversos estudios, hace alusión a cuatro principios básicos:

1. Precisión: usar las palabras que comunican exactamente lo que se quiere decir.
2. Claridad: el texto se lee y se entiende rápidamente.
3. Brevedad: incluir solamente la información pertinente al contenido del artículo y comunicarla con el menor número posible de palabras.
4. Formalidad: emplear el idioma al nivel adecuado para este tipo de comunicación y no con palabras y giros típicos de la conversación cotidiana.

Se hace necesario enfatizar entonces, en la importancia de conocer estas particularidades del texto científico por parte de investigadores y tenerlas en cuenta al momento de leerlos y redactarlos. Además de que para comprenderlo el investigador debe poseer conocimientos previos sobre el tema en cuestión, lo que le permitirá comprenderlo con mayor facilidad.

Para analizar los textos científicos, se deben utilizar disimiles estrategias, como es decodificar lo leído e

incorporarlo al conocimiento sobre el mundo en general descubriendo y organizando las ideas en un mensaje, o lo que es semejante a la estructura conceptual del texto que puede ser representada mediante algunos modelos gráficos: el diagrama, el mapa conceptual y el cuadro resumen o matriz de doble entrada. De este modo el lector podrá descubrir la lógica de pensamiento del autor. Este análisis permite al lector reelaborar o recrear la información. Por lo que se concuerda con la siguiente idea, la comprensión lectora “improves when they have an understanding of the text structures they are reading” (Geva y Ramírez, 2015). Esto se traduce como, que los lectores mejoran su comprensión cuando son capaces de entender las estructuras del texto.

Investigadores como Montolío (2000) establece que el discurso académico busca la descontextualización del texto para convertir su contenido en una veracidad científica de validez universal y no dependiente del contexto. Se reafirma entonces que el discurso académico es neutral en su contenido pues expone esencialmente una realidad evidentemente examinada. Riffo y Contreras (2012) esbozan: “ la lectura de textos

académicos requiere de un desempeño intelectual de alta complejidad” (pp. 201-219). Esto implica que un lector competente debe discutir y cuestionarse sobre todo lo expuesto en un texto escrito, además de ser crítico al expresar sus respuestas, y elaborar igualmente definiciones para aplicarlas a la resolución de problemas.

Otros autores al respecto refieren:

La característica de pertenecer a una comunidad discursiva, o sea la científica particularmente, los hace un poco complejos a la hora de leerlos porque demandan un gran esfuerzo de lectura crítica y analítica, de reconfiguración de los saberes previos y de diálogo intertextual con otras referencias, para poder comprender sus entramados conceptuales y la presencia de varias voces o citas en la configuración de sus argumentos discursivos. (Silgado, Cortés y Gil, 2019, p. 5)

De lo anterior se deduce que el área del saber sobre la cual se emitirán juicios requiere de conocimientos previos para su posterior extrapolación y debate. Concretamente, en el

contexto médico los textos académicos adquieren gran relevancia, al constituir el resultado de diversas investigaciones en el tratamiento y cura de diferentes patologías. Su consulta es de gran interés para toda la comunidad científica médica a nivel global, donde los conocimientos que se tengan sobre la disciplina relacionada con el texto, y la capacidad de interactuar y apropiarse de este, son aspectos relevantes para el desarrollo de la comprensión que conlleve al debate fructífero, por ende, constituyen un puntal importante para la adquisición de conocimientos necesarios y actualizados para la investigación.

Durante los dos últimos años de la pandemia de covid, el intercambio de información entre científicos ha sido imperiosamente rápido y eficaz, por el aporte de valiosos estudios e investigaciones para la creación de vacunas y eliminación del virus que la provoca, con el fin de detener el progreso de la enfermedad. Equitativamente, se ha fortalecido el intercambio de experiencias entre los investigadores en cuanto a tecnologías convencionales y de punta, elevando la superación individual de todos a nivel global y fortaleciendo el trabajo

en equipos. Los resultados expuestos sobre las investigaciones más relevantes, a disposición de toda la comunidad científica internacional y lectores interesados en el tema, se encuentran por lo general, en revistas digitales renombradas y repositorios de información disponibles, en su mayoría, en idioma inglés, como la revista británica *The Lancet* y otras más de relevancia internacional. A partir del movimiento de ciencia abierta, se ha acelerado la exposición de artículos preprints, consistentes en informes de investigación, que aún no han sido revisados por pares, ni aceptados para su publicación en una revista científica y se encuentran a disposición de la comunidad científica internacional para fomentar la colaboración entre los investigadores y emitir juicios críticos sobre el tema abordado. Se reitera precisamente sobre la importancia de desarrollar hábitos de lectura académica en este idioma y no solo en la lengua materna para la actualización de conocimientos y de participación crítica y colaborativa.

Estrategias de comprensión lectora del texto académico en idioma inglés vinculado a las Ciencias Médicas

A través de la lectura el lector establece una interacción directa entre lo que lee y lo que piensa. Montañaño (2010) expone que leer es, esencialmente, saber comprender y, sobre todo, saber interpretar, estableciendo nuestras propias opiniones, formuladas como valoraciones y juicios, participando en un proceso activo de recepción y refiere que en la comprensión de un texto hay tres componentes vitales que inciden en su desarrollo, primeramente, la experiencia del lector, seguida de la información expuesta en el texto y, por último, el contexto en el cual se desarrolla la lectura; o sea, los conocimientos previos del lector, los cuales influyen directamente en el primer acercamiento con el texto, luego se debe descifrar la intención del texto, su contenido y estructura para relacionarla con lo que el lector revele con el texto.

Diferentes autores continúan abordando el tema en los últimos años, ratificando que el interés por la comprensión lectora sigue vigente, debido a que la sociedad precisa de individuos capaces de comprender, reflexionar y emplear información a partir de textos concedidos; así

también exige, que los estudiantes sean capaces de emitir juicios fundados, utilizar y relacionarse con todo tipo de textos para satisfacer las necesidades de la vida como ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos. “La lectura es parte del aprendizaje a lo largo de la vida” (Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo. OECD, 2018, p. 9).

No pocos autores estiman que a pesar de que el proceso de lectura es equivalente en todos los idiomas, y por tanto, la habilidad para leer se puede transferir, la comprensión de textos en L2 es un proceso complejo, que permite al lector la adquisición de las restantes competencias esenciales, cimentado en un aprendizaje significativo y gradual, que facilita el acceso a la información de forma rápida y eficaz en la lengua meta, seguido de un dominio independiente de sus capacidades, conocimientos y habilidades, sobre todo si se aplican adecuadas estrategias lectoras por parte del lector.

Es así que, Alderson (1984) considera que existen dos hipótesis referidas a la comprensión lectora en una lengua extranjera: la primera sugiere que la insuficiencia en el proceso de lectura

se debe a la escasa habilidad para leer en el L1 y que leer en una L2 es un problema de comprensión lectora y no un problema de lenguaje. La segunda hipótesis estima que la poca capacidad de lectura en L2 se debe al limitado conocimiento de aspectos básicos en ese idioma e interferencia del L1 en el proceso de lectura, lo que puede generar incertidumbre y complejizar el proceso de comprensión general. Consideramos que este fenómeno se observa no solo por la extrapolación de dichas destrezas en la comprensión de los textos, sino por la falta de conocimiento de la sintaxis del idioma extranjero, con lo cual también se concuerda.

La comprensión lectora depende además de muchos factores tales como el estado afectivo, físico, motivacional y actitudinal. En opinión de los autores de este artículo, estos factores están estrechamente vinculados con el escritor, el texto y el propio lector. McNamara y Kintch (1996) refieren del mismo modo que es necesaria la motivación del lector en función de su interés respecto al área de conocimiento elegida, para que gradualmente pueda desarrollar las tres habilidades lectoras complementarias definidas:

- Capacidad integradora, para vincular el significado de las palabras y frases que estas constituyen al sentido global del texto.
 - Destreza disciplinar, para reconocer la estrecha dependencia entre el léxico y el área a la que pertenece.
 - Competencia interactiva, para operar con el texto y aprender de él (pp. 247).
- Al mismo tiempo, el trabajo en equipo influye positivamente en el desarrollo de la comprensión lectora pues se ha demostrado que la participación, utilizando esta forma de trabajo, favorece la asimilación de conocimientos, se memoriza por más tiempo el contenido, se desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico y sus integrantes se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás.

Investigadores a favor del trabajo cooperativo como Turnbull y Sweetnam (2017) afirman: “discussion groups serve as a type of comprehension monitoring in the reading process, providing learners with the same benefits as re-reading and allowing for learners to pool their background knowledge as they negotiate and socially construct meaning” (p.136).

Estos autores significan la importancia de la retroalimentación entre los lectores de un grupo para construir significados. Por consiguiente, se debe enfatizar en el uso de todas las estrategias abordadas y el trabajo grupal con más sistematicidad que ayuden a comprender un texto.

En idioma inglés, en específico el análisis de textos académicos, requiere de un nivel intermedio o avanzado en el idioma, por lo que es necesario poseer un amplio dominio de este para comprenderlos, donde no es suficiente la aplicación de las estrategias de comprensión lectora para extrapolar su contenido. El uso de estrategias de aprendizaje desarrolladoras conlleva a la comunicación en la lengua inglesa, hasta llegar a la metacompreensión entendida como “el proceso de adquisición, comprensión, planificación, regulación y evaluación” (Rodríguez, 2012, p. 23). Asimismo, debe existir una estrecha vinculación de las estrategias con los métodos utilizados para lograr una mayor efectividad. Según Orozco (2016), “las estrategias de enseñanza o estrategias didácticas están estrechamente vinculadas con los métodos” con lo cual se concuerda.

Oxford (2003) incluye diferentes estrategias para la comprensión lectora como son:

- Estrategias cognitivas que permiten al lector manipular el material lingüístico a través de razonamiento, análisis, síntesis, resumen de la información, práctica de la situación de forma natural posibilitando la comprensión, apropiación y retención del conocimiento.
- Estrategias metacognitivas que identifican sus preferencias y necesidades, organizan el texto y evalúan el éxito de la tarea. Son más efectivas que las cognitivas en el aprendizaje de una segunda lengua o L2 porque permiten la autorreflexión y autoevaluación durante este proceso. Dentro de las estrategias metacognitivas como la planificación la organización, el monitoreo y la evaluación, incluye además el pensamiento y la centralización en el proceso de aprendizaje.
- Estrategias afectivas afines con los sentimientos han demostrado estar significativamente relacionadas con la eficiencia del aprendizaje de una L2.
- Estrategias sociales que ayudan al lector a entender la cultura del país donde se habla esa lengua, a interactuar y hablar con un nativo y

explorar sobre normas culturales y sociales.

La metacognición es considerada la principal estrategia que, desde una perspectiva constructivista, evidencia que el conocimiento no puede ser transmitido de una forma mecánica, sino que debe ser construido activamente por el sujeto cognoscente y en específico para la comprensión lectora es importante su aplicación. Esta estrategia se considera crucial en conceptos de razonamiento cotidiano, evaluación del pensamiento científico y en las interacciones sociales (Heyes, 2017), específicamente para comprender un texto debe ser aplicada en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Carmona (2018) conceptualiza: “la metacognición como la organización, supervisión, regulación y evaluación de los mecanismos que se relacionan con la solución de problemas o el cumplimiento de una tarea específica en estrecha conexión con los aspectos motivacionales del comportamiento y la interacción social” (p.32).

Sin embargo, López (2018) plantea que evidentemente las estrategias metacognitivas no suelen ser desarrolladas en las aulas en su totalidad. Quiere decir, que con

frecuencia se les concede escasa importancia, pues los profesores se centran más en impartir el contenido de la materia, fomentando mayormente, estrategias que ayuden a la adquisición de conocimiento. Las referidas estrategias, aunque favorecen el aprendizaje autónomo, no ofrecen un desarrollo del aprendizaje de forma directa.

Por tanto, es necesario incentivar todos estos procesos activamente y enfatizar de igual manera, en el uso y la aplicación pertinente de estrategias didácticas por parte de los docentes, encargados de guiar y ayudar al estudiante a comprender el texto, ya sea en el pregrado como en cursos de posgrado, que resulte en el desarrollo de un pensamiento creador y crítico, más allá del aprendizaje en concreto.

Estas estrategias, por ser las más importantes, no deben ser las únicas a ser consideradas, sino también otras, como la elaboración del resumen del texto a través de mapas conceptuales, como se expresó anteriormente. El resumen “no és una reducció matemàtica d’un text” (Cassany, 2018, p. 78) lo anterior significa que esta actividad es considerada como una de las estrategias más difíciles, porque se tienen que poner en marcha variados

mecanismos a la vez. La elaboración del título mediante la identificación de la idea general, el conocimiento suficiente del léxico en la L2, resulta además preciso, conjuntamente, saber la cantidad de sinónimos que puede tener un término, las falsas cognados o falsas amigas,² o sea palabras de ortografía similar o idéntica, pero con significados diferentes en los dos idiomas, por ejemplo: *cerebrospinal fluid* para líquido cefalorraquídeo pues en medicina se utiliza más como líquido el término *fluid*; *confinement*, no es confinamiento sino parto, entre muchas otras palabras.

El vocabulario médico y su identificación es importante, el uso de abreviaturas médicas, acrónimos, siglas y demás terminología especializada, registrada y disponible para su consulta en glosarios, diccionarios y descriptores médicos y que no siempre es coincidente para todas las especialidades médicas como en los siguientes ejemplos: para un microbiólogo, PCR significa *Polymerase Chain Reaction* y para un reumatólogo Proteína C Reactiva y

² Falsos cognados en inglés, mejor conocidos como falsos amigos, (*false cognates* or *false friends*) se refieren a aquellas palabras que, en inglés y en español, se asemejan entre sí, pero tienen significados diferentes.

Parada cardiorrespiratoria para un anestesista, en este otro ejemplo: *AHA acetohydroxamic acid*; *acquired hemolytic anemia*, el primero el nombre de un medicamento y el segundo un padecimiento. El uso de epónimos es además una de las características del lenguaje médico que demanda de gran atención, esto es equivalente al término en el que el significado se asocia al nombre propio de una persona (descubridor, inventor), por ejemplo, *Hansen's Disease* o enfermedad de Hansen para significar a la leprosis o lepra. La presencia de extranjerismos es otro fenómeno presente, préstamos y calcos, por ejemplo: *Shock*, en lugar de conmoción, impacto; *Rash*, en lugar de erupción cutáneo sarpullido. La polisemia es bastante frecuente, quiere decir que una palabra puede tener varios significados, es así que *arrest* de arrestar, en medicina se usa para referirse al paro cardíaco (*cardiac arrest*).

También el uso de la voz pasiva en inglés en el tiempo verbal del pasado simple y de uso frecuente en los textos académicos, sobre todo en los reportes de casos, en detrimento de la activa. Por su parte, el reconocimiento de la sintaxis y gramática con grupos

nominales complejos (*multi-noun compounds*), o sea, sintagmas nominales con premodificación extensa, como en *human acute lymphoblastic leukemia*, común en la escritura médica, son aspectos a tener en cuenta igualmente para la comprensión lectora de un texto académico en la lengua inglesa. Oxford y Lee (2007) expresaron que las estrategias de gramática son “the Second Cinderella” (p.117) esto significa que el interés de los estudiantes de una segunda lengua no se centra en el aprendizaje de la gramática, sino en la capacidad de comunicación mediante esta.

En el caso de los profesionales de las Ciencias Médicas, en su rol de lectores activos sobre temáticas médicas, con propósitos investigativos, se demanda tener en cuenta todas las referidas estrategias y aspectos de interés en la L2 pues ello contribuiría en gran medida al desarrollo de lectores competentes con alto nivel de capacidad crítica.

CONCLUSIONES

La superación profesional de manera pertinente y sistemática en el contexto de las Ciencias Médicas contribuye al desarrollo y fortalecimiento de

habilidades y de la competencia profesional.

La comprensión lectora de textos académicos en idioma inglés en los profesionales de las Ciencias Médicas contribuye a la superación profesional, la investigación y actualización de conocimientos.

El texto académico posee particularidades específicas y por tanto requiere de identificación y análisis profundo por parte del lector debido a su complejidad, donde los aspectos lingüísticos, gramaticales y sintácticos deben ser también objeto de análisis para comprenderlos, en especial, en idioma inglés.

La aplicación de estrategias durante los tres momentos definidos de la lectura (antes, durante y después), influyen en el desarrollo de la comprensión lectora de textos académicos en idioma inglés y entre ellas las de tipo metacognitivas constituyen una de las más relevantes. Dada la importancia de la lectura académica en esta lengua en los profesionales de las Ciencias Médicas, donde se hace imperioso llegar a resultados científicos evidentes en el enfrentamiento a enfermedades y padecimientos, se debe asimismo aumentar el desarrollo e

implementación de estrategias didácticas y metodológicas de manera sistemática para fomentar la lectura crítica que contribuyan al logro de lectores competentes, capaces de interpretar y extrapolar un texto, vinculado a la disciplina y al contexto laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, C. (1984). *Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?* Inglaterra: Longman.
- Alonso, L. A., Cruz, M. A., Olaya, J. (2020). Dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación profesional. *Revista Luz*, 19 (2), 7-29. Recuperado de <http://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1032>
- Alonso, L. A., Moya, C. A., Vera, M. D., Corral, J. A., Bazurto, J. y Ávila, D. (2020). Método para la formación de la competencia de emprendimiento en estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 41 (26), 228-244. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p20.pd>
- Añorga, J. (1996). *Teoría y Práctica, Didáctica y algo más*. Sitio Cied. p 46.
- Asociación Médica Mundial (AMM) (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. 64. Asamblea General. Fortaleza, Brasil: Autor. Recuperado de <http://www.wma.net>
- Barzola, M., Bolívar, E. y Navarrete, Y. (2020). Incidencia de la comprensión lectora en las aptitudes investigativas de los estudiantes de educación superior. *Educación Médica Superior*, 34 (4). Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=100573>
- Bernabó, J., Buraschi, J., Olcese, J., Buraschi, M., Duro, E. (2007). La educación médica basada en las competencias. *Vertex*, 18 (73), 202-206. Recuperado de https://www.academia.edu/32543577/Competence_based_medical_education

- Carmona, B. (2018). *Estrategia metodológica para potenciar la metacognición en estudiantes universitarios para el logro de un aprendizaje desarrollador* (Tesis doctoral). Sancti Spíritus, Cuba: Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez".
- Cassany, D. (2018). *Laboratori lector. Per entendre la lectura*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Council of Europe (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. Recuperado de <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Council+of+Europe+%282018%29.+Common+European+Framework+of+References+for+Laguages%3A+Learning%2C+Teaching%2C+Assessment.+Companion+Volume+with+new+descriptors>
- Council of Europe (2019). *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. Recuperado de <https://edoc.coe.int/en/annual-activity-report/8197-council-of-europe-highlights-2019.html#>
- De Armas, R. y Rodríguez, J. L. (2017). Fundamentos de la superación para perfeccionar la competencia comunicativa profesoral del ingeniero-docente novel. *Atenas*, 3 (39), 113-127. Recuperado de <http://atenas.edu.cu>
- García Hernández, K., Llanio Martínez, G., Arenas Gutiérrez, R. (2016). La enseñanza del inglés como lengua extranjera: su inserción en la formación del profesional de la enfermería en Cuba. *Revista. Cubana Educación. Superior*, 35 (2) s/p. Recuperado de <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/123>

- Geva, E. y Ramírez, G. (2015). *Focus on Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Heyes, C. (2017). *When does social learning become cultural learning?* Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov>
- Londoño, O., Maldonado, L. y Calderón, L. (2016). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá, Colombia: International Corporation of Network of Knowledge. Recuperado de <http://iconk.org/docs/guiaea>
- López, C. (2018). *Las estrategias de aprendizaje de Rebecca I. Oxford: Análisis y praxis a través de "ways to express the future"* (tesis de maestría). Universidad de La Laguna, Tenerife, España. Recuperado de <https://riull.ull.es>
- Mari, J. (2013). *Manual de Redacción Científica*. Ediciones digitales. Recuperado de <http://www.edicionesdigitales.info>
- McNamara, D. y Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, (22), 247-288.
- Ministerio de Educación Superior (2019). *Resolución no 140/2019 de Reglamento de Educación de Posgrado de la República de Cuba*. Recuperado de <http://www.gacetaoficial.gob.cu>
- Montaño, J. (2010). Hacia un enfoque integral e interdisciplinario en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. En J. R. Montaño y A. M. Abello. (Comp.), *(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura* (pp. 65-103). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Montolío, E. (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Tomo III. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Orozco Alvarado, J. C. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de Farem-Estelí*, 5 (17), 65-80. Recuperado de <https://repositorio.unan.edu.ni/6473/1/242-901-1-PB.pdf>

- Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies*. Boston: Mouton de Gruyter.
- Oxford, R. y Lee, K. (2007). L2 Grammar Strategies: The Second Cinderella and Beyond. En A. Cohen y E. Macaro. (Eds.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice* (pp.117-139). Oxford: Oxford UP.
- Riffo, B. y Contreras, M. (2012). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de Ciencias Políticas. *Estudios Pedagógicos*, 38 (2), 201-219. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/2827>
- Rodríguez, I. (2012). *La comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera para estudiantes de primer año de la carrera de medicina* (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez", Sancti Spíritus, Cuba.
- Silgado, A., Cortez, E. y Gil, A. (2019). *Leer y escribir: cuatro parajes para adentrarnos al mundo universitario*. (1ª. Ed). Grupo de Investigación Didaskalia, Colombia: Sello Editorial Universidad del Tolima.
- Texidor, R., Reyes, D. y Camejo, D. (2012). Sugerencias para mejorar el estilo de redacción de un artículo científico en las ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*, 26 (1). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/12>
- Turnbull, B. y Sweetnam, M. (2017). The effects of L1 and L2 group discussions on L2 reading comprensión. *Reading in a foreign language*, 29 (1), 133-154. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137897.pdf>



ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Fecha de presentación: 17-7-2021 Fecha de aceptación: 30-9-2021 Fecha de publicación: 9-11-2021

LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA CULTURA

QUALITATIVE RESEARCH IN EDUCATION AND ITS RELATION WITH CULTURE

Dianelkys Martínez-Rodríguez

Máster en Ciencias de la Educación y Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca", Cuba. Correos: dmartinez@upr.edu.cu, dianelkys.pinar@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1528-6422>

¿Cómo citar este artículo?

Martínez Rodríguez, D. (noviembre-febrero, 2021). La investigación cualitativa en educación y su relación con la cultura. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 84-106. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1346>

Resumen

El artículo es una revisión bibliográfica que parte de dos interrogantes de indagación sobre la producción literaria que aborda la relación entre la investigación cualitativa en educación y la cultura como su objeto de estudio. En este sentido, su **objetivo** es valorar la literatura científica publicada sobre el tema en los últimos cinco años. Se reconoce la pertinencia del estudio en el desarrollo del rol del docente-

investigador y la participación reflexiva de los docentes en los debates académicos, que en torno a este se promueven. El trabajo con la bibliografía se organizó a partir de los **métodos** histórico-lógico y de análisis-síntesis, junto a otros procedimientos establecidos para este tipo de investigación: trabajo con descriptores y tesauros especializados, construcción de ecuaciones y determinación de los filtros para la

búsqueda. La presentación de los **resultados** se organiza a partir de la cantidad de publicaciones analizadas, los países representados y las temáticas emergentes. Finalmente, se valora que los docentes se motivan por comprender y/o transformar las prácticas culturales educativas, utilizando los enfoques y métodos cualitativos con destacada presencia de la etnografía y las narraciones etnográficas.

Palabras clave: cultura; educación; estudio bibliográfico; investigación cualitativa

Abstract

This paper is a bibliographic review stemming from two inquiry questions concerning the existing literature about the relationship between qualitative research in education and culture as its object of study. Accordingly, the **objective** is to assess the scientific literature published about this subject in the last five years. The relevance of the study lies in the fact of both developing a teacher-researcher role and encouraging the participation of teachers in academic discussions on the topic. The bibliographic review was organized through the use of the

following **methods and procedures**: historical-logical and analysis-synthesis, working with keywords and specialized thesauri, writing equations and defining search filters. The **results** presentation is organized taking into account the number of analyzed publications, countries and emerging topics. Finally, it is assessed that teachers are motivated to understand and/or change the educational cultural practices using the qualitative approach and methods with a relevant presence of ethnography and ethnographic stories.

Keywords: culture; education; bibliographic review, qualitative research

INTRODUCCIÓN

La introducción de la investigación cualitativa en educación —que data de la década de los setenta— resulta necesaria por las posibilidades que brinda para comprender la cultura institucional, de sus participantes y su entorno social (comunitario y familiar). Sus fenómenos, procesos y sujetos de estudio, propician el uso de perspectivas epistemológicas y metodológicas, como la etnografía,

fenomenología e investigación-acción participativa (Mendoza, Dietz y Alatorre, 2018; Cerrón, 2019); de ahí que, a través de ella, los docentes desarrollan los roles de investigador y transformador de las problemáticas de su ambiente escolar (Campos, 2015; León, 2015; Maturana y Garzón, 2015; Olmos, 2016; Cerrón, 2019).

Desde el punto de vista metodológico y procedimental, la narrativa educativa —a decir de León (2015)— está adquiriendo relevancia en la investigación educativa, como “una forma de cognición que apuntala a la creación del significado a partir de un contexto sociocultural” (p. 87).

Dicha narrativa educativa, adquiere un carácter de herramienta [o más bien, de técnica de indagación] que se adentra en la realidad, al mismo tiempo en que aporta información para enriquecer la comprensión de los hechos, al recoger partes claves de las historias que reconstruyen los sujetos sobre su experiencia, la cual incluye las distintas asignaciones de significado que posee sobre ella. De manera

significativa, del propio investigador, que con su autoetnografía (parte de una narración particular por la persona que investiga), evidencia cuál es su relación con el entorno cuando participa activamente en él. (Moreno, 2016)

En el plano conceptual, dicha investigación, debe desarrollarse considerando los “prejuicios” (Moreno, 2016), la “actitud de extrañamiento y perspectiva holista” (Olmos, 2016). Estos suponen una alerta constante para el docente-investigador, quien debe concienciar que su cultura, también está presente en el acceso al campo y comprensión de las narraciones del entorno educativo; de ahí la necesidad de que estas sean expresadas en la narración autoetnográfica.

Igualmente, el extrañamiento, se configura como una herramienta metodológica de carácter cognoscitivo que se usa en la realización de trabajo de campo, para no ignorar aquello que es irracional e incomprensible desde sus

patrones culturales; mientras que la perspectiva holista, implica el reconocimiento de la dimensión cultural de las problemáticas educativas a nivel micro (en el aula y la escuela), meso (familias y contexto sociocultural de los estudiantes), macro (políticas educativas o situación socioeconómica de un país, por citar dos ejemplos) (Olmos, 2016, p. 8).

A decir de Vázquez (2017), al investigar cualitativamente en la educación, pueden identificarse ejes analíticos de exploración escolar, que evidencian la transversalidad de la cultura en el estudio de las problemáticas educativas. Desde una dimensión institucional, están presentes la práctica docente y el “ser” escolar; en la dimensión político-afectiva, las relaciones amistosas y académicas; en la dimensión instrumental (disposiciones legislativas y normativas), el modelo curricular, el modelo educativo, las instancias administrativas y académicas.

La exploración inicial sobre el tema, refleja que la cultura —en sentido general— es objeto de estudio de la investigación cualitativa en educación, por lo que el uso de métodos como la etnografía o fenomenología, muestran una diversidad de campos y contextos de acción, que permiten comprender y/o transformar los ambientes socioculturales institucionales y sus participantes (Campos, 2015; León, 2015; Maturana y Garzón, 2015; Moreno, 2016; Olmos, 2016; Vázquez, 2017; Mendoza et al., 2018; Cerrón, 2019).

Esta diversidad de campos y contextos de acción de la investigación cualitativa en educación, que revelan la transversalidad de la cultura, motivó esta revisión bibliográfica. Se partió de dos interrogantes de indagación: la primera, dirigida a detectar cuál ha sido la producción de la literatura científica sobre el tema, y la segunda, enfocada a qué la ha caracterizado.

Para la autora, este tipo de estudio se hace pertinente no solo para el desarrollo del rol del docente-investigador, sino para su participación reflexiva en los debates académicos que en torno a este se promueven. En

este sentido, el objetivo del artículo es: valorar la literatura científica publicada sobre el tema en los últimos cinco años.

DESARROLLO

En el análisis teórico del estudio, se considera que la cultura es un concepto que incorpora una visión holística de la existencia humana, pues está concebida de la siguiente manera:

El conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1982, p. 43)

Por su parte, la educación, a decir de Nohl (1968 como se citó en Rincón, 2016), “emerge de la vida en comunidad, y esta es la que garantiza el futuro del pueblo, de su cultura y de

la propia especie humana” (p. 110); de ahí que contribuye a preservar y difundir ese acervo material, espiritual, místico, artístico y tradicional, que distingue a la humanidad, desde lo universal, regional, nacional y local.

La investigación cualitativa, es el resultado de las formas en que el investigador social se acerca al hecho cultural, ya sea desde la antropología, sociología, psicología, historia, filosofía, educación u otras ciencias sociales. No sólo está conformada por métodos y técnicas, sino por enfoques para comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

La investigación cualitativa, ofrece a la educación, esa posibilidad de captar y reconstruir significados e información desestructurada, de manera flexible, holística y concreta, utilizando un lenguaje básicamente conceptual, metafórico y un procedimiento inductivo (Ruiz, 2012).

Lo anterior, apoya la idea de Rincón (2016), cuando expresa que “la educación solo puede ser correctamente comprendida si se le ve

desde una perspectiva *antropológico-psicológica* y se la *contextualiza históricamente*, interpretando los distintos niveles de pensamiento a través de los *significados histórico-culturales*" (p. 108).

Lo expresado por Maturana y Garzón (2015), también coincide con la idea anterior, pues para estos autores:

El entorno escolar es un espacio dinámico, peculiar y de constante interacción social entre sus miembros; además de sus actores, este está conformado por escenarios, procesos, diversidad de prácticas, donde coexisten una pluralidad de percepciones, saberes y creencias; elementos que confluyen en un contexto particular: la comunidad educativa, la cual se constituyen en una verdadera cultura: la cultura escolar. (p. 195)

Uno de los intereses de la investigación cualitativa en educación, es que "el docente sea un investigador de su propia práctica para descubrirla, pues está inserta en una serie de anillos de cultura: comunitaria, institucional y del aula, en donde se

interconectan normativas ministeriales, experiencias, interacciones, creencias, percepciones" (Campos, 2015, p. 4). Igualmente, otro interés es precisamente "conocer y comprender la elaboración de representaciones sociales educativas en relación con la cultura, la historia y lo social" (Cuevas y Mireles, 2016, p. 81).

En la literatura especializada sobre el tema, la investigación cualitativa en educación se define como:

Una forma de investigación flexible, sistemática y crítica de las regularidades del comportamiento de los agentes educativos. Las formas de transproducir conocimientos y aprendizajes en su entorno natural, formas de enseñanza-aprendizaje, vida académica, etc., en la estructura social a la que pertenece. (Cerrón, 2019, p. 3)

En síntesis, la investigación cualitativa se configura de manera pertinente para la educación, considerando que:

Permite aplicar y proponer mejoras continuas a la estructura de la realidad social

emergente de la formación de estudiantes, docentes y comunidad educativa. Se soporta en la transferencia, producción concreta de conocimientos, ideas, acciones, materiales, las que necesariamente a partir de la revitalización se corrigen, rectifican, modifican, superan y renuevan. (Cerrón, 2019, p. 3)

La revisión bibliográfica se organizó metodológicamente considerando los criterios de Gómez, Fernando, Aponte y Betancourt (2014), quienes reconocen su valor orientador hacia los investigadores, a partir de las referencias bibliográficas y citas que se muestran. Asimismo, se asumen los métodos histórico-lógico y de análisis-síntesis, para la organización y discusión de los resultados.

Tomando como referente los autores citados, se aplicaron los siguientes pasos:

1. Definición del problema para la revisión de la literatura científica.
2. Construcción de las ecuaciones de búsqueda, a partir del análisis de tesauros

establecidos en el área del conocimiento.

3. Definición de los criterios de selección de la literatura científica (período de análisis, sitio de la publicación, país de autoría, tipología, palabras clave y temáticas).
4. Recopilación de la literatura científica.
5. Análisis e interpretación de la información obtenida.
6. Elaboración del informe de los resultados.

Para identificar los descriptores o palabras clave, y construir las ecuaciones de búsquedas, se utilizaron los tesauros especializados: el Tesoro Europeo de la Educación, UNESCO: *IBE Education Thesaurus*, el Vocabulario controlado IRESIE (*Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa*) y Tesoro del ERIC (*Educational Resources Information Center*).

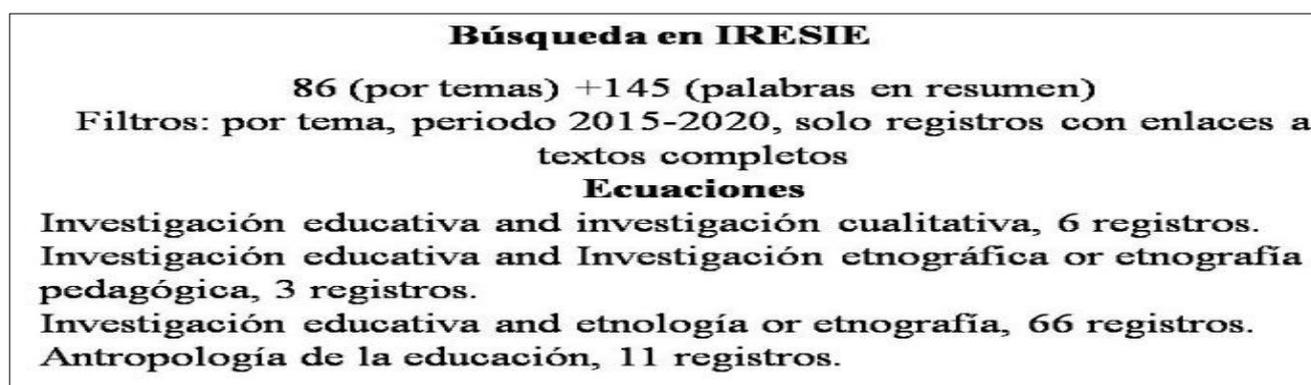
A partir de la lectura de los resúmenes, se trabajó con el vocabulario controlado IRESIE, cuyos artículos científicos, también están indexados en otras bases de datos y directorios respectivamente (*REDALYC, SCIELO,*

SCOPUS, DOAJ, EBSCO, PROQUEST, ACTUALIDAD IBEROAMERICANA, CATÁLOGO DE LATINDEX, CLASE, DIALNET, MIAR REDIB, REDINED, DICE, CARHUS Plus+, ULRICH'S, REDIE, RINACE, OEI y CLACSO).

En la Figura 1, se muestran los resultados de las ecuaciones de

búsqueda en IRESIE, teniendo en cuenta los filtros por temas, palabras en el resumen, textos completos y actualidad (últimos cinco años). Finalmente, el estudio estuvo integrado por 47 artículos científicos, en cuyo contenido se evidenciaba explícitamente la relación con el tema del estudio.

Figura 1. Resultados de la búsqueda en IRESIE por filtros

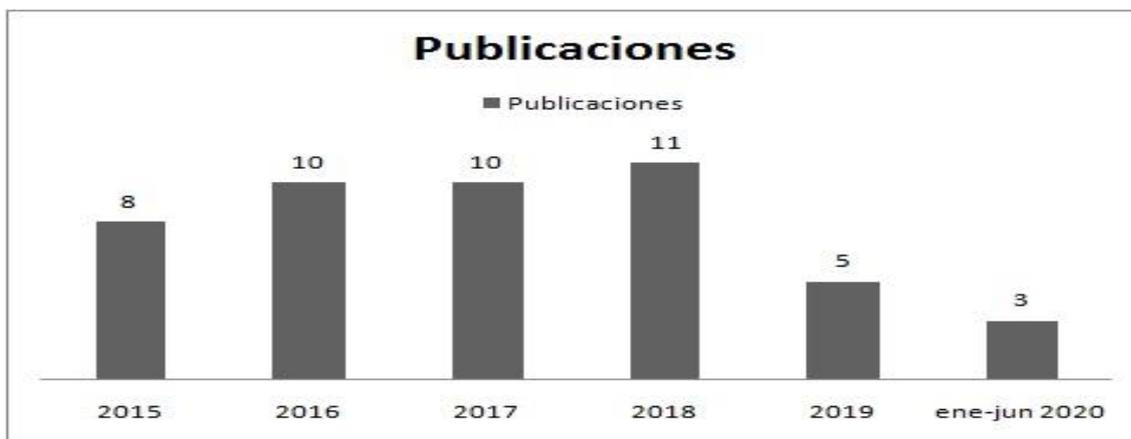


Fuente: Elaboración propia a partir de IRESIE

En la Figura 2, se observa la producción científica sobre el tema con un leve incremento a partir de 2016 y se mantiene con cierta estabilidad hasta 2018. En cuanto a

2020, existe la probabilidad de que la cantidad haya aumentado, considerando que en el tiempo de búsqueda, solo se analizaron textos publicados en el primer semestre.

Figura 2. Publicaciones analizadas sobre el tema en los últimos cinco años



Fuente: elaboración propia

En la Tabla 1, se aprecia que es Iberoamérica el contexto que emerge del estudio, donde España es el país

que más se destaca en la publicación de investigaciones, seguido de Argentina, México y Brasil.

Tabla 1. Relación de países y años de publicación

Países	2015	2016	2017	2018	2019	ene-jun 2020	Totales
Argentina	1	1	2	1	2	2	9
Brasil	1		1	3	1		6
Colombia	2	1	1				4
Costa Rica	2						2
Chile	1	1					2
España	1	5	3	4			13
EUA		1					1
México		1	2	3	1	1	8
Perú					1		1
Venezuela			1				1
Totales	8	10	10	11	5	3	47

Fuente: Elaboración propia

En los años de mayor publicación, son frecuentes los estudios etnográficos. En menor medida, se encuentran textos sobre análisis hermenéuticos e histórico-culturales, así como de

representaciones sociales en la investigación educativa. En la Figura 3 se aprecian los autores referentes de dichas tipologías de estudios.

Figura 3. Relación de autores citados por tipologías de estudios

Estudios etnográficos	Estudios hermenéuticos e histórico culturales	Estudio de representaciones sociales
Alegre y Villar, 2016; Balsalobre y Herrada, 2018; Cerletti, 2017; Coletto y Da Silva, 2018; Elías, 2018; Fernandez, 2017; Gutiérrez, García y Ruiz, 2018; Jiménez y Gajardo, 2016; Martínez, Subías y Cassany, 2016; Marco, 2017; Marchena, Palomino, Ramos y Montesdeoca, 2017; Marín, 2018; Mendoza et al., 2018; Naranjo, 2017; Negreiros, Machado y Lourenço, 2018; Olmos, 2016; Osuna, 2017; Pereira y Lopes, 2017; Schneider, 2018; Toreli y Oliveira, 2018; Vázquez, 2017; Vazquez, 2018; Verdeja, 2018	Moreno, 2016; Manrique, Di-Matteo y Sanchez, 2016, Rincón, 2016	Cuevas y Mireles, 2016; Pérez, 2019

Fuente: elaboración propia

En el análisis a través de los descriptores o palabras clave, se detectaron temáticas de investigación y relaciones conceptuales, junto a problemáticas de investigación, vínculos entre conceptos y las metodologías empleadas. A continuación, se ejemplifican estos hallazgos.

La palabra clave *etnografía*, conformó una familia de descriptores (*etnografía escolar, etnografía educativa, enfoque*

etnográfico, enfoque histórico-etnográfico, auto-etnografía e investigación etnográfica), que junto a la *narrativa* — concebida como herramienta metodológica— (*narrativa mediática, indagación narrativa, pedagogía narrativa, investigación narrativa*), están presentes en textos científicos que defienden la idea del rol investigativo del docente.

Otro grupo de palabras clave, son representativas de la relación

conceptual educación-cultura, tales como *práctica cultural*, *cultura escolar* y *diversidad cultural*, lo que evidencia el uso no solo de la etnografía como enfoque epistemológico y método, sino de la Antropología pedagógica, Filosofía de la educación y la Pedagogía social.

Los estudios etnográficos, reflejan con mucha claridad que las problemáticas de la educación, no solo están presentes en la escuela, sino a nivel familiar y social, ya que en ocasiones “los niños, niñas y jóvenes viven situaciones de alta vulnerabilidad debido a condiciones como la exclusión social y económica, y a prácticas culturales relacionadas con el machismo y el racismo” (Méndez y Mesa, 2015, p. 94); lo que requiere prestar atención a “los padres de familia y funcionarios, que tienen una presencia significativa en el proceso educativo e influyen en las prácticas y procesos de la institución escolar” (Cuevas y Mireles, 2016, p. 80). Esto tiene mucho que ver con las finalidades de la etnografía escolar, de mejorar la realidad educativa y sus aportes metodológicos (Maturana y Garzón, 2015).

La organización de las publicaciones se realizó en cuatro núcleos temáticos emergentes. El primero, hace referencia a los aportes teórico-metodológicos generales; el segundo, a la aplicación de otras ciencias sociales y disciplinas científicas a la investigación cualitativa en educación; el tercero, a los estudios etnográficos y el cuarto, a la narrativa, como procedimiento metodológico. A continuación, se abunda en los resultados.

El primer núcleo temático, está integrado por textos que examinan y describen respectivamente, el planteamiento del problema de investigación cualitativa (Bravo y Galard, 2019), sus métodos, procedimientos y habilidades (Cerrón, 2019); en unión con una discusión teórica sobre los aportes de la “nueva sociología de la educación” y los estudios sociales de la ciencia, al concepto de conocimiento (Güemez, 2020).

El segundo núcleo temático, está integrado por textos que muestran la aplicación de otras ciencias sociales y disciplinas científicas, a la investigación cualitativa en educación,

como son el caso de los trabajos antropológicos de Haro (2015) y Otálora (2016). El primero, reconstruye la historia sociocultural de la inmigración japonesa en Brasil, apoyada en la historia de vida de una maestra de dicho origen; el segundo, muestra los alcances en los espacios educativos, de la interrelación entre arte, mimesis, ritualidad, transgresión y liminalidad para potenciar: “una subjetividad dialogante con el otro, abierta al descubrimiento de sí misma y de su entorno” (Otálora, 2016, p.1).

En el ámbito de la aplicación de los aportes de la psicología, la teoría de las representaciones sociales gana interés en el contexto mexicano. Cuevas y Mireles (2016), presentan un análisis de la producción de investigaciones educativas en México sustentadas en esta; mientras que Pérez (2019), estudia la diversidad cultural en docentes que participan en la estrategia institucional de profesionalización de la Universidad Veracruzana, combinando dicha teoría con la etnografía escolar.

Por su parte, autoras argentinas, se enfocan en la relación del sujeto investigador con su objeto, desde el

abordaje metodológico de la implicación, proveniente del enfoque clínico: “tiene en cuenta la subjetividad del investigador, pero de un modo diferente a como lo hacen los enfoques etnográficos. Su especificidad radica en la inclusión de la dimensión inconsciente en dicha subjetividad” (Manrique, Di-Matteo, y Sanchez, 2016, p. 994).

Desde el punto de vista epistemológico, Moreno (2016), presenta una propuesta metodológica que toma como referente al hermeneuta Hans-Georg Gadamer, para que el investigador, tome conciencia de sus prejuicios como sujeto condicionado a un contexto histórico-cultural y reflexione sobre ellos en una práctica reflexiva autoetnográfica. Por otro lado, Rincón (2016), realiza un ejercicio de pedagogía histórica a partir de las aportaciones culturalistas de Hermann Nohl a la pedagogía de la primera mitad del siglo XX.

Los estudios etnográficos —con una gran variedad— se agruparon en aquellos que se sustentan en reflexiones teórico-prácticas del uso de la etnografía en la investigación

educativa, no solo como método, sino como enfoque (Campos, 2015; Maturana y Garzón, 2015; Cerletti, 2017; Fernández, 2017; Pereira y Lopes, 2017; Vázquez, 2017; Mendoza et al., 2018). Seguido de las investigaciones con objetos y sujetos de la cultura escolar centrados en: las prácticas de convivencia, relaciones y prácticas pedagógicas, políticas y sociales (Méndez y Mesa, 2015; Khodr, 2020), el aprendizaje como práctica cultural de los estudiantes (Valdivia, Herrera y Guerrero, 2015; Toreli y Oliveira, 2018; Oliveira, 2019), la educación de adultos (Jiménez y Gajardo, 2016), las redes de comunidades práctica y las acciones de tutoría (Ng, 2016; Petrelli, 2020), la etnografía escolar y diversidad cultural (Olmos, 2016; Osuna, 2017; Pérez, 2019), la relación escuela-familia (Cerletti, 2017; Fernández, 2017), la mejora educativa en el posgrado (Manterola, 2017), el proceso migratorio en jóvenes (Marco, 2017), las interacciones sociales y evaluación de las clases de educación física (Marchena, Palomino, Ramos y Montesdeoca 2017; Coletto y Da Silva, 2018), la implementación de las políticas de educación inclusiva (Naranjo, 2017), los grupos informales

existentes en las instituciones escolares de orden público (Sánchez, Vilorio y Miranda, 2017), el orientador como agente de cambio y asesor para el desarrollo de innovaciones educativas y metodologías activas (Balsalobre y Herrada, 2018), percepciones de los estudiantes de educación secundaria acerca de la enseñanza del español (Marín, 2018), las prácticas pedagógicas psicomotoras en la educación infantil (Negreiros, Machado y Lourenço, 2018) y la educación en contextos educativos multiculturales (Verdeja, 2018).

La etnografía digital es un concepto presente en el texto de Gutiérrez, García y Ruiz (2018), motivada en el estudio de un proceso de educación mediática llevado a cabo con educadores en formación; pero también emerge en otros, que aunque no la definen, se interesan por examinar las relaciones virtuales y personales que se producen como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son el caso de Alegre y Villar (2016), en su trabajo sobre la experiencia del profesorado con el uso del portafolio electrónico, de la alfabetización digital de estudiantes de

educación secundaria obligatoria de Martínez, Subías y Cassany (2016), los análisis de la literalidad digital y el aprendizaje de lenguas en tres centros escolares con una trayectoria considerable de incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en Cataluña (Vazquez, Martínez-Ortega y Cassany, 2018), y el rol del docente universitario en las propuestas educativas virtualizadas (Cariaga, 2019).

El texto de Schneider (2018), da cuenta de algunos de los modos en los que se realiza la articulación entre dos instituciones que forman parte del mismo Estado, y que buscan autonomía: una escuela y una cárcel. El interés particular en él, radica en que constituye un fiel exponente de la unidad etnografía-narrativa, que es un aspecto observado y mencionado en otros artículos, como parte del andamiaje teórico-metodológico; no obstante, hay autores que valoran los aportes de la narración a la investigación cualitativa en educación, de manera independiente como Caetano y Toledo (2015), León (2015), Porta, De-Laurentis y Aguirre (2015) y Elías (2018).

Este último, unido al género narrativo, reconoce a la crónica como un recurso que se orienta a lograr “una comunicación holística y orgánica de un fenómeno irreductible a sus componentes particulares” (Elías, 2018, p. 5).

CONCLUSIONES

En primer lugar, en el estudio se identifican dos limitaciones esenciales de los resultados que se analizan y discuten: una regional —aun cuando se reconocen los alcances contextuales de IRESIE— porque pudieron quedar textos y autores significativos; y otra en cuanto al período de consulta, pues de 2020, solo se recopilieron trabajos del primer semestre. Sin embargo, la literatura científica consultada, posibilitó hacer síntesis de las valoraciones que se presentan a continuación.

Las problemáticas de la investigación cualitativa en educación, sus objetos y sujetos de investigación, sus campos de acción, componentes teóricos, conceptuales y metodológicos, devienen de la dimensión cultural de la educación: prácticas culturales dentro del aula y las instituciones escolares, las relaciones entre iguales

(estudiante-estudiante), jerárquicas (administración-maestro-estudiante), comunitarias, familiares y sociales, en sentido general.

Los autores son docentes con un rol de investigador cultural de la educación. En sus publicaciones exponen sus experiencias, con el empleo de métodos y procedimientos de la investigación cualitativa, que se asumen para comprender la realidad sociocultural que engloba su proceso educativo, que es diverso en problemáticas y temáticas, así como en sus alcances.

Los autores reconocen el papel transformador de la investigación cualitativa, y de manera específica de la etnografía; sin embargo, la mayor parte de los estudios muestran alcances descriptivos de sus contextos, sujetos y problemáticas socioculturales. No obstante, los relatos autoetnográficos y reflexivos de la práctica, sí reflejan una transformación en el docente-investigador, quien hace consciente sus propias potencialidades y limitaciones culturales.

Los estudios etnográficos destacan en las publicaciones por su riqueza

metodológica y adaptabilidad. Derivado de su uso, la narrativa etnográfica va adquiriendo autonomía como método de investigación cualitativo en educación.

No obstante, otros métodos y enfoques también muestran su pertinencia en el estudio de los procesos y fenómenos culturales en la educación (la historia de vida, el método biográfico, la hermenéutica, la fenomenología y teoría de las representaciones sociales).

Los cambios en la cultura escolar con el uso de las TIC —específicamente las tecnologías móviles— van actualizando el discurso etnográfico tradicional, por lo que el campo de investigación, pasa a un plano virtual con interés en las formas de enseñanza y aprendizaje, así como del rol del docente que las recibe y emplea.

Consecuentemente, la narrativa también se adapta a la cultura digital que emerge y aparecen términos asociados a la etnografía digital tales como la narrativa digital o mediática y las tecnobiografías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, O. M. y Villar, L. M. (2016). Etnografía y narrativa de un profesor Universitario en e-portafolios. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)*, 1(1), 50-66. Recuperado de <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/236>
- Balsalobre, L. y Herrada, R. I. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: el orientador como agente de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 29(3), 45-60. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23320>
- Bravo, F. y Galar, S. (2019). Avanzar hacia la construcción de un problema de investigación cualitativo. Aportes desde la práctica. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 265-284. doi: <https://doi.org/10.33255/3059/692>
- Caetano, N. y Toledo, G. (2015). Investigación Narrativa: construyendo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 89-103. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10437/6493>
- Campos, N. (2015). ¿Por qué es importante que el personal docente investigue? Reflexión a partir de datos de una experiencia de investigación etnográfica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-16. doi: [10.15517/aie.v15i3.21071](https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21071)
- Cariaga, R. (2019). El rol del docente universitario en las propuestas educativas virtualizadas. *Revista Pilquen*, 16(2), 30-39. Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2547>
- Cerletti, L. (2017). De ellos soy padre y madre. Responsabilidades sobre la educación infantil en situaciones de monoparentalidad. *Revista Pilquen*, 14(2), 30-39.

- Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6248988>
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Revista Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 3-8. Recuperado de <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/articloe/view/219>
- Coletto, J. L. y Da Silva, E. (2018). Avaliação emancipatória do ensino médio politécnico: experiências etnográficas na Educação física. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(71), 472-503. doi: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v0ix.4950>
- Cuevas, Y. y Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Revista Perfiles Educativos*, 38(153), 65-83. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300065&lng=es&tlng=es.
- Elías, J. A. (2018). Crónica de una incursión etnográfica a la práctica docente en el bachillerato. *Revista electrónica de educación Sinéctica*, 51, 2-14. doi: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-004).
- Fernández, M. S. (2017). Escuelas primarias con ampliación de la jornada escolar y familias monoparentales: reconfiguraciones de prácticas y sentidos en torno a la escolarización de niños. *Revista Pilquen*, 14(2), 40-49. Recuperado de <http://170.210.83.53/htdoc/revel/index.php/psico/article/view/1799>
- Gómez, E., Fernando, D., Aponte, G. y Betancourt, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Revista Dyna*, 81(184), 158-163. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49630405022>

- Güemez, B. (2020). La crítica del realismo social a la nueva sociología de la educación y su diálogo con la sociología de la ciencia. Aportaciones para entender el conocimiento en clave sociológica. *Revista Perfiles Educativos*, 42(167), 160-177. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59160>
- Gutiérrez, J. M., García, E. y Ruiz, I. (2018). Narrativas Mediáticas en la Formación Inicial de Educadores: Análisis de una Propuesta de Educación Mediática a través del Uso de Tecnobiografías. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 69-81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441413>
- Haro, M. V. (2015). Miyamoto sensei, una mestra japonesa al Brasil (1674-1947). *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 62-79. doi: <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2824>
- Jiménez, M. y Gajardo, C. (2016). El sentido de la docencia en la educación de adultos y sus implicancias: estudio etnográfico en un Centro de Educación Integral de Adultos de Santiago. *Revista Akadèmia*, 7(1), 87-102. Recuperado de <https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/139>
- Khodr, L. S. (2020). Una identidad escolar defendiendo la escuela pública. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(15), 10-20. doi: <https://doi.org/10.35305/rece.v1i15.475>
- León, G. (2015). La narrativa, como recurso en la investigación educativa. *Revista Praxis Investigativa ReDIE*, 7(13), 85-92. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11056/20132>
- Manrique, M. S., Di-Matteo, M. F. y Sanchez, L. (2016). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 984-1008. doi:

- <https://doi.org/10.1590/198053143559>
- Manterola, C. (2017). El postgrado desde la perspectiva de la educación 2.0. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 3(5), 39-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6329700>
- Marchena, R., Palomino, A., Ramos, E., y Montesdeoca, R. (2017). Las clases de educación física: ¿Qué dicen los profesores y qué hacen los alumnos? Desde una perspectiva etnográfica. *Revista Acciónmotriz*, 18, 7-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6324712>
- Marco, E. (2017). Dispositivos de control y reproducción de desigualdades en la intervención con jóvenes migrantes. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(1), 50-63. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.1.9268>
- Marín, J. G. (2018). Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 32-57. doi: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2598>
- Martínez, F., Subías, J. y Cassany, D. (2016). Acercamiento etnográfico a la alfabetización digital en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria en Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 191-215. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpu/n23/1870-5308-cpue-23-00190.pdf>
- Maturana, G. A. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386223>
- Méndez, C. A. y Mesa, A. M. (2015). Exploración etnográfica de las

- prácticas de convivencia: una experiencia de investigación acción en la IED Ciudad de Villavicencio. *Revista Aletheia*, 7(1), 88-103. doi: <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.7.1aletheia.52.69>
- Mendoza, R. G., Dietz, G. y Alatorre, G. (2018). Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, 152-169. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457556162008/457556162008.pdf>
- Moreno, R. (2016). La situación hermenéutica del personal docente investigador: Una propuesta para investigar en el campo de la educación desde los prejuicios y la auto-etnografía. *Revista ABRA*, 36(52), 1-11. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/abra.36-52.4>
- Naranjo, G. B. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 100-124. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpu/n24/1870-5308-cpue-24-00099.pdf>
- Negreiros, F., Machado, C. y Lourenço, F. K. (2018). Psicomotricidade e práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil: uma etnografia escolar. *Revista Educação e Emancipação*, 11(1), 130-151. doi: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n1p130-151>
- Ng, M. (2016). Desdibujando los límites entre identidades personales y colectivas. La relación tutora en redes de comunidades de práctica para una transformación individual, colectiva y continua. *Didac*, (68), 27-35. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2016/no68/5.pdf>
- Oliveira, V. (2019). A capoeira e a escola: um olhar etnográfico. *Periféria. Revista de Investigación y Formación en*

- Antropología*, 11(1), 279-303.
doi:
<https://doi.org/10.12957/periferia.2019.36382>
- Olmos, A. (2016). Algunas reflexiones sobre la etnografía escolar: holismo, extrañamiento y diversidad cultural. *Investigación en la Escuela*, 23(89), 1-16. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/59636>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1982). *Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0005/000525/052505sb.pdf>
- Osuna, C. (2017). Deshaciendo el nudo de la diversidad cultural en educación Una mirada etnográfica. *Revista Decisio*, 18-24. Recuperado de <https://www.crefal.org/decisio/imagenes/pdf/decisio-47/decisio-47-art03.pdf>
- Otálora, L. (2016). Relaciones entre rito y creación. Un análisis desde la antropología pedagógica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-28. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21717>
- Pereira, S. y Lopes, W. (2017). Brasil/Argentina: apontamentos sobre uma etnografia para a escola na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 848-873. doi: <https://doi.org/10.1590/198053144652>
- Pérez, M. R. (2019). Construcción de la diversidad cultural: Representaciones y prácticas en docentes de la Universidad Veracruzana. *Revista de la Escuela Ciencias de la Educación*, 1(14), 99-110. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2133/15541>
- Petrelli, L. (2020). La política de tutoría reversionada: contextos y relaciones para pensar el trabajo docente en el ámbito universitario. *Revista Pilquen*. 17(1), 61-69. Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdo>

- [c/revele/index.php/psico/article/view/2677](http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/psico/article/view/2677)
- Porta, L., De-Laurentis, C. y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Revista Praxis Educativa*, 19(2), 43-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153141087006.pdf>
- Rincón, J. C. (2016). Hermann Nohl: Educación y Pedagogía. *Revista Bordón*, 68(3), 107-130. doi: 10.13042/Bordon.2016.68306
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa* (5.ª Edición). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sánchez, J. O., Vilorio, J. y Miranda, L. F. (2017). Los grupos informales en las organizaciones escolares: un acercamiento desde la gestión educativa. *Revista Praxis*, 13(1), 56-68. doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2068>
- Schneider, G. (2018). Cuando la escuela acontece en la cárcel. *Revista Contextos de Educación*, 24, 3-13. Recuperado de <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/727>
- Toreli, A. y Oliveira, B. (2018). O público e o privado: traços da cultura brasileira entre os jovens. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 624-648. doi: <https://doi.org/10.1590/198053145020>
- Valdivia, A., Herrera, M. y Guerrero, M. (2015). Aprendizaje y producción mediática digital en la escuela: Un abordaje etnográfico del aprendizaje como práctica cultural en Artes Visuales. *Revista Estudios Pedagógicos*, 41(Nº Especial), 231-251. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300015>
- Vazquez, B., Martínez-Ortega, F. J., y Cassany, D. (2018). Retos y oportunidades en la educación lingüística y tecnológica desde tres centros en Cataluña.

EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 7(2), 100-119. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i2.6879>

Vázquez, G. (2017). La etnografía institucional: alternativa metodológica en la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), 115-136. doi: <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.2.151>

Verdeja, M. (2018). Retos educativos en contextos multiculturales: la opinión del profesorado, alumnado y familias. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 2, 30-48. doi: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v2i0.6919>



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 23-7-2021 Fecha de aceptación: 29-9-2021 Fecha de publicación: 9-11-2021

FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INFORMACIONALES EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO UNIVERSITARIO MUNICIPAL DE RODAS DEVELOPING INFORMATION COMPETENCY SKILLS IN STUDENTS OF THE MUNICIPAL UNIVERSITY CENTER OF RODAS

Mayre Barceló-Hidalgo

Licenciada en Bibliotecología y Ciencia de la Información, Profesora Asistente, Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, Universidad de Cienfuegos, Cuba. Email: mbarcelo@ucf.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1752-4359>

¿Cómo citar este artículo?

Barceló Hidalgo, M. (noviembre-febrero, 2022). Formación de competencias informacionales en los estudiantes del Centro Universitario Municipal de Rodas. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 107-130. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1365>

Resumen

Introducción: Las competencias informacionales son indispensables para identificar, localizar, acceder, evaluar, utilizar éticamente y compartir la información correspondiente a las distintas asignaturas de los planes de estudio. **Objetivo:** la investigación propone un plan de actividades para la formación de competencias informacionales en los estudiantes del Centro Universitario Municipal de Rodas,

Cienfuegos. **Métodos:** se sustenta en un enfoque metodológico cualitativo y se utilizan como técnicas de investigación: el análisis documental, la entrevista a profesores y la encuesta a estudiantes de los distintas carreras y años académicos. **Resultados:** los estudiantes demuestran desconocimiento de los recursos de información disponibles en la web, la utilización preferente de Wikipedia y en algunos casos de la búsqueda simple en

Google, la falta de habilidades para la redacción científica de los trabajos finales de asignaturas, así como, el uso incorrecto de las citas y referencias bibliográficas. **Conclusiones:** el plan de actividades diseñado pretende enriquecer la cultura informacional de los estudiantes del CUM de Rodas con el objetivo de lograr un aprendizaje desarrollador en el individuo, capaz de aprovechar la diversidad de formatos de información (gráfica, multimedia, textual) y las más modernas tecnologías de la información, para ser partícipes activos y críticos en la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

Palabras clave: competencias informacionales; cultura informacional estudiante universitario; tecnologías de la información

Abstract

Introduction: Information competency skills are essential to identify, locate, access, evaluate, use ethically and share the information corresponding to the different subjects of the curriculum.

Objective: The research proposes a plan of activities for developing Information competency skills in the students of the

Municipal University Center of Rodas, Cienfuegos. **Methods:** It is based on a qualitative methodological approach and the following research techniques are used: documentary analysis, interview with professors and survey of students from different majors and academic years. **Results:** The students do not know the information resources available on the Internet. They show a preferential use of Wikipedia and in some cases, a simple search in Google. The lack of skills concerning scientific writing is evident in the final assignments of subjects, as well as in the incorrect use of citations and bibliographic references. **Conclusions:** The designed activity plan aims to enrich the informational culture of the students of the Municipal University Center of Rodas and to develop their learning skills in order for them to be capable of taking advantage of the diversity of information formats (graphic, multimedia, textual) and the most modern information technology, to be active and critical participants in the Information and Knowledge Society.

Keywords: Municipal University Center; Information competency skills; university student; information technology

INTRODUCCIÓN

Las instituciones universitarias tienen como misión fundamental la formación de profesionales capaces de asumir los retos que impone la sociedad actual, de mantener una actitud de cambio y de transformación permanente, así como, de apropiarse de la ciencia y la tecnología para dar solución a problemas socio-económicos, políticos y culturales. Por ello, no solo basta con transmitir los conceptos, teorías y conocimientos básicos de una carrera, sino que hoy el universitario debe disponer de estrategias intelectuales y sociales que le permitan encontrar la información relevante y pertinente para desempeñarse con éxito en su actividad profesional.

Los procesos de formación en la actualidad están mediados por el uso de las tecnologías informacionales, y constituyen, junto a las instituciones de información (bibliotecas, centros de documentación, archivos), las vías fundamentales para acceder a las

distintas formas y soportes (bases de datos, repositorios, revistas, portales web, catálogos) donde se presentan la información y el conocimiento.

Sin embargo, la experiencia denota que estar inmersos en una sociedad digitalizada no asegura la adquisición, por sí mismos, de las habilidades y destrezas básicas para el correcto manejo de la información. De ahí que el sistema educativo debe suscitar su desarrollo a través de programas de formación y entrenamiento, ya sea como parte de una asignatura o de modo transversal en el diseño curricular.

Las competencias informacionales se insertan dentro del campo de la Alfabetización Informacional (ALFIN) como respuesta a la necesidad de contar con profesionales capacitados en el uso, tratamiento y apropiación de los recursos informacionales. Al mismo tiempo la diversidad de fuentes de información en el ecosistema digital hace evidente la necesidad de la autogestión del conocimiento para lograr un aprendizaje permanente en la Sociedad de la Información. Area y Pessoa afirman que:

Uno de los fenómenos más destacables de este comienzo

del siglo XXI es la sobreabundancia de información generada por el incremento exponencial de la misma, que es amplificada y difundida a gran escala por los múltiples y variados medios y tecnologías. (Area y Pessoa, 2012, pp.14-15)

La ALFIN y sus temáticas afines - competencias y habilidades informacionales; comportamiento informacional; cultura informacional; formación de usuarios- ha resultado ser una línea productiva de investigación tanto a nivel internacional como nacional. Sobresalen en este sentido las numerosas propuestas de trabajos que abordan la importancia de la formación y desarrollo de competencias informacionales para el ejercicio profesional, donde se encontraron autores como: Alonso y Saraiva, (2020); Barbosa, Marciales y Castañeda (2015); Hernández, Carvajal y Legañoa (2020); Jiménez, Calderón y Corrales (2020); Pirela, y Cortés (2014); y otros.

La Educación Superior cubana se caracteriza a nivel mundial por su carácter humanista, científico y

tecnológico, lo que permite la formación de profesionales desde un modelo de perfil amplio. La gestión del conocimiento, la cultura digital y el enfoque educativo de 'aprender a aprender' constituyen pilares para alcanzar tales objetivos.

El reconocimiento explícito del Ministerio de Educación Superior de la "cultura digital como un rasgo esencial de calidad en la formación de un profesional de estos tiempos" (Ministerio de Educación Superior [MES], 2016, p. 9), se manifiesta en el diseño de la Estrategia Curricular para el manejo adecuado de la Información Científico y Técnica, y de la Estrategia Curricular de Computación. Ambas contribuyen a la formación de competencias informacionales "desde una dinámica integradora en la que las acciones se desarrollan de forma combinada desde los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista" (Sandó, Rodríguez y Benitez, 2018, p. 9).

En el contexto de la universalización, los estudiantes requieren mayor independencia y dominio de las técnicas para acceder a la información que le facilite la adquisición de conocimientos.

A diferencia de otros diseños curriculares existentes para la formación universitaria cubana, el modelo pedagógico del Centro Universitario Municipal (CUM) se estructura fundamentalmente en las actividades de estudio independiente y del componente investigativo, de modo que el alumno sea autónomo y creativo en su aprendizaje. De ahí que las competencias informacionales sean fundamentales para seleccionar, descartar, sintetizar y presentar información que tribute a su formación profesional.

Tales criterios fueron avalados en la investigación de Dalmau (2010), quien realiza una propuesta metodológica para el desarrollo de habilidades informacionales en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social de la Sede Universitaria Municipal de Moa.

Igualmente han resultado significativas las experiencias desarrolladas en varias universidades del país en relación a la formación de usuarios (Rodríguez, Corrales y Arrieta, 2018; Valdivia, Hernández y Valero 2019) y a la integración curricular de las competencias objeto de estudio (Alvarez

y Ríos 2016; Delgado, Águila, Peralta y Ramos 2019; Gomes y Hernández 2013; Rodríguez 2016; Sandó, Rodríguez y Benitez 2017; Zelada, 2018).

El CUM del municipio de Rodas tiene dentro de sus funciones contribuir al proyecto socialista cubano desde la base marxista leninista, satisfaciendo las necesidades de formación de profesionales de nivel superior en las carreras de Contabilidad y Finanzas, Educación Primaria, Educación Preescolar e Ingeniería Agrónoma. A partir de la integración de todos los procesos y actividades busca garantizar un egresado con una sólida cultura política, ideológica, socio-humanista, económica y ambiental con elevadas competencias profesionales, aportando a su vez resultados científico-técnicos que contribuyan desde el punto de vista de su especialidad al desarrollo sostenible del territorio.

En relación a las competencias informacionales, se observan insuficiencias en su integración curricular en los procesos formativos puesto que esta actividad se concibe únicamente en la preparación metodológica del docente y solo la carrera de Educación Primaria

tiene en su plan de estudio la asignatura Redacción de Textos Científicos, la cual ofrece herramientas teóricas-prácticas para el manejo de las fuentes documentales.

El diagnóstico inicial realizado a partir del cuestionario aplicado a un grupo de estudiantes de distintos años académicos arrojó que las principales dificultades están dadas por el desconocimiento de los recursos de información disponibles en la web, la utilización preferente de Wikipedia y en algunos casos de la búsqueda simple en Google, la falta de habilidades para la redacción científica de los trabajos finales de las asignaturas y el uso incorrecto de las citas y referencias bibliográficas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones el presente artículo propone un plan de actividades para la formación de competencias informacionales en los estudiantes del CUM de Rodas, teniendo en cuenta las características propias de este sistema de enseñanza y de las nuevas dinámicas para el acceso e intercambio de información que proponen los entornos digitales.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

Las competencias informacionales que exige la sociedad actual no están relacionadas sólo con saber usar la biblioteca, sino dominar las habilidades y estrategias para acceder y manejar la información, lo que implica conocer las fuentes y saber aplicar de modo inteligente los procedimientos para obtener información de ellas. Esta concepción abarcadora va más allá de la tradicional formación de usuarios, puesto que ahora lo más importante es comprender, usar y comunicar la información y por supuesto lograr transformarla en conocimiento socialmente útil. Desde la perspectiva de Area y Pessoa (2012) y Foronda, Martínez y Urbina (2018) además de los procesos formativos, las competencias informacionales se entrelazan con nuevas alfabetizaciones (mediática, tecnológica, visual) dada la comunicación multimodal y los nuevos lenguajes expresivos y códigos de la cultura digital que proponen la Web 2.0 y las redes sociales.

Las competencias
informacionales están

estrechamente vinculadas con las competencias digitales puesto que hoy en día el aprendizaje, el trabajo, el esparcimiento, la inclusión o participación en la sociedad se desarrolla con mayor frecuencia en los ambientes digitales. Se añade además que una persona competente digitalmente puede adaptarse a las innovaciones tecnológicas, evaluarlas críticamente y adoptar e implementar aquellas que resulten útiles en lo personal y social. (Díaz y Loyola, 2021, p. 130)

En definitiva, se trata de asumir conocimientos, habilidades y comportamientos con fines de comunicación, creación y colaboración mediante el acceso y uso de tecnologías de vanguardia.

Autores como Rubio y Tejada (2017) y Munévar (2018) coinciden en establecer vínculos entre las competencias informacionales y las competencias digitales, en tanto, los procesos de búsqueda, organización, comunicación e intercambio de la información se

desarrollan mediante el uso de aplicaciones informáticas.

La Comisión Sectorial de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas define la competencia informacional como la adquisición de habilidades donde el alumno “busca la información que necesita, analiza y selecciona la información de manera eficiente, organiza la información adecuadamente, utiliza y comunica la información eficazmente de forma ética y legal, con el fin de construir conocimiento” (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas [CRUE-TIC], 2013, p. 2).

Se asume para los fines de esta investigación que una persona posee competencias informacionales cuando es capaz de gestionar de forma eficaz y ética sus necesidades de información.

De esta forma, debe incorporar criterios para reconocer y evaluar crítica y conscientemente los requerimientos de información, así como diseñar las estrategias más eficientes para

la búsqueda, localización, identificación, recuperación, interpretación y evaluación de las fuentes más confiables y adecuadas, las cuales se emplearán para dar un valor agregado en la solución de un problema individual o colectivo. (Díaz y Loyola, 2021, pp.125-126)

En esta línea, las competencias informacionales se caracterizan además por una dimensión cognitiva (tomar decisiones), una dimensión axiológica (responsabilidad social sobre la gestión de datos) y una dimensión sociocultural (aprendizaje colaborativo, interacción social en entornos multiculturales). Bajo esta perspectiva, se insertan dentro de un paradigma humanista y socio-constructivista de la enseñanza que pretende formar un ciudadano con pensamiento crítico y capaz de participar en los procesos económicos, sociales y culturales que acontecen en el modelo actual de sociedad del siglo XXI.

Para el contexto universitario se han empleado diferentes normas, estándares y programas desarrollados por organizaciones e instituciones, dentro de

los que se pueden mencionar, según Gomes (2014):

Las siete caras de la alfabetización informacional, conocido también como el Modelo de Bruce (1997), los estándares de la American Library Association para la Educación Superior (ALA, 2000), los estándares australianos para la Educación Superior (ANZIL and Caul Institute, 2004) y *The Seven Pillars of Information Literacy: the core model* (SCONUL, 2011).

Hernández et al., (2020) indica que en el caso de Cuba se destacan las Normas de competencias informacionales para el Sistema Nacional de Información en Salud y el Manifiesto de la Alfabetización Informacional en las Bibliotecas de Ciencias de la Salud, elaboradas en el año 2008.

Añade también, que “luego del 2013 no se constata la elaboración de modelos y normas” (Hernández et al., 2020, p. 64); aunque se han realizado acciones para

incorporar las competencias informacionales en el Plan de Estudios 'E'. Los programas de ALFIN abordan el aprendizaje de las competencias informacionales desde los servicios que ofrecen las bibliotecas y otras instituciones de información, o mediante cursos de pregrado y postgrado en las universidades. Es decir que existe diversidad de prácticas en cuanto al tratamiento de estas competencias, sin embargo aunque se aboga por que estén integradas en el plan de estudio y en las asignaturas, los modelos existentes no lo abordan desde esta perspectiva. La *Association of College & Research Libraries Information Literacy Competency Standards* refiere el carácter transversal e interdisciplinar al plantear que:

La competencia informacional es común a todas las disciplinas, a todos los entornos de aprendizaje, a todos los niveles de educación. Permite a los aprendices dominar el contenido y ampliar sus investigaciones, ser más autónomos y asumir un mayor control en su propio aprendizaje.

(ACRL, 2000 como se citó en Sandó et al., 2018, p.5)

De acuerdo con Manso-Perea, Cuevas-Cerveró y González-Cervantes, (2019) y Sandó et al., (2018) la integración de las competencias informacionales en las instituciones universitarias pueden realizarse de manera *extracurricular* como un curso no vinculado con alguna disciplina o asignatura, *intercurricular* en forma de seminarios, cursos o conferencias programadas e impartidas por bibliotecarios, *intracurricular* mediante la colaboración entre docentes y bibliotecarios dentro de un curriculum académico, o mediante el modelo *stand-alone* para cursos independientes dentro del programa general de una facultad o universidad.

En el entorno docente del Espacio Europeo de Educación Superior, la 'Gestión y uso de la Información' se fue incorporando como una competencia transversal en todos los planes de estudio. Ello animó diversas soluciones, desde asignaturas específicas en algunas universidades (Universidad de Sevilla, Universidad Carlos III de

Madrid o Universidad de Zaragoza), a cursos específicos o de libre elección y estrategias de colaboración práctica con las bibliotecas (Gomes y Hernández, 2013)

La importancia actual de las competencias informacionales queda reflejada también en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Agenda 2030. La meta 16.10, “Garantizar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales” (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2015, p. 29) constituye un referente “para lograr un profesional capaz de hacer uso de todo el ecosistema informacional y tecnológico existente” (Jiménez et al., 2020, p.68). En este sentido la Agenda 2030 ofrece amplias posibilidades para desarrollar proyectos educativos que contribuyan a superar las brechas digitales y promover el derecho a la información para el ejercicio de una ciudadanía participativa en los problemas de la comunidad.

METODOLOGÍA EMPLEADA

La investigación se sustenta en la perspectiva del paradigma cualitativo con la utilización de técnicas cuantitativas. Dentro de los métodos teóricos de investigación se utilizaron el histórico-lógico y el analítico-sintético. Mientras que del nivel empírico se emplearon el análisis documental para establecer el marco referencial y el estado actual de la temática de estudio.

Además la entrevista permitió conocer las opiniones de profesores en relación a los aspectos metodológicos que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad cubana, y de manera particular, para analizar la importancia de las competencias informacionales en el ámbito docente y profesional. Se realizaron 6 entrevistas a los siguientes profesores: Directora de Formación del CUM de Rodas, Jefa de Carrera de Contabilidad y Finanzas, Jefa de Carrera de Educación Primaria, y se escogieron 3 profesores del claustro de manera aleatoria.

Igualmente se aplicó un cuestionario a 27 estudiantes seleccionados aleatoriamente entre 2do y 6to año académico de las carreras de Contabilidad y Finanzas (10), Educación

Primaria (12) y Educación Preescolar (5). Se exceptuó la carrera de Agronomía por ser de nuevo ingreso en el curso 2020-2021. Se midieron aspectos relacionados con la importancia que le confieren los futuros profesionales a la búsqueda, evaluación, tratamiento y presentación de la información, y para su elaboración se tomó en consideración la propuesta de Barceló (2015).

Conjuntamente fue utilizado el método estadístico descriptivo para procesar los datos de la aplicación de los instrumentos, analizarlos, evaluarlos y arribar a conclusiones en cada una de las etapas durante el desarrollo de la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El modelo pedagógico de los Centros Universitarios Municipales es de tipo semipresencial y tiene como forma organizativa principal la clase encuentro, por lo que el profesor se convierte en facilitador y orientador de los principales contenidos, y ello implica dotar al estudiante de habilidades para buscar, analizar y comunicar la información pertinente durante todo el proceso de aprendizaje.

Uno de los principales objetivos de trabajo de los CUM consiste en potenciar las actividades de investigación, desarrollo e innovación en el municipio, a partir de su conexión con el sector productivo y la sociedad en su conjunto. Por ello se requiere enseñar a pensar, a hacer, a ser y a convivir en sociedad, lo que requiere, en resumen, enseñar a aprender a aprender en ambiente socio-laboral.

“La universalización prevé un modelo de enseñanza-aprendizaje idóneo para la búsqueda constante del conocimiento y la información. Mediante la Estrategia Curricular para el manejo adecuado de la Información Científico y Técnica” (Horruitiner, 2008, p. 27) se intenta que los estudiantes no solo aprenden a usar la computadora, sino que puedan aprender a procesar, sintetizar y explorar el inmenso mundo del conocimiento que las tecnologías han puesto a la disposición de los ciudadanos. La aparición de nuevos paradigmas como el acceso abierto y las redes sociales han creado nuevas posibilidades y desafíos para localizar, realizar y compartir publicaciones científicas.

Hoy la educación universitaria se enfrenta a un proceso de enseñanza-aprendizaje más interactivo y dialógico, donde los alumnos tienen a su alcance tecnologías de todo tipo que les permiten potenciar el pensamiento crítico y creativo, la comunicación y la colaboración entre los estudiantes y los profesores. Los dispositivos electrónicos inteligentes, las computadoras y la hiperconectividad contribuyen al desarrollo de un nuevo modelo de aprendizaje donde se pone al alumno en el centro del proceso. Se trata de aprender investigando, de explorar y resolver problemas durante el transcurso de la lección, de manera que el aprendizaje esté más orientado a la experiencia.

Según los criterios emitidos por los profesores entrevistados, en la gran mayoría de los CUM no existen las fuentes bibliográficas necesarias para el proceso docente, ni se cuenta con los medios tecnológicos apropiados para acceder a los volúmenes de información que existen en la Web.

A su vez reconocen la importancia del uso adecuado de la información científica y alegaron desconocer los presupuestos

teóricos de las competencias informacionales. De ahí que las interpretan como las habilidades para el manejo de las TIC, y por ende, como un indicador a evaluar en la preparación metodológica del docente (dígase modelo de control a clases). Si bien manifiestan interés en integrarlas al trabajo interdisciplinario desde los objetivos del año académico, aun no se conciben acciones específicas para la formación de competencias informacionales en los estudiantes.

Diagnóstico de competencias informacionales en los estudiantes del CUM Rodas

Los resultados que se presentan hacen alusión a las preguntas del cuestionario que miden las variables siguientes:

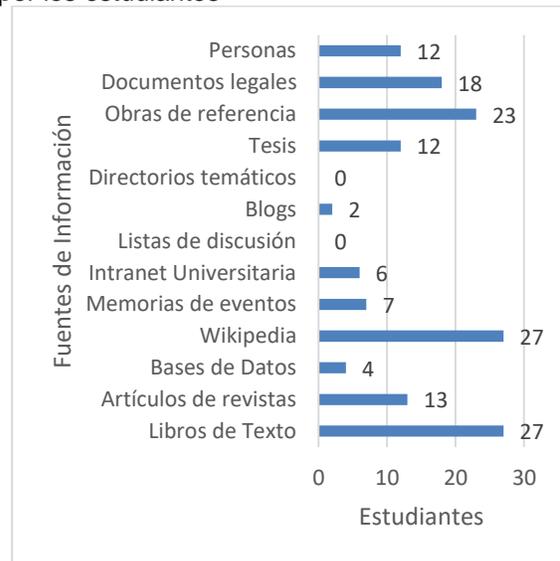
- Habilidades para buscar información.
- Manejo que le dan a la información.
- Aspectos éticos que norman el uso de la información.

En relación a la pregunta ¿Qué valor le atribuyes al uso de la información para la resolución de tus actividades docentes e investigativas?; el 92,5% de los alumnos encuestados señaló que el uso

adecuado de la información aporta credibilidad y rigor científico en sus trabajos de curso. El total de los estudiantes (100%) reconocen a los libros de textos como la fuente de información de más fácil utilización para el autoaprendizaje, aunque estos se encuentran mayormente en formato digital. Mientras las listas de discusión, los directorios temáticos y los blogs adolecen de uso para la investigación. Sobre el conocimiento y utilización de diferentes fuentes de información (ver figura 1)

Durante la aplicación del cuestionario, algunos estudiantes declararon que a pesar de que los profesores orientan la lectura de artículos científicos para trabajos extraclase, desconocen las revistas científicas y académicas más relevantes de su profesión, por lo que no logran actualizarse con las lecturas de los autores y teóricos más representativos. Solo 6 alumnos (22.2%) manifestaron la consulta a la biblioteca virtual y a las revistas científicas de la Universidad de Cienfuegos.

Figura 1: Fuentes de información identificadas por los estudiantes



Fuente: elaboración propia (2021)

La gran mayoría de los encuestados (77.7%) declaró no tener un amplio dominio sobre las herramientas y sistemas diseñados para la búsqueda de información, y en particular, para la navegación en la Web. Se pudo confirmar que las únicas herramientas de búsqueda son Google y Wikipedia para un 100%. No dominan Google académico, muy útil para acceder a fuentes de calidad para la investigación. Por otra parte, no conciben el proceso de búsqueda de manera organizada (ver figura 2), desconocen los operadores lógicos (66.6%) y la tendencia es colocar la frase exacta gramaticalmente.

Figura 2: Tipos de estrategias para la búsqueda de información

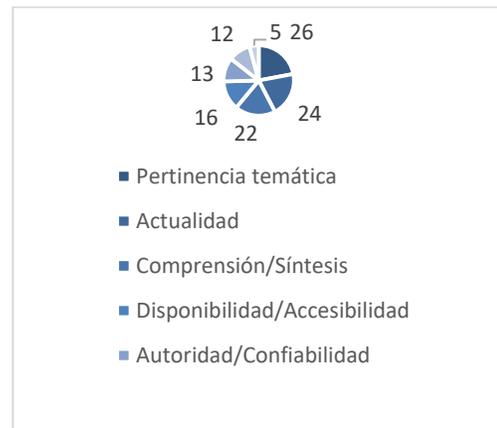


Fuente: elaboración propia (2021)

Al mismo tiempo se constató una gran debilidad en cuanto al manejo de Gestores bibliográficos u otras aplicaciones informáticas para el trabajo investigativo. El 66.6% respondieron negativamente; mientras un 33.3% declaró el uso del sistema de referencias de las versiones de Microsoft Word -de 2010 en adelante-. Sin embargo, 10 estudiantes (37%) expresaron desconocimiento sobre los diferentes estilos y normas establecidas para redactar las referencias y citas bibliográficas y señalaron solamente como datos importantes título, autor y año de publicación, y obvian las direcciones URL de las publicaciones electrónicas.

En cuanto a la evaluación de la información (ver figura 3), los estudiantes consideran que tiene una gran importancia. La actualidad (88.8%) y la pertinencia temática (96.2%) figuran como los principales elementos a tener en cuenta en la selección de las fuentes de información. Para los encuestados reconocer en el texto las ideas del autor (81.4%) tiene un peso fundamental para emitir juicios de valor con respecto a la información.

Figura 3: Criterios de calidad para seleccionar fuentes de información



Fuente: elaboración propia (2021)

Con respecto a la comunicación y presentación de la información, el 55.5% refirió tener dificultades en la redacción de los trabajos de curso y en el diseño de las presentaciones en PowerPoint para la exposición de los resultados de investigación. Esto influye además en la

calidad de los trabajos que presentan los estudiantes en las jornadas científicas organizadas en el CUM. Al mismo tiempo el 74% rechaza y condena el plagio, puesto que 'copiar y pegar' de otros autores desacredita el trabajo científico y profesional. Por ello coinciden en profundizar sobre las leyes, políticas y reglamentos institucionales asociados a la propiedad intelectual y al movimiento de acceso abierto a la información.

De manera general los alumnos encuestados del CUM de Rodas reconocen la importancia que tienen las competencias en información para el desarrollo de su profesión. En ese sentido, el 85% del grupo refiere estar muy interesado en fortalecer las técnicas de investigación y un 74% desea profundizar en los criterios para evaluar la información; en otro nivel de importancia están los que quieren mejorar sus estrategias de búsquedas (100%) y ahorrar tiempo (51%).

Propuesta de actividades para la formación de competencias informacionales en los estudiantes del CUM Rodas

Si bien en los planes de estudio de las distintas carreras que se instruyen en el

CUM se encuentra la disciplina Metodología de la Investigación, esta no aborda elementos referentes a las competencias informacionales, y por lo tanto, recae en la figura del docente orientar a través de las guías de estudio acciones que posibiliten desde el componente investigativo el manejo y uso de la información. Por otra parte, los estudiantes son trabajadores limitados con el tiempo, por lo que resulta pertinente planificar y organizar foros estudiantiles en cada semestre lectivo con el objetivo de que el alumno pueda presentar y discutir informes investigativos o monografías. Involucrando a los estudiantes desde su primer año lectivo, esta actividad permitiría desarrollar: habilidades prácticas como búsqueda, evaluación y transformación de la información desde un pensamiento lógico y creador, y habilidades de comunicación y escritura de los resultados.

A partir de lo anterior el plan de actividades tiene como objetivo principal: desarrollar competencias en el acceso, evaluación y uso de la información en los estudiantes del Centro Universitario Municipal de Rodas que tributen a su

formación profesional. Dentro de las características generales que lo describe pueden mencionarse:

- Realizar actividades de carácter teórico-prácticas dirigidas a la localización de fuentes y recursos de información que contemple la familiarización con las características, estructuras y lenguajes para la recuperación de información y bases de datos.
- Apoyar el trabajo docente en la gestión de información para los seminarios y trabajos extraclase a partir del uso de diversas fuentes de información disponibles en diferentes formatos.
- Orientar actividades de estudio independiente donde el estudiante deba reseñar, resumir, y registrar fuentes de información utilizando normas y gestores bibliográficos.

Mediante una adecuada estructuración curricular se puede conseguir la articulación, jerarquización y convergencia de actividades de corta duración como pueden ser: talleres, charlas, conversatorios, cursos cortos, entre otros, donde el estudiante pueda adquirir las habilidades necesarias para

acceder y usar la información de manera independiente y autónoma. Según lo concebido desde la clase encuentro, el plan de actividades deberá utilizar métodos de enseñanza problémicos, como los juegos profesionales, la exposición problémica, la búsqueda parcial, la conversación heurística, el método de casos u otros, en aras de que el estudiante sea partícipe activo en el proceso de aprendizaje, en definitiva, que logre aprender a aprender.

Resulta importante destacar que el plan de actividades contribuye a la formación integral del estudiante en tanto promueve valores concernientes a los principios éticos de la información, como por ejemplo, la honestidad, la responsabilidad, el pensamiento autónomo y la capacidad de ser crítico para evaluar la información. De ahí que se aborden contenidos referentes a los derechos y responsabilidades en el entorno digital, la privacidad y protección de la información en redes sociales, y los derechos de propiedad intelectual.

Se estima su implementación durante el curso lectivo 2021-2022, luego de mejorar las condiciones epidemiológicas ocasionadas por la Covid-19 desde el año

2020; y con la participación de un especialista en Ciencias de la Información del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) de la Universidad de Cienfuegos. El tiempo de duración de cada actividad estará en correspondencia con la planificación docente del CUM.

Actividad 1: Charla sobre la importancia de la información científica y académica

Objetivos: Reflexionar sobre rol que tiene el componente investigativo en su formación profesional. Identificar las distintas fuentes y soportes de información que existen en el entorno digital.

Competencias a desarrollar: Detectar y definir una necesidad de información.

Contenidos: Características de la información. La integración de la información con la producción y la investigación. Fuentes informativas (revistas científicas, bases de datos, blogs, tesis, audiovisuales y otras)

Metodología: Elaboración conjunta

Actividad 2: Taller Búsqueda de Información en la Web.

Objetivos: Localizar recursos de información en la Web (revistas científicas, bases de datos, Google

académico). Diseñar estrategias de búsqueda a partir de los operadores booleanos y las palabras clave.

Competencias a desarrollar: Conocer los métodos y técnicas adecuadas para localizar la información. ¿Cómo funcionan los motores de búsqueda y los sistemas de recuperación de información?

Contenidos: Estrategias de búsquedas (operadores Booleanos, truncamiento y proximidad). Palabras clave, sinónimos y términos relacionados para la información que necesita. Vocabulario controlado específico de la disciplina o del sistema de recuperación de la información. Motores de búsqueda.

Metodología: Exposición problémica

Actividad 3: Tareas de estudio independiente

Objetivos: Determinar la calidad de la información sobre la base de la comparación de diversas fuentes y puntos de vistas, su actualidad, exactitud e intencionalidad en relación con las investigaciones que se realizan u otros intereses. Indicar la realización de ensayos y monografías para evaluar contenidos de las asignaturas

Competencias a desarrollar: Evaluar y filtrar la información recuperada, para asegurarse de su autenticidad, validez y fiabilidad.

Contenidos: Indicadores para la evaluación de la información.

Metodología: Búsqueda parcial/Método de casos.

Actividad 4: Taller de Escritura científica y pensamiento crítico.

Objetivos: Dotar a los estudiantes de una serie de herramientas para comunicar la información de manera eficiente.

Construir nuevos conocimientos a partir de la información que se va obteniendo.

Competencias a desarrollar: Utilizar y organizar la información evaluada.

Agregar dicha información a la base de conocimientos y utilizarla para afrontar objetivos de forma ética y legal.

Contenidos: Medios y formatos de comunicación de la información.

Herramientas para la organización de la información (esquemas, gráficos, tablas).

Estrategias para la confección de Power Points.

Metodología: Elaboración conjunta

Actividad 5: Taller Marcadores sociales y gestores de referencia

Objetivos: Identificar los distintos gestores bibliográficos y las redes sociales académicas. Valorar las potencialidades de los marcadores sociales.

Competencias a desarrollar: Utilizar y organizar la información evaluada. Difundir la información convertida en conocimiento.

Contenidos: Diferentes tipos de estilos y gestores bibliográficos. Tipos de referencias. Redes sociales académicas.

Metodología: Elaboración conjunta

Actividad 6: Panel Ética de la Información.

Objetivos: Dialogar sobre los derechos y responsabilidades en el entorno digital, la privacidad y protección de la información en las redes sociales.

Competencias a desarrollar: Difundir la información convertida en conocimiento.

Contenidos: Derechos de autor y propiedad intelectual.

Metodología: Conversación heurística

CONCLUSIONES

Las competencias informacionales deben abordarse desde el propio proceso de formación del estudiante, ya que a lo largo del plan de estudio deberá reconocer sus necesidades de

información, así como, identificar, evaluar y usar gran variedad de fuentes, principalmente en ambientes digitales. Al mismo tiempo, las características de la educación semipresencial denotan la preparación de profesionales con capacidad para la transferencia y aplicación del conocimiento científico en diversos escenarios.

La propuesta de acción y mejora metodológica para abordar la competencia informacional ha de enfocarse como una necesidad transversal que ha de recorrer el plan de estudios desde el primero hasta el último curso, y ello requiere una sólida coordinación entre profesores y estudiantes. En este sentido se pretende generar experiencias de aprendizaje situado que incluyan los intereses y experiencias del propio alumnado durante sus tareas investigativas y laborales.

El plan de actividades diseñado pretende enriquecer la cultura informacional de los estudiantes del Centro Universitario Municipal de Rodas con el objetivo de lograr un aprendizaje desarrollador en el individuo, capaz de aprovechar la diversidad de formatos de información

(gráfica, multimedia, textual) y las más modernas tecnologías de la información, para ser partícipes activos y críticos en la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. & Saraiva, R. M. (2020). Las competencias básicas en materia de información en el contexto de la universidad del siglo XXI. *Información, cultura y sociedad* (42), 153-162. doi:<http://dx.doi.org/10.34096/ics.i42.7428>
- Alvarez, J. C. & Ríos, I. (2016). La formación de competencias informacionales en el ingeniero industrial. *Transformación*, 12(2), 188-198. Recuperado de <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1473>
- Area, M. & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 13-20.

doi:<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>

Barbosa, J. W., Marciales, G. P. & Castañeda, H. (2015). Caracterización de la Competencia Informacional y su aporte al aprendizaje de usuarios de información: una experiencia en la formación profesional en psicología. *Investigación Bibliotecológica*, 29(67), 47-76. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.036>

Barceló, M. (2015). La Alfabetización Informacional a través de la asignatura Gestión de Información en Instituciones Mediáticas en la carrera de Periodismo de la Universidad de Matanzas. En R. Garcés (Ed.), *Información y Comunicación desde el Sur: Economía Política, Cultura y Pensamiento Crítico. Actas del VIII Encuentro Internacional de Investigadores y Estudiosos de la Información y la Comunicación*. Universidad de La Habana, Cuba.

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas [CRUE-

TIC]. (2013). *Manual para la formación en competencias informáticas e informacionales (CI2)*. Traducción y adaptación del Handbook for Information Literacy Teaching de la Universidad de Cardiff. Recuperado de http://rebiun.xercode.es/xmlui/bitstream/handle/20.500.11967/63/IIPE_Linea2_2013_Manual_formacion_competicencias_informaticas_informacionales_.pdf

Dalmau, A. (2010). *Propuesta metodológica para el desarrollo de habilidades informacionales en los estudiantes de la carrera de Comunicación Social en la SUM Moa* (Tesis de maestría). Instituto Superior Minero Metalúrgico, Centro de Estudios Pedagógicos, Moa, Cuba.

Delgado, M., Águila, O., Peralta, M. & Ramos, M. I. (2019). El componente informacional en el currículo de la carrera de Medicina. *Medicentro Electrónica*, 23(4 No. Especial), 368-385. Recuperado de

- <http://www.medicentro.sld.cu/index.php/medicentro/article/view/3066>
- Díaz, D. & Loyola, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 121-150. doi:<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>
- Foronda, A., Martínez, J. & Urbina, A. (2018). Grado de competencia mediática en alumnado adolescente de Esmeraldas. *Revista de Medios y Educación* (52), 151-165. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/62529/38268>
- Gomes, M. d. G. (2014). *La integración de la Alfabetización Informacional (ALFIN) en la formación del estudiante universitario: análisis de iniciativas en Brasil y España* (Tesis doctoral). Departamento de Biblioteconomía y Documentación, Universidad Carlos III de Madrid, España. Recuperado de <https://e-archivo.ec3m.es>
- Gomes, M. d. G. & Hernández, A. (2013). La integración curricular de la alfabetización informacional (alfin) en las universidades españolas: experiencias de tres modelos distintos. En B. Rodríguez & F. Ribeiro (Ed.), *VI Encuentro ibérico Edicic 2013, Globalización, Ciencia, Información*. (pp. 1170-1188). Oporto, Portugal. Recuperado de <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/17965#preview>
- Hernández, T. R., Carvajal, B. M. & Legañoa, M. (2020). Análisis a las competencias informacionales en la formación continua de los docentes universitarios. Bibliotecas. *Anales de Investigación*, 16(1), 61-69. Recuperado de <http://revistas.bnjm.cu/index.php/BAI/article/view/47/43>
- Horruitiner Silva, P. (2008). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Jiménez, C. L., Calderón, M. d. & Corrales, Y. (2020). El proceso de

- formación, una mirada hacia las competencias informacionales. *Pedagogía y Sociedad*, 23(58), 51-75. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.co/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1075>
- Manso-Perea, C., Cuevas-Cerveró, A. & González-Cervantes, S. (2019). Competencias informacionales en los estudios de grado en enfermería: el caso español. *Revista Española de Documentación Científica*, 42(1), e229. doi:<https://doi.org/10.3989/redc.2019.1.1578>
- Ministerio de Educación Superior. [MES]. (2016). *Documento base para el diseño de los planes de estudio "E"*. La Habana, Cuba: Autor.
- Munévar, N. (2018). *Diseño de una propuesta metodológica de alfabetización informacional para la biblioteca escolar del Colegio Parroquial de Nuestra Señora*. (Tesis de grado). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1272&content=sistemas_informacion_documentacion
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (21 de octubre de 2015). *Transformar nuestro mundo. La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.I&Lang
- Pirela, J. & Cortés, J. d. (2014). El desarrollo de competencias informacionales en estudiantes universitarios. Experiencia y perspectivas en dos universidades latinoamericanas. *Investigación Bibliotecológica*, 28(64), 145-172.
- Rodríguez, F., Corrales, Y. & Arrieta, Y. (2018). Formación de usuario para perfeccionar la cultura informacional con las fuentes de información digital. *Pedagogía y Sociedad*, 21(51), 1-22. Recuperado el 15 de abril de 2021, de <http://revistas.uniss.edu.co/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/680>

- Rodríguez, R. J. (2016). *Concepción didáctica del proceso de formación de habilidades informacionales. Estrategia para su implementación en la carrera de Agronomía de la Universidad de Pinar del Río*. (Tesis de maestría). Universidad de Pinar del Río, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior, Pinar del Río. Recuperado de <https://rc.upr.edu.cu/handle/DICT/2351>
- Rubio, V. & Tejada, J. (2017). Las competencias informacionales de los docentes y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 127-140. Recuperado de <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/279/313>
- Sandó, J. M., Rodríguez, M. d. & Benitez, A. (2017). Competencias informacionales en la formación de ingenieros informáticos en Cuba. Apuntes para una concepción teórico-metodológica. *Educación y Sociedad* (Número Especial), 105-119. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/32181/>
- Sandó, J. M., Rodríguez, M. d., & Benitez, A. (2018). Integración curricular de las competencias informacionales en procesos formativos de pregrado en la universidad cubana. *Congreso Internacional de Información INFO'2018*. La Habana, Cuba. Recuperado de <http://www.congreso-info.cu/index.php/info/info2018/paper/view/897>
- Valdivia, J. E., Hernández, A. & Valero, D. (2019). La formación de usuarios: una vía para desarrollar la cultura informacional utilizando las tecnologías. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 251-271. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/747>
- Zelada, M. M. (2018). *Modelo curricular para el desarrollo de competencias informacionales en los profesores de la Universidad*

de Ciencias Médicas de La Habana. (Tesis doctoral).
Universidad de Ciencias Médicas,
La Habana, Cuba. Recuperado de
<http://tesis.sld.cu/index.php?P=FullRecord&ID=681>



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 3-6-2021 Fecha de aceptación: 13-9-2021 Fecha de publicación: 9-11-2021

SITIO WEB, MATERIAL DIDÁCTICO EN TIEMPOS DE PANDEMIA PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

A WEBSITE, A DIDACTIC TOOL IN TIMES OF PANDEMIC FOR UNIVERSITY EDUCATION

Ludmila Eugenia García-Navarro, Beatriz Rafaela González-Rodríguez,² Joan Betancourt-Balbín³

¹ Máster en Ciencias de la Educación; Asistente; Profesora; Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad: Ciencias Técnicas y Económicas, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez; Cuba. Correo: luamila@uniss.edu.cu; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5064-251X>. ² Máster en Ciencias Pedagógicas, Profesora Asistente, Departamento de Enseñanza Técnica Profesional, Facultad de Ciencias Técnicas y Económicas. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo: brodriguez@uniss.edu.cu; ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4397-752X>. ³ Adiestrado, Profesor; Departamento de Enseñanza Técnica Profesional, Facultad de Ciencias Técnicas y Económicas, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo: joan@uniss.edu.cu; ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5910-9789>

¿Cómo citar este artículo?

García Navarro, L. E., Ríos Rodríguez, L. R. y Rocío Vega, E. (noviembre-febrero, 2022). Sitio web, una herramienta para la enseñanza universitaria. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 131-145. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1388>

Resumen

Introducción: El presente artículo es el resultado de una tesis de maestría realizada en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (Uniss), Cuba. Tiene como **objetivo:** describir un sitio web elaborado para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gestión de los Recursos

Humanos, que se imparte en el cuarto año de la carrera Ingeniería Industrial, en el que se utilizaron los **métodos:** analítico-sintético, histórico-lógico, el análisis de documentos y la metodología de desarrollo de software XP. **Resultados:** la implementación de la propuesta en las modalidades de estudios semipresencial y a distancia

permitió **concluir** que el procedimiento utilizado para su elaboración es adecuado; que el sitio web implementado constituye una herramienta informática de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) que organiza y agrupa coherentemente todos los recursos digitales con que cuenta la asignatura, por lo que resulta pertinente para apoyar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje; educación a distancia; Gestión de Recursos Humanos; pandemia; programa informático didáctico, Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)

Abstract

This article is the result of a master's degree in the University of Sancti Spiritus "José Martí Pérez" (Uniss), Cuba. **Objective:** It aims to describe a website developed to support the teaching-learning process of the subject Human Resource Management (HRM), which is taught in the Industrial Engineering degree course of the aforementioned university. **Methods:** The analytical-synthetic method, the historical-logical, the analysis of

documents and the XP software development methodology were used.

Results: The implementation of the website as part of the part-time and distance learning modalities.

Conclusions: The website creation process was correct; it represents a computer tool of the Information and Communication Technology (ICT) capable of organizing coherently all the digital materials of the subject; therefore, its implementation is relevant to the teaching-learning process for the HRM subject.

Keywords: learning; distance learning; Human Resource Management; pandemic; didactic computer tool; Information and Communication Technology

INTRODUCCIÓN

La evolución vertiginosa de la sociedad en cuanto a la aparición y uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones denominadas (Tic) por las siglas de las palabras que lo conforman, ha sido aprovechada en el contexto de pandemia en que vivimos y la educación universitaria no debe dejar de lado estos avances; por lo que es

urgente implementar cognitiva e instrumentalmente recursos informáticos, sin desligarse de los propósitos pedagógicos en la formación de los estudiantes. Intencionar el uso de recursos tecnológicos en la enseñanza en tiempos de pandemia es hoy, más que una orientación de las estructuras superiores de dirección, una necesidad para conseguir educandos a la altura de estos tiempos, poseedores de la ética necesaria para hacer un uso responsable y correcto de estos medios.

Múltiples son las experiencias que demuestran el uso exitoso en la enseñanza, de herramientas que basan su funcionamiento en las tecnologías de la información y las comunicaciones (Tic), entre las que se destacan las relacionadas con los sitios web (Area, 2003; Calderón, 2019; Mayol, Perales, Negre-Bennasar & Nadal, 2019; Sánchez-Orea, Navarro-Guerrero y Escalante-Vega, 2020).

Para elaborar estos recursos los docentes han tenido que desempeñar nuevos roles, entre ellos los de diseñador y productor de sitios web. En otras ocasiones se han insertado en equipos de desarrollo de software educativo o de creación de recursos

multimedia. En cualquier caso exige para ellos nuevas necesidades de superación y cambios en la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje (Flores, 2018).

La experiencia que se va acumulando en la creación de sitios web, vinculados a las instituciones educativas, unida a su enorme potencial didáctico, avala la necesidad de emprender, desde la pedagogía, un debate reflexivo tendiente a su implementación como medio de enseñanza (Nessi, Mora y Montero, 2020).

Sobre todo, en un escenario caracterizado por la presencia de la covid, en el que las restricciones causadas por intervenciones no farmacéuticas, como el distanciamiento social, también han impactado la educación en todos los niveles, y continuarán haciéndolo durante al menos varios meses, pues los estudiantes y los maestros no pueden reunirse físicamente en las escuelas y universidades. (Sánchez-Orea et al., 2020)

El proceso de enseñanza-aprendizaje durante la cuarentena por el covid ha

tenido que transformarse en muy corto tiempo y sin una preparación pedagógica adecuada, para conseguirlo, tanto los profesores como los alumnos, tuvieron que pasar de un proceso educativo presencial a uno virtual con poca experiencia en el uso de la tecnología para participar en una clase diferente, —se hace necesario destacar— que no todos los actores que participan en este proceso se encuentran en igualdad de conocimientos o de recursos tecnológicos, para afrontar este reto. (Ferrada-Bustamante et al., 2021)

Es importante enfatizar que, gran parte de los estudiantes y docentes de las instituciones universitarias de hoy día, poseen un teléfono con conexión a datos móviles o por lo menos un teléfono de tecnología convencional para mensajería de textos o llamadas, lo que les permite enviar y recibir información en tiempo real. Al combinar estas herramientas en la modalidad a distancia el estudiante puede aclarar dudas e inquietudes que se le presenten durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiménez y Ruiz, 2021).

Las universidades cubanas, inmersas en esta realidad, buscan alternativas

fundamentalmente sustentadas en plataformas interactivas, aulas virtuales, correo electrónico y redes sociales. Al mismo tiempo se apoyan en instituciones como los Joven Club de Computación y empresas estatales para garantizar los recursos a todos los estudiantes.

En este contexto se desarrolla, en la Universidad de Sancti Spíritus, “José Martí Pérez”, la carrera de Ingeniería Industrial con el fin de preparar profesionales integrales cuya función es: analizar, diseñar, operar, mejorar y dirigir procesos de producción o prestación de servicios. La carrera se rige por el plan de estudio D y cuenta con un currículo base de 14 disciplinas, entre la que se encuentra “Ingeniería del Factor Humano”, dentro de la cual se ubica la asignatura Gestión de los Recursos Humanos (GRH). El objetivo de este trabajo es describir un sitio web, elaborado para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura, que se imparte en la carrera Ingeniería Industrial, de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (Uniss), Cuba, en tiempos de pandemia.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Tic) han traído consigo un creciente interés en todo el mundo por aprovecharlas en beneficio de la sociedad, razón por la que en muchos países existen programas que buscan incentivar el acceso generalizado de todos los individuos a este tipo de tecnologías.

Hoy día no basta con utilizar técnicas efectivas de almacenamiento y recuperación de datos, sino que también es necesario desarrollar métodos que permitan explorar lo que suponen los datos operacionales recolectados en relación con la información, así como las disímiles herramientas para el trabajo y el manejo seguro de dichos datos.

Sin dudas, las Tic, forman parte del estilo de vida de los jóvenes y tienen una peculiar incidencia en el campo educacional, pues su uso permite formar individuos mejor preparados para el trabajo, la colaboración y el aprendizaje permanente, que construyan una sociedad más articulada y participativa, capaz de sustentar una economía competitiva, interrelacionada y dinámica.

Una de las bondades más significativas que ofrecen las Tic dentro del proceso

educativo es que la información y el conocimiento de cualquier tipo, pueden ser enviados, recibidos, almacenados y posteriormente recuperados, sin ninguna limitación geográfica.

En este contexto, el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye hoy en día uno de los grandes focos de atención para investigadores y en general, para todo lo relacionado con la intervención educativa (Mayol et al., 2019), pues un estudiante no aprende sólo del profesor y/o del libro de texto, ni sólo en el aula: aprende también a partir de muchos otros agentes: los medios de comunicación, sus compañeros, la sociedad en general.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Para la confección del sitio web que se describe en este artículo se siguieron las fases propuestas por (Ríos, Omaña y Blanco, 2015). Como paso previo se determinó que se utilizaría en un curso semipresencial, tal como se desarrollan los cursos por encuentro.

Fase de concepción: Durante esta fase se analizó el plan de estudio de la carrera Ingeniería Industrial, el programa de la asignatura Gestión de los Recursos Humanos, el conjunto de medios de enseñanza con que cuenta dicha asignatura, lo cual permitió determinar:

- El objetivo que se persigue con el desarrollo del sitio web es contar con una herramienta informática que agrupe de forma organizada todos los materiales digitales que se tienen para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura y que a su vez pueda ser utilizada por aquellos estudiantes con conexión nula o limitada a las redes.
- El sitio será formativo, pues según los criterios expuestos por Area, como se citó en Ríos et al., 2015) contendrá materiales didácticos web, diseñados, desarrollados o reelaborados específicamente para ser utilizados en la enseñanza, los que incluirán información para consultar, ejercicios, guías y otros materiales dirigidos a su formación curricular. Lo que realmente distingue a este material multimedia de naturaleza didáctica respecto a otros sitios web, es que ha sido elaborado con la intencionalidad de producir ciertos aprendizajes en sujetos con ciertas demandas y necesidades educativas.
- Se determinó incluir recursos multimedia como presentaciones en power point, infografías, videos,

textos, entre otros; para facilitar la interacción de los estudiantes con los contenidos a asimilar.

- Colocar enlaces a otros sitios de interés, por ejemplo, al Periódico Trabajadores, a la Gaceta Oficial de la República de Cuba, a Ecured, al portal del Ministerio de trabajo y seguridad social de Cuba, a portales de otras universidades, entre otros.
- Se identificó, además, la necesidad de poder ejecutarse desde cualquier navegador y que fuera fácil de instalar.

Fase de elaboración: En esta fase se confeccionó el sitio en cuestión. Se determinó utilizar el Artisteer, por ser una herramienta fácil de usar e instalar, no consume muchos recursos del sistema, además tiene una interfaz simple e intuitiva lo que permite que cualquier persona pueda utilizarlo.

Durante esta fase también se realizaron las siguientes acciones:

1. Se determinó que el menú principal contendría como opciones los cinco temas en que se divide la asignatura, según el programa de estudio.
2. Se elaboraron y perfeccionaron guías de estudio, materiales de

- apoyo, presentaciones en Power Point, entre otros.
3. Se revisaron, evaluaron y recopilaron videos, materiales bibliográficos complementarios en formato digital, libros de textos digitales, imágenes, normas jurídicas vigentes por cada tema, entre otros.
 4. Se identificaron otros sitios de interés para estudiantes y profesores a los cuales resulta pertinente acceder y se enlazaron.
 5. Se confeccionó una ayuda para los usuarios principiantes, la cual explica el modo de proceder dentro del sitio. Dicha ayuda forma parte del paquete que contiene la herramienta.
 6. Se probaron todos los enlaces y posibilidades que brinda el sitio.

Fase de utilización: Durante esta fase se utilizó el sitio web, partiendo de las decisiones siguientes:

- Se colocó un enlace en el sitio web de la facultad Ciencias Técnicas y Empresariales, desde el que pueden acceder todos los estudiantes, desde cualquier lugar y en cualquier momento.
- Se empleó para la realización del estudio independiente, tareas extraclase, destinadas a la

autopreparación de los estudiantes, resolver problemas de su entorno laboral y consultar legislaciones laborales vigentes, entre otros.

- Se concibió una herramienta portable, con el propósito de garantizar la igualdad de posibilidades de utilización para todos los estudiantes, de manera que puede ser fácilmente transportada en algún dispositivo de almacenamiento externo.
- Como alternativa, también se puede acceder al sitio desde la plataforma Moodle.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El sitio web que se obtuvo, cuenta con un menú principal formado por 5 opciones, que se corresponden con los temas de la asignatura, tal como se aprecia en la figura 1. Con ello se muestra a los estudiantes el orden lógico a seguir para abordar los contenidos.

Figura 1. Página de inicio del sitio



Fuente: elaboración propia (2020)

La figura 2 ilustra las opciones que brinda el sitio para el tema “Gestión de los Recursos Humanos”. Pone a disposición de los usuarios toda la legislación laboral vigente en Cuba, referida a Recursos Humanos, ejercicios, materiales de apoyo y bibliografía.

Figura 2. Opciones para el tema Gestión de los Recursos Humanos



Fuente: elaboración propia (2020)

La figura 3 muestra las opciones para el tema “Planificación Estratégica de los de los Recursos Humanos”, entre las que se incluyen ejercicios y materiales de consulta con el fin de facilitar la comprensión de aspectos

como el cálculo de la plantilla de cargos y su optimización.

Figura 3. Menú para el tema Planificación Estratégica de los Recursos Humanos



Fuente: elaboración propia (2020)

En la figura 4 se aprecian las opciones que tiene el menú para el tema de las Competencias Laborales, contiene ejercicios para el diseño de dichas competencias, así como materiales de consulta que incluyen ejemplos, artículos de revistas, entre otros, que pueden utilizar los estudiantes en su entorno laboral para el diseño de las competencias y el trabajo de cada uno de los subsistemas que conforman la GRH con enfoque de competencias.

Figura 4. Menú para el tema Competencias Laborales



Fuente: elaboración propia (2020)

La figura 5, corresponde al menú de opciones para el tema Comunicación Organizacional. En él se incluyen ejercicios que sirven a los estudiantes para su autoperparación, ejemplos de cómo hacer un manual de comunicación organizacional, para mejorar la gestión empresarial y otros materiales de consulta.

Figura 5: Menú de opciones correspondiente al tema Comunicación Organizacional



Fuente: elaboración propia (2020)

La figura 6, contienen el menú de opciones correspondientes al tema

Organización de los salarios, ejercicios que sirven a los estudiantes para su autoperparación, la Legislación Laboral vigente en Cuba, materiales de apoyo actualizados y bibliografía para el contexto actual cubano, tema contentivo en la tarea ordenamiento.

Figura 6. Menú para el tema sobre Organización de los salarios



Fuente: elaboración propia (2020)

El proceso de implementación

Tras un periodo de análisis e inclusión en el conjunto de medios auxiliares con que contaba la asignatura y el correspondiente respaldo pedagógico, comenzó la utilización del sitio web descrito por los 32 estudiantes que cursaban la asignatura durante el curso 19-20. Este proceso se realizó en varios momentos: clases presenciales, consultas y durante el estudio independiente, lo que permitió constatar satisfacción por las opciones que brinda el producto, los estudiantes agradecieron la posibilidad de tener la

bibliografía concentrada por cada tema, los ejercicios y los ejemplos para el estudio independiente. Igual aceptación tuvo el fácil acceso a la base jurídica. En sentido general expresaron que era útil y que podían trabajar con él en su casa, pues en su mayoría tenían computadoras y tabletas.

Validación de la propuesta

Al concluir la asignatura se aplicó a los estudiantes la encuesta con el fin de recoger sus opiniones sobre la interacción con este recurso. La misma arrojó los resultados que se muestran en las figuras 7, 8, 9, 10 y 11.

Al preguntar a los encuestados sobre la posibilidad que brinda el sitio web de acceder de manera fácil a la bibliografía, el 9.0% respondió que en ocasiones podían hacerlo, el 19% refirió que muchas veces, mientras que el 72 % afirmó que siempre pueden tener acceso de manera fácil a la bibliografía. Estos resultados evidencian que la herramienta contribuye positivamente al acceso de la bibliografía (ver figura 7).

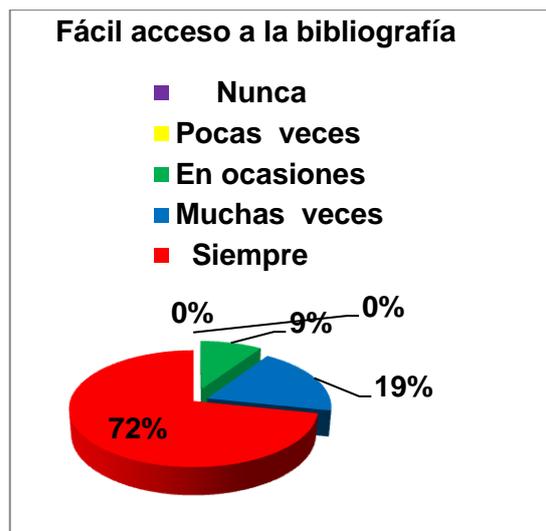


Figura 7. Facilidad de acceso a la bibliografía.
Fuente: elaboración propia (2020)

A la interrogante relacionada con la fácil localización de los materiales de apoyo para el estudio independiente, el 87.0 % afirmó que muchas veces podían acceder a ellos, mientras el 13.0% afirma localizar siempre de manera fácil los materiales de apoyo. De aquí se deriva que para los estudiantes el recurso informático contribuye a la fácil localización de los materiales de estudio. (figura 8).



Figura 8. Fácil acceso a localizar los materiales multimediales.

Fuente: elaboración propia (2020)

La pregunta 3 valora el acceso con facilidad a las guías de estudios. A lo que el 9.0%, afirman que en ocasiones pueden tener acceso a las guías para el estudio independiente, el 50.0% (16 estudiantes), respondió que muchas veces logran acceder de esta manera y 13 manifestaron que siempre lo pueden hacer, para un 41.0%. Lo que indica que la aplicación facilita la localización de los materiales de apoyo (figura 9).



Figura 9. Acceso a las guías con facilidad.

Fuente: elaboración propia (2020)

La pregunta 4 va dirigida a indagar sobre las facilidades de acceso a la Legislación laboral vigente en Cuba. En este sentido, 6 estudiantes indicaron que en ocasiones accedían con facilidad, para un 19.0%, 5 manifestaron que muchas veces, o sea un 15.0% y los 21 restantes argumentaron que siempre podían localizarla para un 66.0% del total. Lo que implica que la mayor cantidad de encuestados puede, utilizando el sitio web, acceder a las normas jurídicas vigentes en Cuba de temas relacionados con la legislación laboral (figura 10).



Figura 10. Acceso a la Legislación laboral vigente con facilidad.

Fuente: elaboración propia (2020)

La pregunta 5 va dirigida a indagar sobre la organización de los contenidos por temas de la asignatura. Ante esta interrogante, 20 estudiantes respondieron que muchas veces encontraban los contenidos de forma organizada, para un 62.0%, mientras que el 38.0% (12 estudiantes) expresó que siempre logra acceder a los contenidos por temas de forma organizada. Lo que evidencia que el recurso elaborado facilita el acceso a una distribución organizada de los contenidos por cada uno de los temas de la asignatura (figura 11).



Figura 11. Acceso con facilidad a la organización de los contenidos.

Fuente: elaboración propia (2020)

Experiencia en tiempo de pandemia

El confinamiento necesario para enfrentar la pandemia trajo consigo la migración hacia una enseñanza virtual, sin ningún contacto físico entre estudiantes y profesores. Las plataformas interactivas de aprendizaje, con todas las bondades que ofrecen, se impusieron como la herramienta TIC idónea.

Ante la emergencia de crear el aula virtual de la asignatura en la plataforma Moodle, se colocó un acceso al sitio web desde el aula virtual de la asignatura Gestión de los Recursos Humanos.

Una entrevista, de forma no estructurada, a los estudiantes que

reciben la asignatura totalmente a distancia, durante el curso 20-21 permitió conocer que:

- Al ser portable representa una alternativa para estudiantes sin conexión a la red de la universidad.
- El acceso a la bibliografía, la localización de materiales de apoyo y guías para el estudio independiente no se ven afectados por lo planteado en el punto anterior.
- El sitio les aporta la información necesaria para la búsqueda de soluciones a problemas de su entorno laboral.
- Los materiales digitales que contiene resultan de gran utilidad para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de aislamiento físico.

Al concluir la asignatura de modo virtual se aplicará a los estudiantes la encuesta diseñada por la autora y profesora de la asignatura, lo que permitirá estudiar la utilidad que tuvo para ellos, de ahí su carácter prospectivo.

CONCLUSIONES

Después de elaborar e implementar en la práctica un sitio web para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gestión de los Recursos Humanos se concluye que:

El procedimiento utilizado para la elaboración del sitio web resulta fácil e intuitivo, pues permite mejorar progresivamente el intercambio de información por parte del docente y el trabajo ubicuo que puede desarrollar el estudiante desde su hogar.

El sitio web en su uso cotidiano, constituye una herramienta informática que organiza y agrupa coherentemente todos los recursos digitales con que cuenta la asignatura GRH. Puede ser utilizado en lo adelante sin distinción en la composición de los grupos de estudiantes

El sitio web implementado, se distingue por su carácter pertinente y prospectivo, pues muestra un mejoramiento de la práctica docente que integrados, facilita el desarrollo de los estudiantes y consigue apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gestión de los Recursos Humanos, la cual se imparte como optativa, en otras carreras de la mencionada universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M. (2003). De los webs educativos al material didáctico web. *Comunicación y Pedagogía*, 188, 32-38.
- Calderón, P. A. , Carreras, L. y García P. (2019). Sitio web glosario audiovisual de términos químicos, una experiencia en la creación de medios de enseñanza audiovisuales. En *Edumed Holguín*. VIII Jornada científica de la Socecs.. Recuperado de <http://edumedholguin2019.sld.cu/index.php/2019/2019/paper/view/6/5>
- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D. y Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en Tic y su evidencia en tiempos de covid. *Revista Saberes Educativos* (6), 144-168. Recuperado de <https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/60715>
- Flores, F. A. (2018). Concepciones didácticas y uso de las Tic en la enseñanza universitaria de grado: Estudio de casos múltiples y marco de análisis TPACK. *Praxis educativa*, 22(1), 64-73. doi:<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220106>
- Jiménez, Y. y Ruiz, M. d. I. Á. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de covid. *Economía y Desarrollo*, 165 (Supl. 1), e3. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0252-85842021000200003
- Mayol, J. J., Perales, F., Negre-Bennasar, F. y Nadal, G. F. (2019). El diseño web y material didáctico accesible en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación a Distancia (Red)*, 19(60). doi: <https://doi.org/10.6018/red/60/06>
- Nessi, E. M. F., Mora, J. M. M., & Montero, M. A. B. (2020). Educación a distancia en las universidades venezolanas ante la pandemia de la covid: Desafíos y Oportunidades. *Revista Científica*, 5(18), 85-107. doi: <https://doi.org/10.29394/Scientifi>

c.issn.2542-

2987.2020.5.18.4.85-107

Sánchez-Orea, A., Navarro-Guerrero, M. d. I. Á. y Escalante-Vega, J. E. (2020). Experiencias en el uso de tecnología en clases virtuales durante la pandemia de la covid 19 en la educación superior. *Revista CONAIC: Tecnología Educativa*, 7(3), 39-47. Recuperado de <https://terc.mx/index.php/terc/article/view/67>

Ríos, L. R. Omaña, S. A. y Gómez-Blanco, J. F. (2015). Utilización de herramientas web en la enseñanza universitaria. *Pedagogía y Sociedad*, 18(43), 61-69. Recuperado de <https://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/125>



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 14-6-2021 Fecha de aceptación: 8-7-2021 Fecha de publicación: 9-11-2021

TEMA DEL EROTISMO EN LA POESÍA DE FRANK ABEL DOPICO

THE THEME OF EROTICISM IN THE POETRY OF FRANK ABEL DOPICO

Yunier Mena-Benavides¹

¹ Licenciado en Letras por la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, Universidad de Sancti Spiritus «José Martí Pérez», Cuba. Correos electrónicos: yuniern@uniss.edu.cu, ymena2@nauta.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5058-3652>

¿Cómo citar este artículo?

Mena Benavides, Y. (noviembre-febrero, 2021). Tema del erotismo en la poesía de Frank Abel Dopico. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 146-169. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1201>

Resumen

Introducción: Frank Abel Dopico (Santa Clara, Cuba, 1964 – *Ibidem*, 2016) fue uno de los poetas jóvenes más importantes para la renovación lírica cubana durante la segunda mitad de la década de 1980. El problema científico de la presente investigación está expresado en la siguiente pregunta: ¿Qué propiedades distinguen el tratamiento del tema del erotismo en la poesía de este autor? El objeto de investigación es la obra poética de Frank Abel Dopico y el campo de

acción el erotismo que forma parte de tal estructura temática. **Objetivo:** Describir el tratamiento del erotismo en la obra poética de Frank Abel Dopico. **Método:** Análisis de contenido. **Resultados:** El estudio de los textos poéticos dopiqueanos reveló que estos modelan continuamente y de diversas maneras la realidad erótica. **Conclusiones:** El erotismo está entre los temas recurrentes de la obra poética de Frank Abel Dopico y abarca desde el más vago movimiento anímico

hasta el relato del más carnal enlace entre los cuerpos.

Palabras clave: amor, erotismo; poesía; poesía erótica; literatura latinoamericana

Abstract

Introduction: Frank Abel Dopico (Santa Clara, Cuba, 1964 - *Ibidem*, 2016) was one of the most important young poets for the Cuban lyrical renewal during the second half of the 1980s. The scientific problem of the present research is expressed in the following question: What properties distinguish the treatment of the subject of eroticism in the poetry of this author? The research's object and field of action are the poetic work of Frank Abel Dopico and the eroticism of such thematic structure, in that order.

Objective: To describe the treatment of eroticism in the poetic work of Frank Abel Dopico. **Method:** Content analysis. **Results:** The study of Dopiquean poetic texts revealed that they continuously and in various ways shape erotic reality. **Conclusions:** Eroticism is among the recurring themes of the poetic work of Frank Abel Dopico and its expression ranges from the subtlest emotional change to the

depiction of the most carnal connection between the bodies.

Keywords: theme; eroticism; love; poetry; communication

INTRODUCCIÓN

La investigación que el presente texto socializa estuvo consagrada a examinar la escritura poética de Frank Abel Dopico, uno de los autores fundamentales para la renovación del discurso lírico cubano en la segunda mitad de la década de 1980. El problema científico al que se ha intentado dar solución puede formularse por medio de la siguiente pregunta: ¿Qué propiedades distinguen el tratamiento del tema del erotismo en la poesía de Frank Abel Dopico? El objeto de investigación es la poesía de Frank Abel Dopico y el objetivo describir el tratamiento del tema del erotismo en la obra poética del autor, la cual comprende cinco poemarios y otras publicaciones en revistas o antologías. Los títulos que componen la obra dopiqueana son *Algunas elegías por Huck Finn* (1989, Premio de la Ciudad de Santa Clara), *El correo de la noche* (1989 y 2015, Premio David y Premio de la Crítica), *Expediente del asesino* (1991, 2018), *Las islas del aire*

(1999) y *Los puentes de Arcadia* (2011); junto a ellos, el análisis textual aquí realizado alcanza los poemas «Amor de los libres» (1988) y «La moneda se abre en dos» (2010), así como textos más recientemente aparecidos en las revistas *Umbral* (Dopico, 2016) y *Amnios* (Dopico, 2016a). El campo de acción es el tema del erotismo en el universo poético dopiqueano y como hipótesis se propuso que el erotismo es uno de los temas recurrentes en la obra poética de Frank Abel Dopico, abarca desde el más vago movimiento anímico hasta el relato del más carnal enlace entre los cuerpos.

Este poeta forma parte de la generación nacida de 1959 a 1975 (López, 2011), la cual sigue a la generación anterior, llamada «ascendente» por Virgilio López Lemus (2011) y nacida entre 1946 y 1958, en la reacción anticoloquial en que se vio inmerso el panorama poético cubano en la década de 1980. El apogeo del coloquialismo sobrevino tras el triunfo de la Revolución Cubana y se extendió hasta los setenta, década en la que ocurre el agotamiento paulatino del interés de creadores y lectores por la expresión y la temática coloquialista

que iría perdiendo hegemonía o transformándose con el retorno de las formas clásicas y el ascenso del intimismo (López, 2008a). La tendencia coloquialista se desarrolla en España e Hispanoamérica desde los años cincuenta y entre sus partidarios estaban Mario Benedetti, Jaime Sabines, Ernesto Cardenal, Manuel Vásquez Montalbán, Jaime Gil de Biedma, Carlos Sahagún y Ángel González (Álvarez, 2000).

En la Cuba de los ochenta, a pesar de no ser ya una corriente dominante, el coloquialismo mantenía aún sus atributos esenciales: tono conversacional, versolibrismo, prosaísmo y temas como la familia, la ciudad, el amor, lo cotidiano, la Revolución, el poeta en la actualidad renovada del país, la emigración, la historia y el presente épico (López, 2008b). El coloquialismo utilizó un lenguaje desenfadado y el léxico de la comunicación diaria para la representación realista de materias sociopolíticas, vitales o relativas a la infancia. Esta corriente de la poesía cubana tuvo su más alto momento durante la segunda mitad de los sesenta (López, 2008a).

Al principio de los años ochenta se consolida la estética anticolloquial y se instaura un poscoloquialismo plurigeneracional que recurre a la métrica tradicional hispánica, al verso libre y semilibre, al intimismo, la tropología y también al tono conversacional. Se hace sentir en él la influencia del Grupo Orígenes y el surrealismo (López, 2008a). En esta década comienza a participar en la vida literaria y a publicar sus primeras obras la generación juvenil en la cual se inscribe Frank Abel Dopico, asegura Virgilio López Lemus que «Poetas como Zoe Valdés, Alberto Lauro, Emilio García Montiel, Frank Abel Dopico, Norge Espinosa, le ofrecían peculiaridad al conjunto, por sus evidentes logros formales y mensajes poéticos no apartados de las mejores tradiciones de la poesía de Cuba» (López, 2008b, p. 260). Para Jorge Luis Arcos el verdadero cambio que sacó la poesía cubana del ámbito del coloquialismo no fue posible hasta avanzada la década de los ochenta: «Pero no hay dudas de que la antología en este sentido primigenia, fundadora, es *Retrato de grupo* (1989), porque es la primera que ofrece ese corpus imprescindible para poder hablar de un movimiento poético»

(Arcos, 1995, p. 124). Sobre la diferenciación entre el coloquialismo y la nueva norma escritural este crítico apunta:

El afán de ruptura con el conversacionalismo es muy fácil de constatar en el predominio de lo imaginal, en el empleo de un lenguaje más irreductiblemente poético, lejano de la unilateralidad del coloquio, del prosaísmo, de la conversación, detectable ya en poetas como Raúl Hernández Novás o Roberto Méndez, rasgo extendido en el nuevo movimiento: retóricas neobarrocas, donde la metáfora, el símbolo, la alegoría, etc., tienen preeminencia; discursos eminentemente líricos, simbólicos, como el de Jorge Yglesias; discursos de vocación filosófica como el de Lourdes Rensoli; o hasta en esa poética histórica, sustentada en la imagen, de Efraín Rodríguez; y, en general, en esa predilección por la fábula, lo intemporal, lo no anecdótico, lo no reductible a la prosa, a la conversación; en esa independencia relativa del

referente, del contexto inmediato; o en esa suerte de mediaciones que el poeta interpone entre su discurso y la realidad aparental, todas características obviamente anti o no conversacionales, y que predominan en una parte considerable de la obra de los nuevos poetas. Pero incluso en aquellos que conservan un discurso cercano al conversacionalismo, se observa también la ruptura, y acaso en muchos de ellos, de una manera muy profunda. (Arcos, 1995, p. 125)

Aprecia Arcos que hay autores de esta nueva poesía que al servirse de ciertos elementos del conversacionalismo y a la vez violar la norma conversacional acentúan su diferencia o singularidad cosmovisiva y entre ellos sitúa a Frank Abel Dopico:

Es por ello también que la poesía de Antonio José Ponte o la de Emilio García Montiel, dables de identificar dentro de un conversacionalismo lírico, resultan dos de las poéticas más características de la nueva norma; o que una poesía como

la de Rodríguez Tosca, Alfonso o Frank Abel Dopico —acaso del linaje de la de Fernández Larrea— porten tantos elementos de ruptura (Arcos, 1995, pp. 125-126).

Dentro de la cosmovisión de la nueva poesía cubana de los ochenta tiene un lugar prominente, en opinión de Arcos, la crítica. Esta poesía se resiste a falsificar la realidad, a imponerle un molde o esquema de pensamiento y de expresión que no se ajusta a ella. A estos jóvenes la realidad se les presenta compleja, sinuosa, y los lenguajes con los que pretenden asirla adquieren complejidad y anchura, simbolismo, alegoricidad, metafóricidad, valentía en el ejercicio de la imaginación.

Carmen Alemany Bay sabe situar a Frank Abel Dopico como uno de los autores principales entre los nuevos poetas cubanos de los ochenta y sintetiza los caracteres de la poesía escrita por los mismos:

Pero tendremos que esperar a los años 80 para que se pueda apreciar un verdadero cambio en la poesía cubana, cambio que se resumiría en los siguientes

puntos: la individualización del sujeto del poema —ahora es el nosotros el que se diluye entre los nuevos versos para dar protagonismo al yo—; voluntad de volver a los metros y estrofas tradicionales en contra del casi siempre presente verso libre y, sobre todo, la inclusión de nuevos temas más acordes con una realidad crítica. (Alemany, 2000, p. 93)

Esta misma autora facilita el criterio de Nidia Fajardo, quien caracteriza la poética de los autores incluidos en *Retrato de grupo* tanto en lo referido a sus universos poéticos como en el aspecto formal:

Aprovechan todas las posibilidades del juego polisémico para proponer más de una lectura y estimular las capacidades de recepción de cada lector. Esto hace que desechen el sentido directo, inmediato u obvio de los términos, con lo que logran desautomatizar el discurso y, precisamente, la recepción (...) Hay, además, una marcada tendencia a la fabulación, la alegorización y el uso de las

parábolas. Lo cotidiano puede estar en estas obras, pero casi siempre asaltado por la magia (...) Desde el punto de vista estilístico, se puede observar una tendencia hacia la densidad metafórica. En muchos casos hay rupturas sintácticas, inconsecuencias predicativas y coordinativas, rupturas de sistema, recursos que aparentemente hacen que se toque el absurdo (...) Trabajan cualquier textura verbal, desde las referencias cultas hasta las «malas palabras», desde los textos en otras lenguas hasta el juego intertextual, los préstamos, las citas (...) La «alta cultura» y el kitsch; la poesía de Lezama, Vitier o Diego y el último texto de un rock (...) dicen de la riqueza y la fuerza de la poesía cubana de hoy. (Fajardo, como se citó en Alemany, 2000, p. 97)

Estos jóvenes dotaron a la literatura cubana de una ambición renovadora y de una fuerza cuestionadora, inconforme, irreverente y festiva. Con ese impulso creativo tomaron sendas disímiles que en muchos casos acortaron la distancia entre sí o se

mezclaron: unos el experimentalismo cercano al *concretismo* brasileño o al ámbito de Apollinaire y la *performance*; unos el lenguaje surreal, desordenado gramaticalmente, y el influjo de Orígenes, aun ligado al tono coloquial; unos las formas clásicas (López, 2008b y 2008c). Hacia los noventa esta generación define e incrementa más su obra y la carga de mayor universalidad, sin olvido de la identidad nacional, hasta el día de hoy en el que goza de un sitio ya indiscutible en la cultura de Cuba, a la que ha dado en textos, con sus experiencias y vicisitudes, la memoria de un tiempo histórico y del hombre que a este le pertenece. Carmen Alemany valoró el lugar que le correspondía a Frank Abel Dopico en medio de este discurso creativo:

Precisamente, Frank Abel Dopico representará otra de las múltiples vías temáticas que aparecen en la actual poesía cubana; él será el poeta del surrealismo, del sueño y de la fantasía, de ahí que sus composiciones nos remitan a estados o situaciones imaginarias, como se ve en «La próxima ciudad», donde el autor pide a gritos construir una

ciudad, hacerla mejor o peor pero hacerla él; en el fondo, subyace el deseo de crear su espacio en esa ciudad:

como si estuviéramos
locos y contáramos

el aire por parejas

hagamos bien o mal otra
ciudad, minúscula.

Sí.

Gato a gato vamos a
hacer otra ciudad.
(Alemany, 2000, p. 99)

El poemario *Algunas elegías por Huck Finn* contiene nueve poemas, incorporados en 1999 a *Las islas del aire*. *El correo de la noche* recrea artísticamente la etapa de la posadolescencia o primera juventud, «momento de las encrucijadas y definiciones, en que ya no podemos ser Peter Pan, pero podríamos convertirnos en Jack el Destripador» (Díaz, 2015, p. 8). Es un libro organizado en tres secciones: «La botella en el mar», «Las postales de Jack» y «El correo de la noche». Los cuarenta y ocho poemas que lo constituyen son eróticos en su totalidad o presentan en su composición algunos

elementos eróticos ligados a sus temas principales. *Expediente del asesino* es tropológicamente semejante y una parodia del legajo policial (Sotolongo, 2016). Estos dos libros expresan el idiolecto de los jóvenes y hasta la alta cultura con una voz conversacional, lo que ayudó a su popularidad, incluso en los predios universitarios (Riverón, 2016a).

Las islas del aire está integrado por seis partes, de las cuales la tercera es el ya mencionado *Algunas elegías por Huck Finn*. Además del tema del erotismo que será examinado en sus páginas se da una amplia atención a los demás acontecimientos humanos primordiales como son la muerte, la soledad, la tristeza, las aspiraciones, la alegría nunca cabal o irónica propia de la poesía dopiqueana, la eternidad, etc.; asuntos todos en los que pervive el hombre de «cuerpo que ha sido abrazado y mordido y gastado por una misma lengua» (Dopico, 1999, p. 47). *Las islas del aire* meditan la antigüedad del deseo amoroso y su carácter humano homogeneizador. *Los puentes de Arcadia* retoman los motivos que han interesado siempre al poeta, pero ahora les suma la mirada hacia el pasado y cierto pesar por la juventud

ida. En este libro hay una moderación de la agudeza tropológica, una expresión clara de la mayoría de los acontecimientos y una reducción considerable de la envergadura estética de las composiciones. El poeta ha escrito ya sus grandes poemas que están en *El correo de la noche* y *Expediente del asesino*, lo que no quiere decir que falten en *Los puentes de Arcadia*, como en *Las islas del aire*, textos intensos y admirables.

Ricardo Riverón establece dos etapas en la poesía de Frank Abel Dopico, la primera abarca los poemarios *Algunas elegías por Huck Finn*, *El correo de la noche* y *Expediente del asesino* y la segunda *Las islas del aire* y *Los puentes de Arcadia* (Riverón, 2016a). Además, sintetiza el universo poético dopiqueano:

La casa, la familia, la muerte, el sexo, y una marginalidad iluminada por destellos ontológicos que él supo desentrañar con sus vigorosas y alucinantes metáforas fueron sus temas preferidos, y no solo en sus dos primeros libros, aunque fuera en estos dos (y en el breve cuaderno *Algunas elegías por Huck Finn*) donde con más

originalidad fluyeron. (Riverón, 2016b, p. 34)

Caracterizan la poesía dopiqueana la riqueza tropológica, la simbiosis poética de lo culto y la dicción popular, la irreverencia o desacralización, la parodia, la fabulación, la apurada cadencia vitalista, el imaginario y la problemática juvenil, la fragmentación sobre la que llama la atención Carmen Sotolongo (Sotolongo, 2010), una cualidad festiva en su discurso, la perspectiva del «yo» poético, una velada angustia que se acentúa hacia los últimos poemas y cierto hermetismo en algunos de sus textos. Lo dicho hasta aquí permite localizar la poética dopiqueana en el grupo de los que sin desdeñar por completo el coloquialismo decidieron ser continuadores del legado origenista, surreal y vanguardista en términos expresivos.

La presente investigación examina la recurrencia temática sexual destacada por Ricardo Riverón en la poesía de Frank Abel Dopico que viene a aumentar el caudal de textos eróticos patrimonio de la nación. En ese corpus literario erótico nacional la poesía de Frank Abel Dopico se inserta confirmando lo humano con la poética que el contexto puso a su alcance y

con una respetable envergadura creativa que intentarán poner de relieve los próximos análisis de sus poemas.

La investigación desarrollada para dilucidar los elementos caracterizadores del discurso erótico dopiqueano se enfocó en solucionar una carencia, un problema, en la esfera del conocimiento de la literatura cubana. Aporta un saber sobre una arista del hecho artístico-textual, cultural, que constituye la obra de un poeta. Tal arista es el erotismo comprobable a primera lectura por su intensidad y recurrencia. La obra de Frank Abel Dopico no se ha abordado lo suficiente por los investigadores de la literatura. El erotismo constatable en ella solo ha sido tratado como campo privilegiado de acción, y con rigor, en el artículo de Carmen Sotolongo Valiño titulado «Símbolo y pasión ambivalente en un poema de Frank Abel Dopico», publicado en el número 59 de la revista *Umbral*.

El esfuerzo que constituye este trabajo investigativo no basta para hacer tributo al poeta, está lejos de ser lo necesario, aunque, en criterios de su autor, el problema planteado haya sido resuelto con suficiente éxito en relación a su incipiente saber y el tiempo

disponible. La literatura de este creador exige nuevos análisis y solicita investigadores preparados y entrenados para que la interpreten, atesoren, promocionen y enseñen.

MARCO TEÓRICO

El texto poético como comunicación y el concepto de tema

Si puede afirmarse que el texto poético es una construcción cultural cuyo material, el idioma y los temas, al haber sido expuesto a las determinaciones de una forma artística se ha realizado estéticamente, tampoco resulta difícil observar que las formas son materiales de trabajo del escritor, un legado que hereda y en relación al cual materializa algunas de sus pretensiones de innovación. Más aún, la oposición tradicional forma/contenido es insuficiente:

El contenido conceptual de la obra es su estructura. La idea en el arte es siempre un modelo, pues recrea una imagen de la realidad. Por consiguiente, la idea es inconcebible al margen de la estructura artística. (Lotman, 2011, p. 23)

La estructura artística del texto poético se construye para transmitir significados y entre todo lo comunicado por la lírica, como asegura Iuri Levin, tiene prioridad lo humano: «El tema fundamental de la lírica es la existencia del hombre en el mundo. [...] la lírica posee una gran capacidad modelizante, presenta lo personal, lo privado, lo particular, como general, de importancia general y de interés general» (Levin, 2009, pp. 175-176). La estructura artística del poema es una hipóstasis temática. El término «motivo» —empleado por Tomashevsky, Mukarovsky y Vodicka— designa la unidad temática o de significado básica (Dolezel, 2010). La reiteración de un mismo motivo en una obra da lugar a un *leitmotiv* o motivo dominante, hay ciertos motivos o grupos estables de motivos fijados por la tradición denominados «tópico» (Kayser, 1970; Beristáin, 1995 y Marchese y Forradellas, 2013).

Oldrich Belic y Josef Hrabák definen el tema como aquel «sector de la realidad (determinado conjunto de elementos de la realidad, personajes, acciones) del que se ha apropiado estéticamente el autor y que ha comunicado en la obra» (1983, p. 89).

La colaboración intersistémica intratextual hace posible el tema, alcanza a cada nivel que es puesto en contacto con el otro de acuerdo al efecto comunicacional buscado en todo poema o verso (Lotman, 1972). El tema es significado en el texto signo icónico cuya finalidad es ser emitido y recepcionado, ser comunicación, vínculo semiótico entre seres. Los sistemas fónico-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico, lógico, las metáforas inscritas en sus estructuras (Beristáin, 1989), el sistema gráfico (Eagleton, 2012) colaboran en la generación del sentido del texto; sentido sobredeterminado (Beristáin, 1989) por el acontecer extratextual artístico e histórico, cultural en general. El texto poético como comunicación es una realidad cultural insertada en la cultura como espacio comunicacional, es estructura y diálogo. Al ser tema del texto poético, el erotismo es constatable en los signos combinados dentro del marco de la estructura textual porque como significado está presente en ellos y aguarda siempre por una lectura o por una descripción científica. El concepto de tema a los efectos de esta investigación queda definido como una regencia semántica en el texto. El tema es toda realidad

codificada, modelizada, en un lenguaje natural o secundario como descomponible en motivos, motivos dominantes y diversas estructuras temáticas, a veces tópicos, específicamente codificados en el mensaje donde dicha realidad modelizada se erige como núcleo semántico hacia el que se orientan.

Conceptualización del erotismo

La palabra «erotismo» proviene de «eros», vocablo con el que los griegos antiguos designaron el amor y al dios que lo disgrega entre los hombres y el resto de los dioses ocasionando alegría, discordia y dolor (Corominas, 1987; Grimal, 1989 y RAE, 2001).

Herbert Marcuse propone, desde el psicoanálisis y el marxismo, una liberación del hombre reprimido o enajenado que restaura la capacidad erótica de este. El desarrollo científico-técnico y económico de la civilización permite terminar con el imperio de las exigencias de la realidad sobre las aspiraciones más genuinas de los individuos, aquellas que son compatibles con el principio del placer. El problema de la sociedad industrial no era tanto de escasez, sino de

organización, explotación y dominación (Marcuse, 1968).

Georges Bataille define el erotismo, a la vez que explica la prohibición o tabú por su utilidad al servir de contención a la violencia, como una especie de actividad sexual cuyo fin es el ocio y no la reproducción. Para él la actividad erótica es una «exuberancia de la vida» (Bataille, s.f., p. 8) que reforma la discontinuidad de los seres en lo uno, lo continuo. Por otro lado, Michel Foucault estudia la sexualidad y el erotismo como discurso (Schaufler, 2013), en él el erotismo es «dominio absoluto del cuerpo, goce único, olvido del tiempo y de los límites, elixir de larga vida, exilio de la muerte y de sus amenazas» (Foucault, 2007, p. 73). Al decir de Octavio Paz el erotismo «es sexualidad socializada y transfigurada por la imaginación y la voluntad de los hombres» (Paz, 1994, pp. 14-15).

Félix J. Ríos asiente al carácter natural de la sexualidad y al cultural del amor y el erotismo, como subraya Paz. El amor es la sublimación de la fisiología por la acción del sentimiento y el erotismo es elaboración, complejidad. Este autor advierte la interpenetración del discurso amoroso y el discurso

erótico al separarlos de la pornografía (2009).

Según F. Javier Mariscal Linares «el erotismo es la manifestación sexual del deseo amoroso en el ser humano» (Mariscal, 2002, p. 11). El erotismo así definido está ampliamente representado en la poesía amorosa y el resto del arte como una aguda multiplicidad de cristalizaciones imaginativas del deseo sexual. Para este autor «el cuerpo es el gran imán del deseo» (Mariscal, 2002, p. 11) y por ello abundan en la poesía hispanoárabe las imágenes corporales que ponen de relieve por medio de comparaciones y variaciones de tópicos la belleza física del amado o de la amada. Para este autor, el deseo es eros y proyección imaginativa del eros en el arte.

«La vivencia humana del instinto sexual es lo entendido como erotismo» por M.^a de Los Reyes Nieto Pérez (Nieto, 2002, p. 69): «El erotismo, decíamos, es sexo humanizado» (Nieto, 2002, p. 81). «El erotismo erotiza al cuerpo, pero también a los objetos que lo adornan o son próximos a él» (Nieto, 2002, pp. 84-85). Nieto Pérez ve el erotismo como un disfrute culto, racional y distanciado de la animalidad

del sexo donde los instintos se controlan para prolongar un goce que no se conforma, como la pornografía, con la cópula (Nieto, 2002). Lo erótico conduce al humano a un terreno vedado a las bestias y a la pornografía.

Para Raúl Dorra, el erotismo no es solo un placer sensual sino una forma de inteligencia, «una construcción planificada de la sensualidad» (Dorra, 2009, p. 14).

El erotismo comprende el goce sexual por la atractiva belleza física humana presente en las cortas o largas relaciones sociales, ya latentes o explícitas, y corrientemente se distingue de la pornografía. Esta viola la prohibición de no mostrar ciertas facetas de la intimidad que cuando son privadas de ocultamiento se perciben como algo obsceno, es decir, algo impropio que no es permitido en escena (Nubiola, 2003). El erotismo, definido como actividad sexual humana no sujeta obligatoriamente a la procreación y culturalmente elaborada, es un fenómeno que parte, como el amor y la pornografía, de la sexualidad. El amor sexual es un modo de afecto ligado a los sentidos, el erotismo satisfacción sensual culturalmente dilatada y la pornografía un erotismo

proscrito. La pornografía, en su habitual disyunción con el arte, tiende siempre a ser más explícita, a buscar simplemente la excitación sexual y en el arte el erotismo es tema subordinado a valores artísticos (Limon, 2014; Miranda, 1998).

El concepto de erotismo a partir del cual esta investigación acometerá sus trabajos de análisis temático será el siguiente: Atracción y práctica sexual-sensorial entre los humanos, culturalmente amplificada y variable, sin cuya presencia el amor sexual no es tal o se deforma y que excede al amor sexual como una forma social recreativa, no instrumental o reproductiva, entre los cuerpos. El erotismo, así definido, es uno de los sectores de la realidad y puede ser modelizado en la estructura temática de las obras literarias con más pudor o más desnudo.

El erotismo es un sector de la realidad y como tal puede ser representado y comunicado por medio de un mensaje elaborado a partir de algún código o lenguaje. Esa representación o modelo del erotismo por medio de signos parte de motivos hasta lograr integraciones complejas de motivos en estructuras temáticas variables cuyo conjunto

conforma el tema del erotismo que puede figurar como uno de los temas o el tema principal de un intercambio coloquial o de una obra de arte. El tema literario del erotismo comprendería, entonces, aquellos elementos del erotismo que los autores recrean por medio del lenguaje de la literatura. La crítica y la simple lectura informan que este tema es uno de los más tenidos en cuenta por la obra literaria del poeta Frank Abel Dopico y al no haber sido esto descrito sistemáticamente en su extensión exige ser investigado.

METODOLOGÍA EMPLEADA

El método de epistemología cualitativa utilizado fue el análisis de contenido que está incluido en el método general de análisis de textos y que:

Estudia las relaciones entre la organización del texto —nivel sintáctico—, por una parte, y la estructura de los significados, por otra —nivel semántico—, y el modo en que se producen y emplean los signos del texto y el texto mismo —nivel pragmático—. (Álvarez, 2010, p. 220)

En el análisis de contenido se produce una atribución de sentido de valor científico al tener el lenguaje carácter social y el resultado consiste en un metatexto que modela la realidad investigada. El análisis fue desplegado sobre los poemas y conjuntos poemáticos en una indagación intratextual, contextual y transtextual, como la informan Álvarez y Barreto (2010) y según el interés investigativo correspondiente. Al investigarse el tema del erotismo en un conjunto literario se entra al área del significado o sentido del texto artístico realizado en su estructura. Investigar el tema del erotismo en la poesía de Frank Abel Dopico es indagar el significado erótico de sus composiciones.

La interpretación semántica (Markiewicz, 2010) del contenido erótico de la poesía dopiqueana es la comprensión o descodificación de cuanto hay codificado del erotismo en cada uno de los niveles estructurales de los textos que conforman la obra poética de Frank Abel Dopico. En este empeño de asir el significado del texto poético vale tener en cuenta el criterio de Helena Beristáin: «Hay que recordar que el análisis de este nivel exige casi constantemente la paráfrasis

—momentáneamente destructora del texto— en aras de su más cabal comprensión» (1989, p. 100).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El erotismo en la poesía dopiqueana conforma un sistema semántico complejo de unidades interdependientes, lo cual se verifica en la lectura de «La moneda se abre en dos» (1987), «Amor de los libres» (1988), *Algunas elegías por Huck Finn* (1989), *El correo de la noche* (1989), *Expediente del asesino* (1991), *Las islas del aire* (1999), *Los puentes de Arcadia* (2011) y los últimos textos editados en las revistas *Umbral* (Dopico, 2016) y *Amnios* (Dopico, 2016). Los componentes fundamentales de la modelización artística de la realidad erótica en esta poesía son los personajes eróticos, el deseo erótico, el cuerpo erótico, las acciones eróticas, los objetos eróticos, el cronotopo erótico, el erotismo como erotismo vinculado a la historia, el erotismo como erotismo vinculado al mito, el erotismo como erotismo vinculado a la muerte y el erotismo como erotismo vinculado a la libertad. Estas formas del erotismo son las principales maneras en las que la

lectura y el análisis encuentran la cristalización semántica del concepto de erotismo en la estructura temática de la obra poética de Frank Abel Dopico.

El deseo erótico hace atractivos a los cuerpos e impulsa hacia el placer más intenso y prolongado, al erotizar al cuerpo lo vuelve cuerpo erótico y conduce acciones donde permanece, se incrementa o satisface que pueden ser denominadas acciones eróticas. Los objetos eróticos son aquellos que por su cercanía o referencia al cuerpo erótico toman desde él su valor distintivo, por ejemplo, adornos o ropa. El cronotopo erótico es el espacio-tiempo literario al que aparecen fijadas ciertas estructuras temáticas de sentido erótico. La vinculación del erotismo a la historia, el mito, la muerte y la libertad son relaciones en las que el erotismo se matiza y se afirma.

Los personajes eróticos son aquellos en los que el erotismo se manifiesta. Estos resultan eróticos por las acciones en las que están inmersos, por los semas de significado erótico constatables en sus atributos (físicos, psicológicos, conductuales y vestimenta) gobernados por el deseo erótico y en especial por desear la

belleza corporal o ser deseados a causa de ella. Los personajes de la obra de Frank Abel Dopico implicados en el hecho erótico aparecen particularizados con un nombre de pila u otra distinción, o son genéricos (mujer, hombre). La ficcionalización del «yo» poético de la que avisa Carmen Sotolongo (Sotolongo, 2010, p. 330) está especialmente unida en esta poesía a una hibridez o intención de hibridez discursiva: Peter Pan envía una carta a Alicia; puede leerse el mensaje de una botella en el mar, unos apuntes de Gulliver, el salmo de un nuevo Robin Hood, las imágenes de las postales de Jack y hay poemas titulados «noticia». Al ficcionalizar el «yo» poético el poeta complejiza el sistema de personajes de los poemarios porque el sujeto enunciador de lo lírico deja de ser una simple voz para tomar la más clara forma de un personaje. Sin deseo erótico, cuerpo erótico o acción erótica no hay personaje erótico. Estas formas del erotismo se interpenetran y condicionan hasta el punto de no poderse estudiar por separado.

Los principales personajes eróticos de los textos de Frank Abel Dopico son las putas, el loco, la niña o adolescente,

las bailarinas, las hembras, Janis Joplin, Huck Finn, el hablante lírico o hablante lírica orientados por el deseo erótico, Margarita Gautier, Jack el destripador, Peter Pan, Alicia, Robin Hood, Venus, Gulliver, la pareja de novios, la muchacha, Yudith, los muchachos, los muertos, un muerto homosexual, la muerta Matilde, el muerto González, los lobos, los tristes, los verdugos, los bobos, las novias, el hombre y la mujer, Rosario la Virgen, Angélica, Marcia, Ulú, Alondra, Lama, Rosa, Maré, Dagil, Alimay, Eva, Adán, Juana de Arco, el hombre tigre y la mujer en forma de astrolabio, la amiga, la maga y la mujer hermosa, Arlequín, el negro prostituto, el *play boy*, el fakir, la madre y la hija, la reina y la princesa, la mujer del prójimo, el amante, Odalys, el marido, la esposa, los marineros, Diana Cazadora, la rubia, las vírgenes, el hombre de Neanderthal, un romano, Louis Armstrong, Charlie Mingus, Camila Chávez, Edith Piaf, Miles Davis, Duke Ellington, Don Byas, Ray Charles, Earl Hines, William Claxton, Charlie Parker, el hijo pródigo, Ulises, la Briseida libre, Afrodita, Jasón y Medea, el Principito y Wendy, los reyes, Eros, la lavandera, Faín, Alice, Ramás, Ofelia, Cupido, Homero, Jessica, Melisa, la yegua, la nereida, Caín, Frida

Khalo, Paloma, Leonor, la señorita, la señora, Rosita, Alfonsina, la mujer de Lot, la bruja. Estos personajes aparecen en los textos siempre vinculados al deseo, unos se ligan por medio de acciones que los implican directamente y otros llevan en sí algún sema o atributo que los vincula a lo erótico.

El deseo erótico es la manifestación, mediada por la cultura, de la pulsión biológica sexual en el hombre. El deseo hace atractivo al cuerpo y guía las acciones sexualmente motivadas del cuerpo y hacia el cuerpo. El cuerpo es fuente y meta del deseo. La poesía de Frank Abel Dopico modeliza el deseo erótico con personajes que desean, son deseados y realizan acciones eróticas; con partes del cuerpo o alusiones a la totalidad de la figura corporal bajo la acción del deseo y con objetos que por su cercanía al cuerpo son tomados por el deseo como una extensión de la corporalidad. Los personajes de la poesía dopiqueana orientados por el deseo transitan por emociones como el placer (que incluye el éxtasis y la felicidad), la tristeza (que incluye la soledad y la desdicha) y el amor (que incluye el afecto y la aceptación). El deseo erótico alcanza

sus metas por medio de los sentidos y de la relación de estos con los cuerpos deseados depende el movimiento anímico que el deseo origina.

El deseo acentúa la humanidad de los personajes dopiqueanos al exigir amor sensual, libre e inclusivo, y al subrayar la vida erótica de figuras como la del loco o la del hombre primitivo sin lenguaje articulado. Si el loco o el primitivo pueden diferenciarse del ser humano moderno en plenas facultades racionales y comunicativas, el erotismo de la poesía dopiqueana no admite diferencia al entenderlos como seres igualmente eróticos. Si el loco o el primitivo no pertenecen al campo de la máxima racionalidad, nada los puede excluir del plano de la máxima eroticidad. La acción del deseo desacraliza la religión y la burocracia con el propósito de mostrarse como base de una nueva racionalidad que valida la pertenencia del erotismo a la esencia del hombre.

El cuerpo erótico aparece en la referencia al cuerpo o la figura como un todo y en las partes del cuerpo, algunas de las cuales se reiteran con más de un nombre. El cuerpo erótico como el cuerpo dividido en sus partes se constata en las palabras «manos»,

«senos», «labios», «uñas», «tetas», «pezones», «tobillo», «muslos», «pies», «carne», «ojos», «ombligo», «piernas», «pelo», «olor», «color», «vientre», «perfil», «pecho», «puños», «sexo», «corazón», «semen», «cabeza», «leche», «piel», «cara», «rostro», «huesos», «cabellos», «sangre», «lengua», «lunar», «saliva», «cadera», «célula», «dedo», «entrepiernas», «falo», «poros», «colmillos», «cuello». En la denominación del cuerpo erótico hay un empleo insistente de la tropología, por ejemplo, la visión: «cuando la harina despaciada y el venado que salió de tu cuerpo aquella noche» (Dopico, 2015, p. 88); la prosopopeya: «Y las dos tetas solemnes, tan marciales,/ aplaudieron la escena» (Dopico, 2015, p. 110); la sinécdoque: «un público de tan solo dos tetas» (Dopico, 2015, p. 110); la imagen visionaria simple: «Yo le he mirado despacio el corazón: es un canario» (Dopico, 2015, 92). Además, la poesía de Frank Abel Dopico se refiere al cuerpo erótico como cuerpo bello, como cuerpo desnudo y como cuerpo vestido.

Entre las acciones eróticas fundamentales que tienen lugar en esta

poesía pueden destacarse mirar al cuerpo deseado, esperarlo, pedir su compañía, entrar desnudo al agua o la casa, soñar con la mujer o el hombre que se desea, copular, desnudarse, acostarse, amar, acariciar, recordar, escuchar el cuerpo deseado, quejarse, fecundar, devorar, temblar, morder, besar, marcar el vientre, raptar a la mujer deseada, alzar o mostrar el vestido, vender cartas de amor, incendiarse de deseo, alimentarse de la desnudez de otro, abrazar el cuerpo deseado, masturbarse, planear y ejercitar el encuentro sexual, oler el cuerpo deseado, morir como metáfora de éxtasis sexual, tocar el cuerpo, buscar la hembra, fornicar. En la poesía dopiqueana constantemente se mira, toca, huele, prueba y oye al otro, o se escucha el sonido que produce la cópula.

La serie de los objetos eróticos se designa con los vocablos «ropa», «vestidos», «zapato», «blusa», «braga», «blúmer», «bolso», «falda», «aretes», «camisas», «pantalones», «monedillas de plata», «botas de piel», «navaja», «telas», «seda», «cuchillo».

En la poesía dopiqueana la noche, la oscuridad, la sombra, son parte del cronotopo erótico, del espacio-tiempo

propicio al encuentro amoroso y el amanecer recibe a los amantes satisfechos. Se tiene sexo en el interior de un tren, entre los arbustos, en el burdel, cerca de ríos o sobre una roca con la misma buena disposición. Igualmente, en las casas, los cuartos de hotel o en las aulas. La Arcadia dopiqueana es el cronotopo erótico más significativo que pudiera mencionarse en la obra poética de Frank Abel Dopico porque hasta sus coordenadas imaginarias son eróticas.

La historia ligada al erotismo aparece en la poesía dopiqueana para subrayar el valor humano, el alcance humano del erotismo más allá de las clases sociales o las épocas. Por eso en ella un influyente ciudadano de Roma padece la hermosura de su amada, un hombre primitivo desea estar cerca de la desnudez de su pareja y la belleza de Juana de Arco inquieta a un sujeto lírico contemporáneo. Además, el hombre común y la mujer común tienen el poder de mover el mundo con sus hijos. Los hijos que son traídos al mundo en las manos del erotismo de los progenitores son una forma de intervención de estos en la historia.

El mito está presente en el erotismo dopiqueano sobre todo por medio de

episodios como «La última cena» y con figuras de la mitología como Dios, ángel, Eros/Cupido, Diana Cazadora, Eva, Adán, Afrodita/Venus, Judit, Briseida, Holoformes, Ulises, la mujer de Lot, Jasón y Medea, María Magdalena. El mito clásico de la Arcadia se aprovecha para basar sobre él todo un poemario de reiterados motivos eróticos.

La fuerza del erotismo es tan abrumadora en la poesía dopiqueana que excede los límites de la vida y se introduce en la muerte para animarla en defensa de la vida. Los muertos se enamoran, besan y desean como los vivos. Muertos y vivos tienen romances entre sí y los muertos se seducen y se toman de las manos guiados por la pasión.

La libertad y el erotismo se mezclan en la estructura temática del universo poético dopiqueano siempre que el deseo erótico empuje más allá de los límites que la realidad, la moral, el tabú y el comercio fijan a las acciones de los personajes. Erotismo y libertad concurren también cuando aquel refuerza la dominación y agrade la libertad con machismo y homofobia, en este caso la libertad se hace presente por medio de su negación. El sexo

libre, recreativo, intenso, inclusivo y frecuente es el reclamo firme de esta poesía. Mirar a la mujer del prójimo, la infidelidad, la masturbación, la lujuria y la prostitución tienen en la obra de Frank Abel Dopico una importancia relevante para la relación del erotismo con la libertad al negarse a los imperativos de la dominación. El vínculo del erotismo y la libertad es tan profundo aquí que llega a ser una protesta contra el capitalismo cuando Huck Finn estafa a las putas para frustrar el comercio de la belleza o al proclamarse el comunismo como una formación económico-social esencialmente erótica.

La identificación y descripción de las anteriores plasmaciones poético-eróticas demuestran la eminente presencia del erotismo en la poesía escrita por Frank Abel Dopico. Hasta ahora no se había realizado un estudio tan amplio de este asunto, por lo que los hallazgos expuestos apenas habían sido anunciados y en casi su totalidad permanecían ignorados por la ciencia.

CONCLUSIONES

El erotismo es uno de los temas habituales abordados en la poesía de Frank Abel Dopico. Abarca desde el

más vago movimiento anímico hasta el relato del más carnal enlace entre los cuerpos expresados con un lenguaje inventivo y también con un lenguaje coloquial algo automatizado o poco autorreferente que no llama tanto la atención sobre sí que enriquecen o acentúan el perfil de los conceptos y las ideas de tema erótico transmitidas por su poesía y constituidas a partir de intelecciones, apropiaciones estéticas sensoriales y emotivas.

Las formas principales del erotismo en la obra poética de Frank Abel Dopico son los personajes eróticos, el deseo erótico, el cuerpo erótico, las acciones eróticas, los objetos eróticos, el cronotopo erótico, el erotismo como erotismo vinculado a la historia, el erotismo como erotismo vinculado al mito, el erotismo como erotismo vinculado a la muerte y el erotismo como erotismo vinculado a la libertad.

Los amantes pasionales, impulsivos, corporales, son los perennes sujetos eróticos que la poesía dopiqueana magnífica, enlaza, desnuda, y sobre todo a la muchacha.

El deseo erótico en la obra poética de Frank Abel Dopico es inherente a lo humano y no el comercio que le impone a la esencia humana condiciones que no la favorecen. Aquí

el erotismo es siempre afirmado, defendido, para amparar lo humano y es presentado como propio a una jerarquía superior de lo humano por encima de la sabiduría y del lenguaje.

El erotismo como rasgo imprescindible de lo humano en los poemas de Frank Abel Dopico no separa al hombre del resto de la naturaleza, no es la inhibición, la sublimación o la civilización represiva, sino el amor libre e irrestricto. Este erotismo desacraliza lo religioso y lo burocrático e incluso los utiliza para subrayarse a sí mismo.

La poesía dopiqueana es sabia, cuando opone un sincero erotismo al tabú, la prohibición, la dominación y el discurso cómplice y atrapado por el poder, aunque no queda por completo fuera del ámbito de la dominación. El erotismo dopiqueano más genuino puede leerse siempre como un poema sobre la libertad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemany, C. (2000). Poesía cubana a finales del XX: 1980-2000. *América sin nombre*, (2), 92-100. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/6058>

Álvarez, L. (2000). *La literatura cubana a partir de los años ochenta*. Recuperado de <https://s->

space.snu.ac.kr/bitstream/10371/69426/3/5628000110.pdf

Álvarez, L. y Barreto, G. (2010). *El arte de investigar el arte*. Santiago de Cuba, Cuba: Oriente.

Arcos, J. L. (1995). ¿Otro mapa del país? Reflexión sobre la nueva poesía cubana. *Temas*, (3), 121-129.

Bataille, G. (s.f.). *El erotismo*. Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina31464.pdf>

Belic, O. y J. Hrabák. (1983). *Introducción a la teoría literaria*. La Habana, Cuba: Arte y Literatura.

Beristáin, H. (1989). *Análisis e interpretación del poema lírico*. México D. F., México: UNAM.

Beristáin, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. México D. F., México: Porrúa.

Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid, España: Gredos.

- Díaz, Y. (2015). Tango a favor de Dopico. En F. A. Dopico. *El correo de la noche*, (pp. 5-13). La Habana, Cuba: Letras Cubanas.
- Dolezel, L. (2010). El estructuralismo de la Escuela de Praga. En R. Selden. (Ed.). *Historia de la crítica literaria del siglo XX*, (pp. 43-69). Madrid, España: Akal.
- Dopico, F. A. (1988). Amor de los libres. *Contacto*, (6), 57-59. Santa Clara, Cuba: UNEAC-AHS-SPC.
- Dopico, F. A. (1999). *Las islas del aire*. Santa Clara, Cuba: Capiro.
- Dopico, F. A. (2010). La moneda se abre en dos. En Yamil Díaz. (Ed.). *Faz de tierra conocida: Antología de la poesía villaclareña* (pp. 95-96). La Habana, Cuba: Editorial Letras Cubanas.
- Dopico, F. A. (2011). *Los puentes de Arcadia*. La Habana, Cuba: Unión.
- Dopico, F. A. (2015). *El correo de la noche*. La Habana, Cuba: Letras Cubanas.
- Dopico, F. A. (2016). Poemas. *Umbral*, (59), 29-31.
- Dopico, F. A. (2016a). Poemas. *Amnios*, (19), 36-40.
- Dopico, F. A. (2018). *Expediente del asesino*. Santa Clara, Cuba: Capiro.
- Dorra, R. (2009). Notas para pensar el erotismo. *Elementos: Ciencia y cultura*, 16 (75), 13-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/294/29411995003.pdf>
- Eagleton, T. (2012). *Una introducción a la teoría literaria*. La Habana, Cuba: Arte y Literatura.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Grimal, P. (1989). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona, España: Paidós.
- Kayser, W. (1970). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. La Habana, Cuba: Instituto Cubano del Libro.

- Levin, I. I. (2009). La lírica desde el punto de vista comunicativo. En D. Navarro. (Ed.). *El pensamiento cultural ruso en Criterios 1972-2008*, t. II, (pp. 170-191). La Habana, Cuba: Centro Teórico-Cultural Criterios.
- Limon, J. (2014). Sobre la pornografía en el teatro y el arte. En D. Navarro. (Ed.). *Denken Pensée Thought Mysl. E-zine de Pensamiento cultural europeo*, t. II, (pp. 218-235). La Habana, Cuba: Centro Teórico-Cultural Criterios.
- López, V. (2008a). Panorama de su desarrollo. En ILL. (Ed.), *Historia de la literatura cubana*, t. III, (pp. 43-53). La Habana, Cuba: Letras Cubanas.
- López, V. (2008b). *El siglo entero*. Santiago de Cuba: Oriente.
- López, V. (2008c). Panorama de la poesía. ILL. (Ed.), *Historia de la literatura cubana*, t. III, (pp. 606-616). La Habana, Cuba: Letras Cubanas.
- López, V. (2011). Otra mirada a la poesía cubana en cinco décadas de Revolución: 1959-2009. *Anuario de Literatura y Lingüística*, (40-42).
- Lotman, Y. (1972). *Analiz poeticheskogo teksta*. Leningrado: Prosveshchenie.
- Lotman, Y. (2011). *La estructura del texto artístico*. Madrid, España: Akal.
- Marchese, A. y J. Forradellas. (2013). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona, España: Ariel.
- Marcuse, H. (1968). *Eros y civilización*. La Habana, Cuba: Instituto del Libro.
- Mariscal, F. J. (2002). El erotismo en la poesía hispanoárabe. En G. Santana. (Ed.), *La palabra y el deseo: estudios de literatura erótica* (pp. 11-24). Las Palmas de Gran Canaria, España: Servicio de Publicaciones y Producción Documental de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Markiewicz, H. (2010). *Los estudios literarios: conceptos, problemas, dilemas*. La Habana, Cuba: Centro Teórico-Cultural Criterios.

- Miranda, R. (1998). *Arder (sobre erotismo y literatura)*. Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/7384/19987P161.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nieto, M. ^a R. (2002). El erotismo en la literatura medieval. En G. Santana. (Ed.), *La palabra y el deseo: estudios de literatura erótica* (pp. 69-92). Las Palmas de Gran Canaria, España: Servicio de Publicaciones y Producción Documental de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Nubiola, J. (2003). *Pornografía y erotismo*. Recuperado de <http://www.researchgate.net/publication/242611338>
- Paz, Octavio. (1994). *La llama doble*. México: Seix Barral.
- Rae. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Barcelona, España: Espasa.
- Ríos, F. J. (2009). La expresión erótica en la literatura hispánica. *Anuario de Estudios Filológicos*, 32, 193-206. Tenerife, España: Universidad de La Laguna.
- Riverón, R. (2016a). Frank Abel Dopico, de *El correo de la noche a Los puentes de Arcadia*. *Umbral*, (59).
- Riverón, R. (2016b). Pero el poeta, ¡ay! siguió muriendo. *Amnios*, (19).
- Schaufler, M. L. (2013) Erotismo y sexualidad: Eros o ars erótica. Foucault frente a Marcuse y Freud. *De Prácticas y Discursos*, 2 (2). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ces-unne/20141001052706/Schaufler.pdf>
- Sotolongo, C. (2010). Rasgos estilísticos recurrentes en la poesía villaclareña. En Y. Díaz. (Ed.). *Faz de tierra conocida: Antología de la poesía villaclareña* (pp. 323-339). La Habana, Cuba: Letras Cubanas.
- Sotolongo, C. (2016). Símbolo y pasión ambivalente en un poema de Frank Abel Dopico. *Umbral*, (59).



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 20-9-2021 Fecha de aceptación: 3-10-2021 Fecha de publicación: 9-11-2021

EL AULA VIRTUAL COMO MEDIO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN LÍNEA

THE VIRTUAL CLASSROOM AS A MEANS IN THE ONLINE TEACHING-LEARNING PROCESS

Hidekel Nápoles-Díaz,¹ Elena Sobrino-Pontigo,² Roberto Carlos Rodríguez- Hidalgo³

¹Licenciado en Educación, especialidad Informática, Máster en Ciencias de la Educación, Profesor Asistente, departamento Tecnología Educativa. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo electrónico: hnapoles@uniss.edu.cu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7594-6816>. ²Licenciada en Español Literatura, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular, departamento Español. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo electrónico: esobrino@uniss.edu.cu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9851-2869>. ³Licenciado en Ciencias de la Computación, Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular, departamento Tecnología Educativa. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo electrónico: rcarlos@uniss.edu.cu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5078-5246>

¿Cómo citar este artículo?

Nápoles Díaz, H., Sobrino Pontigo, E. y Rodríguez Hidalgo, R. C. (noviembre-febrero, 2022). El aula virtual como medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 170-186. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1382>

Resumen

Introducción: Las aulas virtuales permiten el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la red, devienen espacios de intercambio entre profesores y estudiantes, han propiciado a numerosas universidades

que emplean la educación presencial poner en práctica experiencias donde se combinan las actividades desarrolladas en el aula física con otras que son inherentes a contextos virtuales. Este entorno cada día adquiere más importancia y pertinencia, por lo que el

presente artículo tiene como **objetivo:** Analizar el empleo del aula virtual como medio de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en línea en la carrera Licenciatura en Educación Informática de la Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez, elemento esencial en las universidades cubanas actuales. **Métodos:** El estudio de carácter exploratorio se completó con la ayuda de métodos, técnicas e instrumentos que combinan los enfoques cuantitativos y cualitativos, los que permitieron abordar con rigor científico la investigación. **Resultados:** Se observó bajo nivel de conocimientos acerca de los recursos y actividades que ofrece la plataforma Moodle en estudiantes y docentes. **Conclusiones:** Los resultados del estudio evidenciaron que ambas muestras aceptan el reto de las aulas virtuales como potencialidad para el desarrollo del aprendizaje en línea.

Palabras clave: aulas virtuales; aprendizaje en línea; medios de enseñanza; proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

Introduction: Virtual classrooms allow the development of the teaching-learning process through the network, they become spaces for exchange between teachers and students, they have favored numerous universities that use face-to-face education to put into practice experiences where the activities developed in the physical classroom with others that are inherent to virtual contexts. This environment acquires more importance and relevance every day, so this article **Objective:** Analyze the use of the virtual classroom as a means of supporting the online teaching-learning process in the Bachelor's degree in Computer Education at the University of Sancti Spíritus José Martí Pérez, an essential element in today's Cuban universities. **Methods:** The exploratory study was completed with the help of methods, techniques and instruments that combine quantitative and qualitative approaches, which allowed the investigation to be approached with scientific rigor. **Results:** A low level of knowledge about the resources and activities offered by the Moodle platform was observed in students and teachers. **Conclusion:** The

results of the study showed that both samples accept the challenge of virtual classrooms as a potential for the development of online learning.

Keywords: virtual classrooms; teaching aids; teaching-learning process; online learning

INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos y en particular las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son un valioso recurso capaz de contribuir a la Educación. Como respuesta a las necesidades actuales de la sociedad un objetivo estratégico de muchas universidades del mundo y Cuba es la virtualización de sus procesos sustantivos.

La Política de Informatización de la Sociedad Cubana se materializa en la Estrategia Nacional en torno al desarrollo y acceso a las tecnologías a la que la Educación Superior responde con el reto del cambio y perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que incorporar las TIC en los procesos de aprendizaje implica acciones a varios

niveles, Tapia, Campaña y Castillo (2020)

A propósito, en la Universidad espiritana, el proyecto investigativo de carácter institucional: “El fortalecimiento de las Ciencias de la Educación para un desarrollo sostenible” y la línea de investigación titulada “La informatización desde los procesos universitarios. Sus particularidades en la Educación a Distancia”, en la que participan los autores de esta investigación, se orienta hacia el estudio e incorporación de entornos virtuales para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, los autores desde su práctica pedagógica, identifican fortalezas respecto al tema en los últimos años entre las que se destacan: la voluntad política del estado, expresada en el Programa de Informatización de la sociedad cubana. La motivación de los estudiantes, quienes revelan estar plenamente convencidos y mantienen una actitud abierta a las TIC para el aprendizaje. La existencia de una infraestructura que garantiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y acceso a las TIC. El uso

frecuente de herramientas informáticas de comunicación, el acceso a la red inalámbrica con equipamiento propio de los estudiantes, lo que constituye una motivación y atracción por aprovechar al máximo el escenario virtual universitario y su didáctica.

Sin embargo, la profundización en el estudio teórico realizado, la experiencia y práctica pedagógica de los autores como miembro del colectivo de la disciplina Elementos de Informática, el análisis de documentos y entrevistas a docentes, ha permitido afirmar que existen brechas e insuficiencias prácticas, tales como: insuficiente interacción de los estudiantes con la Plataforma Moodle, evidenciado desde el módulo estadístico de la propia plataforma que demuestra baja usabilidad, uso discontinuo y bajo porcentaje de interactividad, convirtiendo el aula virtual en un repositorio o almacén de medios disponibles.

Lo anteriormente planteado permitió afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el empleo del aula virtual como

medio de enseñanza en la docencia universitaria, es todavía una acción pedagógica pasiva en la universidad espiritana, lo que permite mucho recorrido por delante. Asimismo, cabe señalar que un elemento importante en el actual contexto internacional derivado por la pandemia provocada por el virus Sarcov-2 ha conllevado al aislamiento que algunos países e incluso Cuba han tenido que enfrentar, lo que dificulta la actividad presencial con estudiantes, donde el propio sistema educativo ha tenido, de forma inesperada transformarse a una modalidad de carácter virtual a lo cual los estudiantes sienten determinada comodidad Marín-Díaz y Cabero-Almenara. (2019)

Esta forma de aprender desde y con el empleo de las redes es considerada un procedimiento positivo, aunque se debe seleccionar adecuadamente la herramienta acorde al interés y necesidad de la universidad que en particular es al aprendizaje. Una de las herramientas más

difundidas y utilizadas es el Moodle, utilizado como entorno virtual de aprendizaje por su flexibilidad. (Maldonado, 2020)

En la actualidad el uso eficiente de las tecnologías de la informática y las comunicaciones han contribuido a la renovación didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje (Navarrete, Guamán, Arteaga, y Guamán, 2020), afirman que “el uso de la tecnología ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje, e incluso a personas con discapacidad lo que favorece la inclusión”. Otros autores como Hermosa Del Vasto (2015), Enríquez, Fajardo y Garzón (2015), Ramírez y Barajas (2017), Maldonado (2018), Monroy, Hernández y Jiménez (2018) y Suasnabas, Quinto y Alcázar (2019) como se citó en Mar-Orozco (2020) abordan el uso, competencias e impacto de las aulas virtuales a través de plataformas interactivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes regiones geográficas, sin embargo cabe señalar que no particularizan que las aulas virtuales permiten el aprendizaje en línea.

En años anteriores la enseñanza se limitaba solo al espacio áulico y con el avance de estas técnicas es posible extenderlo más allá sin tener contacto cara a cara con los estudiantes, propiciando un aprendizaje en red en el aula virtual gestionada desde la plataforma interactiva Moodle, Mar-Orozco (2020). El concepto de aula virtual se ha venido desarrollando desde los años 1980 y se define como el empleo de comunicaciones mediadas por computadores para crear un ambiente electrónico semejante a las formas de comunicación que normalmente se producen en el aula convencional.

Estas herramientas informáticas nombradas aulas virtuales utilizadas en la enseñanza por los docentes y estudiantes permiten el trabajo autónomo de los estudiantes en las instituciones educativas, Sánchez-Palacios (2020). En ese sentido son las aulas o campus virtuales, los escenarios a los que se accede conectándose a una red educativa telemática Barbera y Badía (2013). Este medio permite la interconexión entre educadores y educandos, con un entorno que

favorece la transmisión, generación de información y conocimiento, para procesar, gestionar información, resolver problemas y trabajar en entornos colaborativos. Además, demuestra ventajas y favorece el conocimiento en el momento adecuado, porque puede realizarse en cualquier lugar, sin límites o barreras, aunque también se conoce que no siempre se emplean en todo su potencial.

Las actividades del Aula Virtual permiten el acceso a varias herramientas y documentos de trabajo utilizadas comúnmente en las aulas tradicionales y virtuales, tales como:

- libros de texto
- hojas de trabajo
- actividades interactivas
- autoevaluaciones
- videos
- presentaciones
- enlaces a herramientas de desarrollo. Cruz (2019)

Tal es el caso del recurso Foros, el mismo crea y genera intercambios online sobre una temática desde diferentes puntos de vista de los que

participan, tornándose colaborativo y retroalimentado (Barrera y Lugo-López, 2019).

Todo lo anterior convierte al foro en una importante herramienta de comunicación asincrónica, dándole libertad al estudiante para escoger el momento, el ritmo y el lugar de estudio, independiente del docente y de los compañeros (Chaves-Torres, 2017).

El uso de estas tecnologías permite disminuir la brecha tecnológica y romper las barreras propias de los contextos urbanos y rurales, así como las barreras de tiempo, contexto social, económico, religión y edad (García-Aretio, (2020).

Las tecnologías de la información y las comunicaciones se han impuesto como un medio para acceder a un mundo de complejidad. La sociedad necesita profesionales que dominen las tecnologías, que sean innovadores, creadores, portadores de los más elevados valores y principios (Nápoles, 2017).

Para Armengol (2015) la era de la información permite abordar una acción transformadora para elevar la calidad,

eficacia y la virtud de perfeccionar y preparar al hombre para la vida, de por vida y de vida.

Sin embargo, aunque parezca contradictorio, el reto no es tecnológico, pues en esencia se trata de un cambio paradigmático del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, en una sociedad donde las nuevas relaciones espacio-tiempo están modificando la comunicación humana. Un elemento determinante en este inevitable cambio de la educación, es que los procesos de enseñanza-aprendizaje se centren en el aprendizaje activo de los estudiantes y el profesor como directivo al fin, también ocupe su nuevo rol de facilitador. Esto trae consigo nuevas estrategias para los escenarios espacio-temporales, empleando concretamente un modelo didáctico-tecnológico.

Según García-Aretio (2020) los ejes espacio-temporales y los espacios tangibles que han constituido, hasta ahora, los elementos fundamentales en la organización de los procesos educativos cambian totalmente de sentido. El tiempo es relativo y

el espacio intangible. Hoy existe resistencia para aceptar esa denominación para los procesos actuales, pues los estudiantes están conectados sin necesidad de estar alejados o sea a distancia.

En la educación actual no se está aprovechando todas las oportunidades tecnológicas y de conectividad que ofrece la institución universitaria, aunque los medios, recursos y aplicaciones han revolucionado las aulas en la presencialidad y han propiciado el surgimiento de técnicas educativas en apoyo a la enseñanza, (Hernández, 2007)

En el análisis de la bibliografía relacionada con la temática; Chacín (2008) concibe el aula virtual como un contexto educativo donde se desarrollan acciones educativas. Esta posición teórica revela su impacto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y demuestra que aún los retos son numerosos, pues este recurso tecnológico, ha pasado a formar

parte de los medios de enseñanza y los elementos conceptuales que le son inherente, constituyen contenidos pedagógicos, didácticos y metodológicos de las Ciencias de la Educación que requieren exigencias didácticas.

Al decir de Padilla y González (2019) que en notables ocasiones se convierten en meros repositorios de información y no en el entorno interactivo que se presupone debe ser, en aras de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

No obstante Bozu y Muñoz (2016) como se citó en Salas-Rueda (2018) refieren que el docente del nivel superior requiere de una necesaria formación pedagógica, didáctico y metodológica para su función docente y a juicio de los autores cabe señalar que es necesario la formación didáctica-tecnológica para el empleo de estas herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea.

En tal sentido se realizó un estudio diagnóstico preliminar a los docentes de la carrera Licenciatura en Educación Informática; orientado hacia el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje con el empleo del aula virtual como medio de enseñanza, acorde a las actuales transformaciones de la Educación Superior Cubana.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

Los medios de enseñanza, como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyen al desarrollo del conocimiento en los estudiantes.

El conocido y célebre pedagogo alemán Klingberg (1978) planteaba que los medios y materiales necesarios por el maestro o el estudiante para una estructuración y conducción efectiva del proceso de instrucción y educación a todos los niveles, son necesarios para satisfacer las exigencias del plan de enseñanza aprendizaje.

Entre los materiales del Ministerio de Educación [Mes], (2003) en el IV Seminario Nacional se sugiere que los medios de enseñanza son distintas imágenes y representaciones de objetos

y fenómenos, que se confeccionan especialmente para la docencia y se utilizan como fuente del conocimiento.

Los autores de esta investigación se adscriben a lo expresado por González (1990) en su libro *Teoría y práctica de los medios de enseñanza* donde explica que estos medios constituyen recursos y soportes al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido los medios de enseñanza y aprendizaje se caracterizan por una serie de rasgos: facilitan la dialéctica del proceso cognoscitivo, en la interacción de lo sensorial y lo racional. Permiten el establecimiento de los vínculos entre la palabra y las imágenes. Favorecen la relación entre pensamiento y lenguaje y el vínculo entre las experiencias previas del sujeto y las nuevas. Ayudan a la percepción y asimilación más clara al eliminar riesgos de interpretaciones semánticas. (Ávila, 2019)

En los servicios que ofrece la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” se encuentran las

Plataformas Interactivas de Aprendizaje Moodle, que según refiere Martínez (2018) son las plataformas interactivas más empleadas en la educación, esta permite el desarrollo de actividades diversas e incorpora las herramientas de comunicación entre el profesor y el estudiante.

Así también constituyen uno de los proyectos estratégicos de la red del Ministerio de Educación Superior y del Programa de Informatización de la Sociedad Cubana.

Además, se soporta en el software libre e integra herramientas e-learning estandarizadas con otras de fuentes abiertas para el trabajo colaborativo en red, consideradas un medio de enseñanza aprendizaje por excelencia en la docencia universitaria.

Estas plataformas brindan a docentes y estudiantes recursos y actividades que hacen posible la interacción y colaboración de forma rápida y eficiente, al posibilitar el intercambio mediante foros, chats, encuestas y enlace a otras redes académicas, así también constituyen un espacio para la interacción social directa e indirecta y dentro se inscriben las aulas virtuales.

Al respecto la plataforma Moodle es un medio utilizado para gestionar una comunicación virtual que permite desarrollar la enseñanza aprendizaje de forma más dinámica, reflexiva, atractiva, con un horario flexible (Sánchez-Palacios, 2020).

En tal sentido, en el aula virtual, cada estudiante accede a ella y entra en contacto con el profesor y otros estudiantes, o sencillamente interactúa con un contenido previamente gestionado por el docente gestor del aula virtual, lo que ha permitido un apoyo y complemento a la enseñanza presencial de forma cooperativa.

Para situar al alcance de los estudiantes los contenidos de la clase, programas, dosificación de contenidos e información inherente al curso se emplea este medio de enseñanza, pues en realidad la plataforma Moodle es la herramienta más pertinente que poseen los docentes universitarios para crear, gestionar sus aulas virtuales a través de la red universitaria.

La concepción pedagógica de las aulas virtuales empleadas por la universidad espiritana se considera como un entorno virtual educativo donde tiene

lugar la enseñanza aprendizaje apoyada en las tecnologías (García, 2010).

Según Valdés (2016) los docentes juegan un rol determinante en el aprendizaje de los estudiantes con el empleo del aula virtual, pueden aumentar la motivación e interés y lograr una retroalimentación efectiva.

Dentro de los roles se encuentran: la gestión de contenidos e información, la comunicación, la solicitud de tareas o actividades y la evaluación del aprendizaje.

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea con el empleo del aula virtual también pueden incidir algunos inconvenientes que opacan y limitan su implementación.

En el estudio, las debilidades encontradas se centran sobre todo en la falta de preparación de los docentes para la creación, manejo y gestión de los recursos y actividades que posee la plataforma Moodle en su versión 3.6, en tal sentido se señalan: dificultades o problemas técnicos con los medios informáticos, insuficiente preparación de los docentes en el diseño y montaje de las aulas virtuales, escasa interactividad a partir de las actividades y recursos

empleados y resistencia por parte de los docentes al empleo de estos medios.

No obstante, en contraposición a lo anterior los autores ofrecieron recomendaciones para el montaje del aula virtual en la plataforma Moodle: no debe pretender ser igual al aula física, debe tener un diseño ameno, dinámico, con elementos lúdicos que llamen la atención y motiven su uso, la información no debe ser extensa, sus contenidos deben ser resumidos y concisos, para no provocar agotamiento visual. Deben contener mensajes cognitivos y socio-afectivos, para que el estudiante sienta un ambiente cómodo y amigable, aun en la distancia.

El aula virtual evidencia algunas fortalezas pues supera las limitaciones físicas de espacio y tiempo, fomenta un pensamiento creativo, constructivo y algorítmico. Permite beneficios a corto, mediano y largo plazo, ahorro de viajes, el usuario establece su propio horario según su dinámica de vida, el profesor siempre está disponible. Además, admite actualizarse permanente de contenidos, artículos y noticias, descargar contenidos, promueve la integración y discusión de grupos a

través de foros de discusión y promueve la autoevaluación a través de cuestionarios en línea.

METODOLOGÍA EMPLEADA

En el artículo presentado con carácter exploratorio y descriptivo con enfoque predominantemente cuantitativo se emplearon instrumentos como la entrevista, la observación y el cuestionario para la obtención real de datos sobre el objeto de estudio, se aplicó en la carrera Licenciatura en Educación Informática de la Facultad Ciencias Técnicas y Económicas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, durante el curso escolar 2019-2020.

La población, está constituida por los 156 estudiantes que conforman la matrícula de la carrera anteriormente mencionada y se seleccionó como muestra los 15 estudiantes que pertenecen al primer año académico del curso diurno, los cuales representan el 9 % de la población y respondió al criterio de “muestreo intencional u opinático,” Berenguera et al. (2014) porque su selección no dependió del tamaño, sino

en qué medida las unidades de muestreo aportarían información rica, profunda y completa.

En tal sentido también se tomó como referencia a los docentes que imparten docencia en la misma carrera y se les aplicó este tipo de muestreo intencional con el objetivo de utilizar informantes que emplearon la Plataforma Moodle como medio de enseñanza en sus clases y en particular el aula virtual, lo que justificó una muestra de 6 docentes.

Durante el estudio se aplicó una revisión a través de un plugin o herramienta propia de la plataforma Moodle llamada Courses Interactivity para constatar la cantidad de aulas virtuales que se encontraban creadas en la carrera Licenciatura en Educación Informática y corroborar su calidad en el primer año, lo que demuestra que se avanzó, pero no lo suficiente en el uso de este medio, la figura 1 ilustra solo 9 cursos o aulas virtuales en el primer año.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

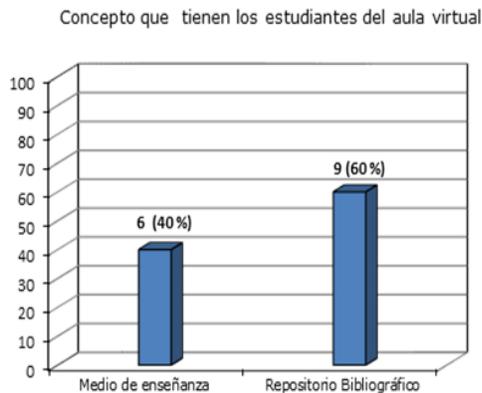
En tal sentido los autores del presente artículo tienen dentro de sus funciones

la creación, manejo y gestión de las aulas virtuales en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, así como la administración y el asesoramiento de la Plataforma Moodle en el Pregrado y Posgrado a nivel institucional. Esto les permitió efectuar un análisis sobre el empleo y calidad de este importante medio, así como la revisión documental de los propios sistemas de trabajo, las actividades metodológicas de las carreras, disciplinas e incluso visitas a clases.

Para conocer la experiencia, aceptación y expectativas de este medio de enseñanza se aplicó encuestas a los 15 estudiantes y se constató, según se muestra en el gráfico 1, expresado en tanto por ciento, elaborado a partir del tabulador electrónico Microsoft Excel en su versión 2016, revela que la encuesta aplicada a los estudiantes seleccionados, arrojó los siguientes resultados, de ellos 9 estudiantes, lo que representa el (60 por ciento) expresaron que las aulas virtuales constituyen un repositorio bibliográfico, en tanto 6 estudiantes que representan el (40 por ciento) la consideraron un medio de enseñanza.

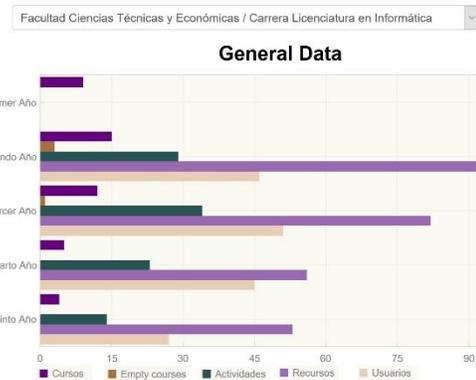
A partir de los datos obtenidos, se observó que los resultados no fueron los deseados y demostró que aún es bajo e insuficiente el conocimiento de recursos y actividades de carácter interactivos en la plataforma Moodle por parte de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, claro está este es un proceso que requiere de la adecuada preparación de los docentes de dicha carrera para facilitar el aprendizaje en línea.

Gráfico 1: Concepto de aula virtual



Nivel de Aceptación

Fuente: elaboración propia (2021)



“Figura.1” Aulas virtuales en el primer año de la carrera Licenciatura en Educación Informática.

CONCLUSIONES

El estudio realizado evidenció que las aulas virtuales como medio en la docencia universitaria constituyen un reto en la Universidad de Sancti Spíritus, en la Facultad de Ciencias Técnicas y Económicas, a pesar de tener buena aceptación entre estudiantes y docentes, persisten limitaciones.

Los resultados del estudio de manera general denotan que los estudiantes y docentes aceptan el reto de las aulas virtuales como potencialidad para el desarrollo del aprendizaje en línea de cualquier asignatura.

El artículo de la presente investigación abre nuevos caminos a la ciencia, entre los que se proyectan como

recomendaciones continuar la línea de investigación y en ello, el desarrollo de alternativas que contribuyan al perfeccionamiento del aprendizaje en línea a través de las aulas virtuales en la Licenciatura en Educación Informática de la Facultad Ciencias Técnicas y Económicas.

Divulgar los resultados de la investigación en los diferentes espacios de la actividad científico-educacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armengol, B. (2015). Percepciones de los profesores sobre el uso de tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Escuela Primaria. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(1), 1-20. Recuperado de <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/57/774>

Ávila, Y. (2019). La educación audiovisual en el proceso de formación inicial del profesional

de la educación. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(4), 147-157. Recuperado de <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/918/915>

Barbera, E. & Badía, A. (2013). ¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios? *Revista de Educación a Distancia*, (35), 1-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/547/54725583003.pdf>

Barrera, D. A. & Lugo-López, N. D. (2019). Las aulas virtuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Estadística. *Revista Científica*, 35(2), 183-191. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/14368/14773>

Berenguera, A., Fernández de Sanmamed, M. J., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D. & Saura, S (2014). *Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en las*

- Ciencias de la Salud. Aportaciones de la investigación cualitativa.* Recuperado de https://www.academia.edu/33852350/Berenguera_A_2014_Escuchar_observar_y_comprender
- Bozu, Z. & Muñoz, F. I. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 467-492. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56749100017.pdf>
- Marín-Díaz, V. & Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: Desde la innovación a la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.24248>
- Chacín, J. (2008). *Uso del internet en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/28814/articulo_3.pdf.119%20p%E1ginas;jsessionid=76CDFFF4C9DDE6AD7C57818C0FFC9208?sequence=1
- Chaves-Torres, A. N. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41. doi: <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Cruz, J. (2019). Aula Virtual como herramienta en la enseñanza del idioma inglés en el Nivel Medio Superior. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 11(21), 27-32. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/68281/60532>
- García-Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 09-28. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>

- García, O. (2010). *Concepción pedagógica de un entorno virtual de enseñanza aprendizaje desarrollador para la formación del docente*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García", Santiago de Cuba. <http://conrado/article/view/1476/1461>
- González, V. (1990). *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández, S. C. (2007). *El constructivismo social como apoyo en el aprendizaje en línea*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/688/68800705.pdf>
- Klingberg, L. (1978). *Introducción a la didáctica general*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Maldonado, F. (2020). B-Learning y Moodle como estrategia en la educación universitaria. *Revista Conrado*, 16(76), 215-220. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.p>
- Mar-Orozco, C. E. (2020). Plataformas educativas, análisis y perspectiva sobre el uso de las Tics y el aula virtual. *Investigación e Innovación Educativa*, 5(3), 8-17. Recuperado de http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/630/998
- Martínez, N. (2018). Pedagogías emergentes y ambientes mediados por TIC. *ED: Experiencia docente*, 5(2), 11-22. Recuperado de <http://experienciadocente.ecci.edu.co/index.php/experienciadoc/article/view/82/pdf>
- Ministerio de Educación [Mes]. (2003). *IV Seminario Nacional*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación
- Nápoles, H. (2017). La formación didáctica del profesor de informática en las escuelas pedagógicas. *Márgenes*, 4(4), 67-82. Recuperado de

<https://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes/article/view/410>

[/v57n2/0718-9729-perseduc-57-02-00003.pdf](https://www.perseduc.cl/v57n2/0718-9729-perseduc-57-02-00003.pdf)

Navarrete, G., Guamán, M., Arteaga, M. & Guamán, D. (2020). Aulas virtuales como mediación pedagógica para la inclusión y discapacidades. *Publicaciones*, 50(2), 31-39. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/13941>

Sánchez-Palacios, L. (2020). Impacto del Aula Virtual en el Proceso de Aprendizaje de los Estudiantes de Bachillerato General. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 75-82. doi: <https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.105>

Padilla, O. & González, N. (2019). Exigencias didácticas para la integración de las tecnologías informáticas. *Gaceta Médica Espirituana*, 21(2), 13-16. Recuperado de <http://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/1973>

Valdés, A. (2016). *Materiales para el diseño de aulas virtuales*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Salas-Rueda, R. A. (2018). Uso del modelo TPACK como herramienta de innovación para el proceso de enseñanza-aprendizaje en matemáticas. *Perspectiva Educativa: Formación de Profesores*, 57(2), 3-26. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/perseduc>



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 24-9-2021 Fecha de aceptación: 2-10-2021 Fecha de publicación: 9-11-2021

EL USO DE LOS DISPOSITIVOS MÓVILES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UNIVERSITARIO EN CUBA

THE USE OF MOBILE DEVICES IN THE UNIVERSITY LEARNING TEACHING PROCESS IN CUBA

Oliurca Padilla-García,¹ Niurka de las Mercedes González-Acosta,² Martín Cano-Contreras³

¹ Licenciada en Educación, especialidad, Matemática Computación, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba. Correo electrónico: opadilla@uniss.edu.cu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7136-2955> ² Licenciada en Educación, especialidad Primaria, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular, Departamento de Calidad, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba. Correo electrónico: ngonzalez@uniss.edu.cu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1591-7212> ³ Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica. Máster en Ciencias Computacionales. Doctor en Ingeniería Eléctrica. Académico de la Universidad Tecnológica del Suroeste de Guanajuato, México. Correo electrónico: mcano_cco@utsoe.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1875-636X>

¿Cómo citar este artículo?

Padilla García, O., González Acosta, N. de las M. y Cano Contreras, M. (noviembre-febrero, 2022). El uso de los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario en Cuba. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 187-207. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1366>

Resumen

Introducción: Entre los objetivos de desarrollo de la agenda 20-30, se establece garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, a ello debe contribuir la utilización creciente de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Tic), lo que

requiere el aprovechamiento de todos sus recursos en función de perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Objetivo:** Determinar el uso actual y las perspectivas de aplicación de los dispositivos móviles inteligentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

Método: El diseño metodológico cualitativo aplicado fue la entrevista en profundidad a partir de cuatro categorías de análisis. **Resultados:** insuficientes aplicaciones para dispositivos móviles, limitados puntos wifi que permitan el acceso a Internet, insuficientes acciones de preparación que favorezcan el uso didáctico de estos dispositivos. **Conclusiones:** Desde el Proyecto "El fortalecimiento de las Ciencias de la Educación" de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí" se corroboró la necesidad de proyectar estrategias didácticas que incentiven la utilización de estos dispositivos como respuesta a uno de los grandes retos que enfrenta la educación superior cubana, en particular en esta institución.

Palabras clave: enseñanza superior; material didáctico; tecnología electrónica; teléfono móvil

Abstract

Introduction: The 20-30 agenda, among its development objectives, establishes guaranteeing inclusive, equitable and quality education. The growing use of Information and Communication Technologies (ICT) should contribute to this, which implies the use of all its resources to improve the teaching-

learning process. Objective: To determine the current use and application perspectives of intelligent mobile devices in the university teaching-learning process. Methods: The qualitative methodological design applied was the in-depth interview based on four categories of analysis. Results: Among them are insufficient applications for mobile devices, limited wifi points that allow Internet access, insufficient preparation actions that favor the didactic use of these devices. Conclusions: From the Project "Strengthening Education Sciences" of the University of Sancti Spíritus "José Martí", the need to project didactic strategies that encourage the use of these devices as a response to one of the great challenges faced by Cuban higher education, particularly in this institution, was corroborated.

Keywords: Instructional materials; Information technology; Mobile phones

INTRODUCCIÓN

La agenda 20-30, entre sus objetivos de desarrollo, establece garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal],

2018). El cumplimiento de este objetivo depende de múltiples factores, pero es indiscutible que un factor que juega un papel importante en el contexto contemporáneo es el desarrollo alcanzado por las tecnologías de las comunicaciones y la informática de los últimos años y su empleo cada vez más generalizado en la sociedad. El empleo de estas tecnologías en el campo educativo abre amplias perspectivas para el desarrollo deseado de la educación en la sociedad del siglo XXI.

Estas perspectivas de cambio a escala universal, tienen un amplio reflejo en el desarrollo educacional de Cuba considerado desde siempre como un pilar del desarrollo socioeconómico del país. Desde las primeras décadas de la aparición de estas tecnologías, su aplicación a los diferentes sectores de la sociedad y la producción, constituyeron una prioridad creciente de la política de desarrollo del país con un gran impacto en la esfera educativa y, dentro de ella, en la educación superior.

El proceso de informatización de la sociedad cubana, ha ido acelerando la introducción de las tecnologías de la

información y las comunicaciones (Tic) en todos los ámbitos del desarrollo del país, con un impacto creciente en la vida cotidiana de sus ciudadanos, confiriéndose un papel importante a su explotación y desarrollo por las universidades, tanto en el plano propiamente tecnológico como en el plano pedagógico.

Este panorama conlleva a replantearse concepciones pedagógicas y didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las universidades lo que trae como consecuencia la realización de transformaciones que responden a los retos que plantea la introducción de las Tic; no se trata solo de introducirlas en los procesos universitarios, sino de transformar tales procesos con la introducción de esas tecnologías. Su introducción abre nuevas posibilidades de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, dista mucho aún la educación, de aprovechar todas las potencialidades del enorme bagaje teórico y tecnológico gestado en esta dirección durante las últimas décadas.

Muchos son los posibles factores de diferentes tipos y naturaleza que pueden justificar lo anterior, pero lo que

sí es evidente en muchos casos, es, que el empleo de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, constituye un reto aún por lograr, más en el plano pedagógico que tecnológico. (Padilla, 2018). Debe tenerse presente que el problema no se reduce a “introducir” tecnología, no se trata de insertar lo nuevo en lo viejo, o seguir haciendo lo mismo con las nuevas tecnologías.

Lo que se impone es hacer un buen uso de ellas, es decir, un empleo acorde con la naturaleza y la finalidad del proceso al cual se aplica y debe “ajustarse” para que ésta sea capaz de dar los resultados que le posibilitan sus extraordinarias potencialidades y que se justifique plenamente la inversión que debe hacerse. De lo que se trata es, de diseñar nuevos ambientes de aprendizajes acordes con el estado del arte de las ciencias y la tecnología contemporánea.

Las tecnologías de punta propician nuevas formas de aprender que, por supuesto, no sustituyen a las tradicionales, lo que hacen es ampliar y enriquecer las posibilidades de actuación educativa. Lo nuevo y distintivo está en la forma en que

empleamos los recursos, tanto los recientes como los que no lo son en su combinación e integración, en el respeto a su código propio de comunicación y sobre todo en el empleo pedagógico que hacemos de cada uno y de todos integrados como un sistema.

En este sentido, la utilización cada vez más acelerada de las Tic en el ámbito educativo, conlleva al aprovechamiento de todos los recursos, en función de perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello que en el marco del Proyecto “El fortalecimiento de las Ciencias de la Educación en el contexto de integración universitaria para un desarrollo sostenible” se decidió por estos autores realizar un estudio de la problemática del uso de los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad “José Martí Pérez” de Sancti Spíritus, Cuba.

Se planteó como objetivo de este estudio determinar el uso actual y las perspectivas de aplicación de los dispositivos móviles inteligentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Se consideró importante

abordar esta problemática teniendo en cuenta la masificación cada vez mayor del uso de estos dispositivos en la población de estudiantes y profesores de la universidad y sus potencialidades en el empleo de las Tic.

REFERENTES CONCEPTUALES

Consideraciones generales acerca de la aplicación de las Tic en el ámbito educativo

Los avances tecnológicos asociados al desarrollo de las Tic han abarcado muchos aspectos prácticos en la vida cotidiana, pero uno de sus mayores impactos se manifiesta en el campo educacional, por su incidencia en la mejora de los procesos educativos. La aplicación de las Tic en la enseñanza y aprendizaje tiene un gran potencial para incrementar el acceso, la calidad y el éxito del proceso cognitivo.

Es por ello que las instituciones y gobiernos de la mayoría de los países manifiestan un marcado interés en favorecer la introducción de las Tic y trabajar para compartir experiencias, desarrollar políticas y fortalecer la infraestructura.

Estas perspectivas de cambio a escala universal tuvieron su reflejo en Cuba. Desde las primeras décadas de la aparición de estas tecnologías, su aplicación a los diferentes sectores de la sociedad y la producción, constituyeron una prioridad creciente de la política de desarrollo del país, con un gran impacto en la esfera educativa y, dentro de ella, en la educación superior.

Un reflejo de ello lo constituye el Programa Gubernamental de Informática Educativa el cual se comienza a aplicar en la década de 1980, en el sistema educativo cubano. Dicho programa debía garantizar la formación de los estudiantes, profesores y trabajadores en general, para la utilización de las Tecnologías Informáticas (Tic), asegurar el equipamiento necesario para el uso masivo y su funcionamiento eficiente, (computadoras, redes,) así como asegurar los recursos de software e información científico-pedagógica necesarios (Padilla, 2018).

Esta prioridad sigue latente hoy, con el proceso de informatización de la sociedad cubana como una arista esencial del desarrollo socioeconómico

del país con una incidencia particular en el campo educativo.

En particular, este panorama conlleva a replantearse concepciones pedagógicas y didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las universidades lo que trae como consecuencia la realización de transformaciones que responden a los retos que plantea la introducción de las Tic; no se trata solo de introducirlas en los procesos universitarios, sino de transformar tales procesos con la introducción de esas tecnologías.

Una dirección importante en este sentido, es lograr un adecuado aprovechamiento de las Tic e incentivar al docente a crear sus propios recursos de enseñanza, basados en las características y necesidades del estudiante, y fundamentalmente, una dirección adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuya a generar autoaprendizaje. Este desafío conlleva cambios esenciales en las concepciones didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito educativo las Tic proveen un gran número de herramientas, recursos, medios y formatos que posibilitan estrategias didácticas para

generar el aprendizaje, estos son: aulas virtuales, blogs didácticos, evaluaciones online, aprendizaje móvil, realidad virtual, entre otros. No obstante, su éxito depende de la capacidad para integrar la tecnología en el plan de estudios y crear experiencias de aprendizaje personalizado para cada alumno transformando el aula en un entorno de aprendizaje colaborativo (Verdú, 2015).

En las últimas décadas, la educación ha sufrido importantes cambios propiciados por el desarrollo de las tecnologías que han modificado las formas de acceso y difusión de la información y los modos de comunicación entre los individuos, entre los individuos y los dispositivos y entre los propios dispositivos.

La interactividad y almacenamiento eran las palabras clave en aquellos tiempos, hoy son la conectividad y la movilidad las que incitan todo este movimiento de transformación.

Estos paradigmas han abierto nuevas perspectivas en el contexto educativo. El aprendizaje por medios electrónicos o e-learning, el aprendizaje móvil o m-learning y el aprendizaje ubicuo o u-learning, configuran nuevos modelos

para afrontar la formación aprovechando la disponibilidad generalizada de unos dispositivos desarrollados en base a estos principios. Teléfonos inteligentes (smartphones), tabletas (tablets) y ordenadores ultraligeros (ultrabooks) son la base sobre la que se desarrollan aplicaciones cada vez más específicas para su utilización en los procesos de enseñanza aprendizaje (Pérez y Río, 2017).

De acuerdo a (Ramírez, 2019), el aprendizaje móvil genera la motivación para el aprendizaje y a la vez permite almacenar un gran volumen de información, que puede tener el estudiante en cualquier momento y en formatos muy variados (archivos portables o PDF, archivos de video en .avi, .mp4, etc.), facilitando al usuario la adquisición de conocimientos de acuerdo a su propio estilo de aprender.

Un instrumento concebido inicialmente para la comunicación, se ha reinventado para utilizarse en la enseñanza como una herramienta didáctica, reconceptualizando y recontextualizando términos hasta ahora considerados absolutos, como

eran la distancia y la movilidad, (Valero, C., Redondo, M. y Palacín, A., 2012).

El aprendizaje móvil puede ser definido como el uso de dispositivos inalámbricos portátiles como: teléfonos móviles, asistentes digitales personales, o teléfonos inteligentes, computadoras personales y tabletas pequeñas, para lograr la flexibilidad e interactividad que se requiere para algunos estilos de aprendizaje. El aprendizaje móvil o m-learning, es aquel aprendizaje que se obtiene por medio de los dispositivos ya descritos.

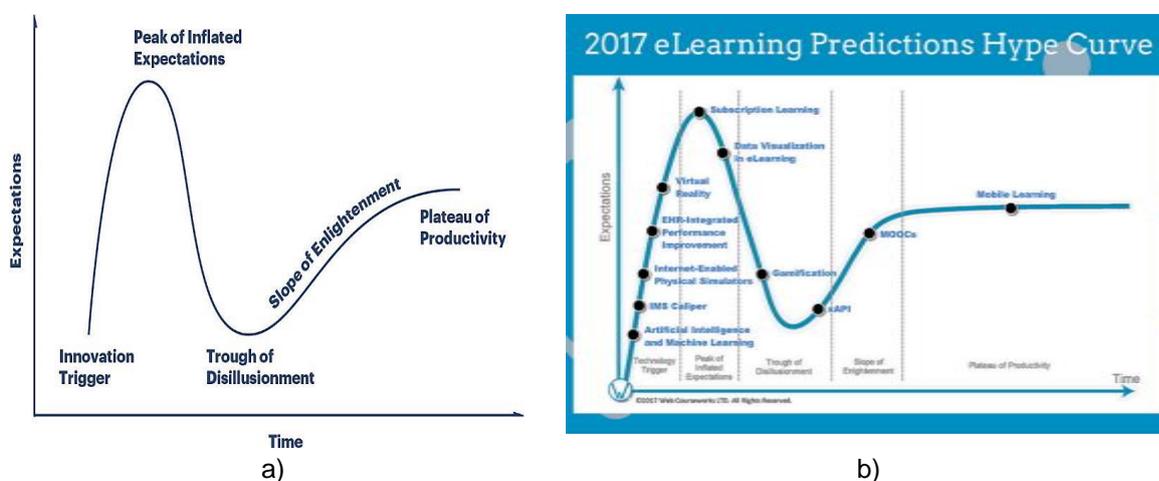
Algunos autores afirman que m-learning o aprendizaje móvil ha sido una evolución del e-learning, no implica una nueva forma de aprendizaje, sino que es una modalidad donde interviene la tecnología móvil como un sistema de aprendizaje online, revolucionando el ámbito educativo aprovechando el avance tecnológico y la transformación de los procesos educativos, logrando afirmar que la tecnología y la educación se encuentran estrechamente relacionados entre sí.

La importancia del m-Learning en la actualidad y las perspectivas crecientes de su implantación radican en primer lugar, en las ventajas derivadas de sus

características técnicas, y, en segundo lugar, de que es un sistema de aprendizaje que involucra tecnologías (dispositivos, redes, software) extendidas a nivel global en mayor o menor medida. Una herramienta para determinar las tendencias tecnológicas se puede obtener de Hype Cycle de

Gartner (Gartner, 2020), figura 1 a. Tal como se puede apreciar en las 5 tendencias tecnológicas de Hype Cycle de Gartner, las perspectivas para m-learning alcanzará su madurez a fines del 2022, figura 1 b), cuando la penetración de los dispositivos móviles sea en todos los niveles sociales:

Figura 1. a) Interpretación genérica de las tendencias tecnológicas de acuerdo a Gartner. La figura b) representa las predicciones tecnológicas a 5 años y la estabilidad de e-Learning.



Fuente: elaboración propia y Gartner, 2020 (Datos tomados del 2017)

La figura 1 a) presenta las siguientes fases que se describen a continuación:

Activador de innovación: Una propuesta tecnológica potencial inicia las cosas. Las primeras historias de prueba de concepto y el interés de los medios de comunicación generan una publicidad significativa. La viabilidad comercial no está probada.

Pico de expectativas infladas: La publicidad temprana produce una serie

de historias de éxito, a menudo acompañadas de decenas de fracasos. Algunas compañías toman medidas; muchos no lo hacen.

Canal de desilusión: Disminución de intereses a medida que los experimentos y las implementaciones no se entregan. Los productores de la tecnología propuesta, fallan. Las inversiones continúan, solo si los proveedores sobrevivientes mejoran sus productos a satisfacción de los primeros usuarios.

La pendiente de la iluminación: Las propuestas del cómo la tecnología puede beneficiar a la empresa comienzan a cristalizarse y a ser más ampliamente comprendidos. Los productos de segunda y tercera generación aparecen de proveedores de tecnología. Más empresas financian pilotos.

Meseta de productividad: La adopción convencional comienza a despegar. Los criterios para evaluar la viabilidad del proveedor están más claramente definidos. La amplia aplicabilidad y relevancia del mercado de la tecnología claramente están dando sus frutos.

La figura 1 b) muestra la estabilidad que se proyecta para el aprendizaje m-móvil. Dadas las características de las tecnologías asociadas a m-Learning, las cuales son definidas en el capítulo 8 de Ortega (2018) y que se pueden resumir como: la portabilidad, la manera casi inmediata de acceso a los recursos didácticos, la posibilidad de repetir y compartir, la adaptabilidad de las interfaces a diferentes plataformas, entre otras, han propiciado la difusión masiva de m-Learning.

Por último, se considera necesario insistir que, con independencia de las potencialidades actuales del dispositivo

móvil como recurso didáctico, no debe considerarse su utilización al margen de una concepción integrada del uso de las Tic en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que conlleva en primer término, tomar como punto de partida en las estrategias para su utilización en este proceso, las exigencias didácticas que garantizan un aprendizaje de calidad.

Las exigencias didácticas para la integración de las TI en la formación universitaria, constituyen una premisa que favorece el dominio y la preparación de los docentes para poder enfrentar ese reto. Estas constituyen requerimientos que se expresan en la dinámica de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas que se imparten en las carreras universitarias, para lograr la integración de las TI. Los autores de este trabajo, a partir de los estudios realizados, asumen las siguientes: (Padilla, 2019)

- Papel y lugar de las TI en el enfoque profesional del currículo.
- Contribución al cumplimiento de la estrategia curricular de computación como elemento de integración curricular.

- Carácter mediador de las TI en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Particularidades de la interrelación método-medio en la integración de las TI al proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas.
- Necesidad de cambio en la concepción de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura por el docente.
- Contribución a una base orientadora de las actividades por parte del docente que logre la implicación del estudiante en la integración de las TI al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas exigencias didácticas requieren del análisis de los docentes en los espacios del trabajo metodológico que se realiza en las universidades y su contextualización a partir de las

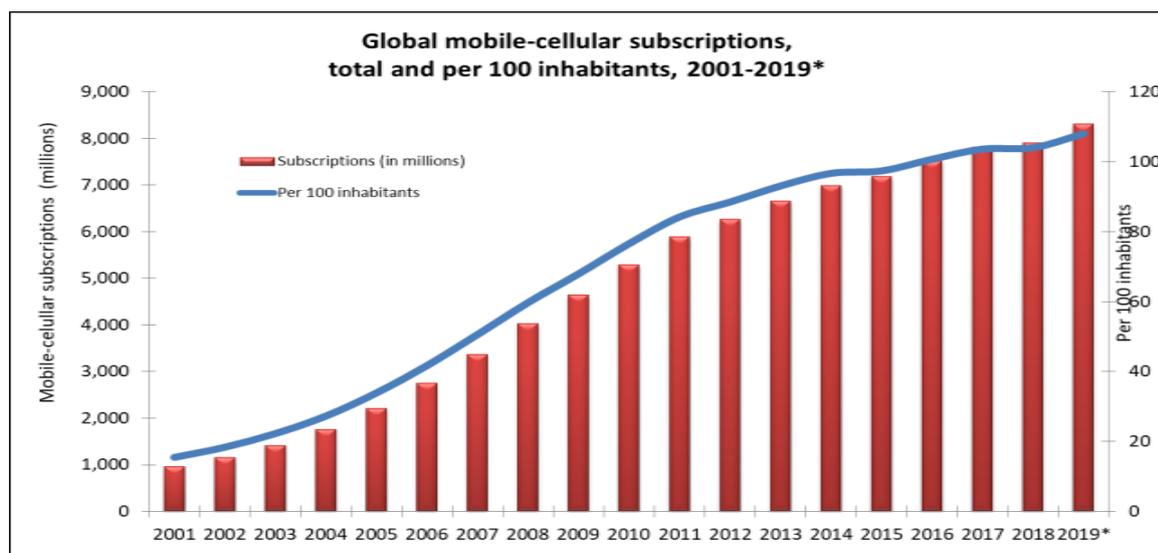
particularidades de cada ciencia. Precisan de una nueva configuración del sistema didáctico, demandan procedimientos innovadores en la dirección del aprendizaje y requieren modificaciones en los roles del docente y el estudiante para el logro de un aprendizaje efectivo.

Utilice cuantas secciones y subsecciones requiera, se recomienda incluir introducción, desarrollo, conclusiones, así como las referencias bibliográficas al final de la ponencia.

La expansión de la telefonía móvil en Cuba

La gráfica 1 muestra el crecimiento que ha mostrado la telefonía celular en el mundo de acuerdo a la Unión Internacional de Telecomunicaciones, (ITU, 2020).

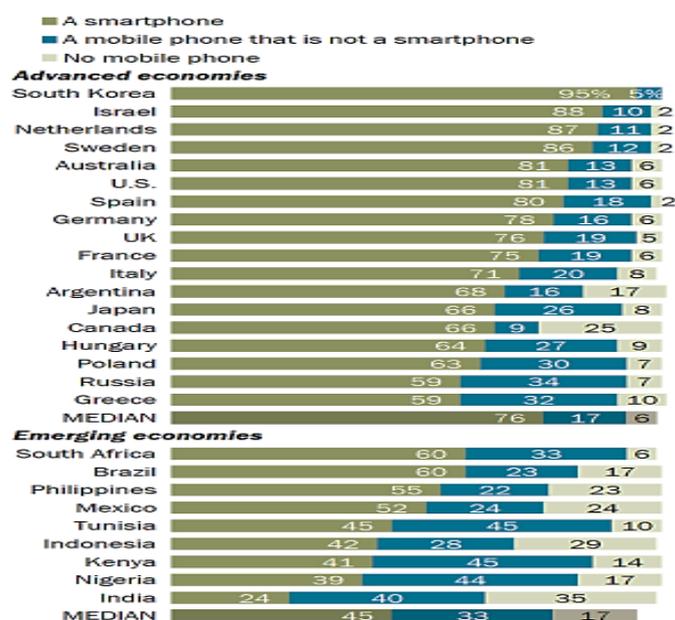
Gráfica 1. Suscripciones a nivel mundial en las comunicaciones móviles por celular



Fuente: Unión Internacional de Telecomunicaciones, (2020)

La gráfica 2 presenta el crecimiento en el uso de la telefonía móvil en los países de primer mundo y de aquellos países denominados como economías emergentes.

Gráfica 2. Tendencia del uso de telefonía móvil por país



Fuente: Spring 2018 Global attitudes Survey. Q45 y Q46

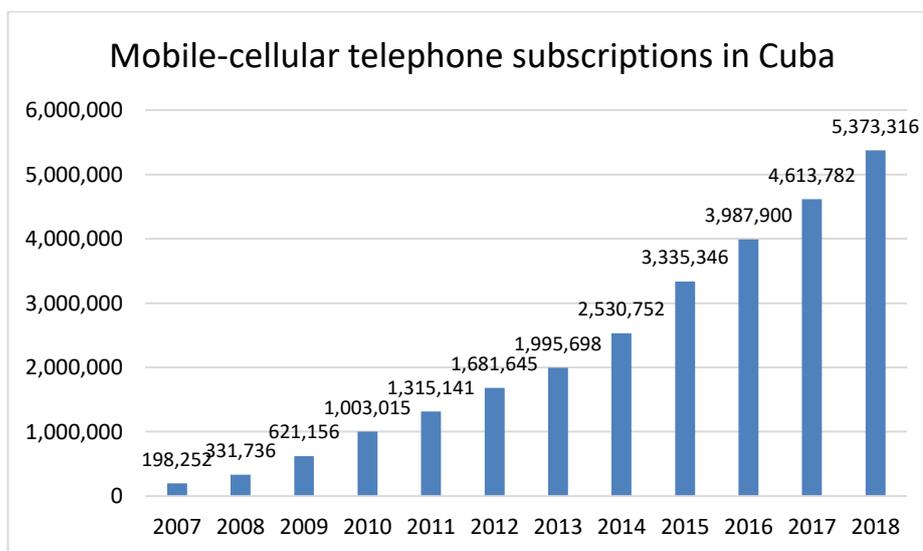
Para el caso de Cuba, de acuerdo al Ministerio de la Informática y las

Comunicaciones, la tendencia en el uso de dispositivos móviles se ha

incrementado de manera significativa. Basta ver la gráfica 3 (datos obtenidos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones [ITU], 2020), para determinar el crecimiento en el número de usuarios en un poco más de una

década. Del 2008, con apenas 331,736 a 10 años después, en el 2018, con 5,373,316 de usuarios, lo que representa un aumento del 1,620 %. Una tendencia para tomarla en cuenta y usarla para el apoyo didáctico.

Gráfica 3. Suscripciones anuales de usuarios de telefonía móvil en Cuba



Fuente: Unión Internacional de Telecomunicaciones, ITU, 2020)

La utilización de teléfonos inteligentes (Smartphone) en la actualidad tiene un crecimiento exponencial en todos los países a nivel mundial. Según cifras de la ITU, que es el organismo especializado en telecomunicaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), encargado de regular las telecomunicaciones a nivel internacional entre las distintas administraciones y empresas operadoras, en el 2015 existían más de siete mil millones de suscripciones a

teléfonos celulares móviles. Los datos para el caso de Cuba se reflejan en la gráfica 3.

De acuerdo a (Silver, 2019), la propiedad de teléfonos inteligentes, está creciendo rápidamente en todo el mundo, pero no siempre de la misma manera. En las economías emergentes, el uso de la tecnología es aún mucho más común entre los jóvenes y aquellos usuarios que se

pueden considerar clase acomodada. Ver la gráfica 3.

Estos datos evidencian que la tecnología móvil va en crecimiento constante día a día, siendo un factor importante en la comunicación y la transformación de la información, indudablemente se ha convertido en una herramienta fundamental e indispensable dentro de los procesos educativos; los dispositivos móviles de alta gama o segunda generación como, Smartphone, Ipods, PDA's, Ipad, Tablets y Laptops o Netbook, son los más utilizados como herramientas de procesamiento de la información para el desarrollo de actividades académicas.

Así, en una sociedad en movimiento surgen las tecnologías móviles para dar respuesta a las necesidades constantes de acceso a la información y de comunicación. El uso de estas tecnologías comienza a generalizarse a principios del siglo XXI, cuando los teléfonos y ordenadores que dependían de cables, y que en definitiva frenaban la movilidad, comienzan a ser sustituidos por sus homólogos inalámbricos. Pero estas tecnologías no se han limitado a dar respuestas,

sino que su uso extendido ha revolucionado la forma de entender la comunicación y la educación (Valero, Redondo y Palacín, 2012).

En Cuba, desde 1991, cuando se introdujo la telefonía celular, hasta la fecha, ha habido un crecimiento acelerado tal como se muestra en la gráfica 2, dado fundamentalmente por la prioridad que se le ha dado por parte del estado cubano al proceso de informatización de la sociedad. Pese a las limitaciones existentes, como consecuencia del bloqueo impuesto al país por más de 60 años, se han diseñado estrategias encaminadas a potenciar el uso de las Tic en los diferentes sectores de la sociedad cubana.

Datos emitidos por la Empresa cubana de Telecomunicaciones (Etecsa), al cierre del año 2018 más de 5 millones de habitantes en el país contaban con este servicio.

La telefonía móvil en Sancti Spíritus, según refieren funcionarios de la División Territorial de Etecsa en el territorio, se ha incrementado de manera significativa y cada año se registra un crecimiento de alrededor de 30 000 nuevos usuarios. En la

actualidad existen un total de 251 300 usuarios en la provincia de dicha telefonía.

Esta expansión y crecimiento de la telefonía móvil en el país, constituye punto de partida en el estudio realizado por los autores y favorece el incremento de estrategias y alternativas pedagógicas y didácticas que favorezcan el uso educativo que se demanda en las instituciones universitarias.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Estudio exploratorio acerca del uso del móvil en el entorno cubano

Teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista que han surgido acerca del mobile learning, es relevante conocer la opinión de quienes se han convertido en usuarios, especialmente los estudiantes; para ello se han efectuado estudios como el de Vargas Trejos, Arango, Bustos y Arias (2013), el cual reveló una serie de deficiencias en el contexto académico; una de ellas es que más de la mitad de los encuestados consideraron que los dispositivos móviles son más usados para entretenimiento que para educación, además se hizo énfasis en

la distracción que causa el uso de dichos dispositivos cuando se emplean en procesos de aprendizaje, convirtiéndose en uno de los desafíos en materia de mobile learning (Gong & Wallace, 2012).

El tipo de investigación que se realizó para identificar cuál es el principal uso que dan los estudiantes a sus dispositivos móviles, fue la investigación exploratoria, pues esta permite una aproximación al problema, con el fin de incrementar el grado de familiaridad y encaminar investigaciones posteriores más amplias y rigurosas.

El método de muestreo que se implementó en la investigación es no probabilístico con un muestreo por criterio. La población escogida para llevar a cabo la investigación está compuesta por los estudiantes y profesores de las diferentes carreras que se gestionan desde tres de las cinco facultades de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". (Facultad de Ciencias Técnicas y Empresariales, Facultad de Ciencias Pedagógicas y Facultad de Humanidades).

Atendiendo a ello se seleccionaron un total de 556 estudiantes de las carreras de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, Ingeniería Informática, Licenciatura en Informática, Licenciatura en Logopedia, Licenciatura en Pedagogía-Psicología, Licenciatura en Educación Especial, Derecho y Psicología. Integraron además la muestra un total de 127 profesores que ostentan diferentes categorías docentes y le imparten docencia a estas y otras carreras.

El diseño metodológico cualitativo aplicado fue la entrevista a profundidad, pues mediante esta se puede abordar una perspectiva más profunda de lo que se quiere investigar; en este caso se refiere a opiniones, percepciones y actitudes que tienen los entrevistados sobre el uso del mobile learning. Además, facilita el intercambio libre de información al no ejercer ninguna presión social para estar de acuerdo con una respuesta grupal (Vargas, 2013.). Las entrevistas a profundidad fueron realizadas a 683 sujetos.

Determinada la muestra y la necesidad de darle tratamiento a la problemática planteada se establecieron las

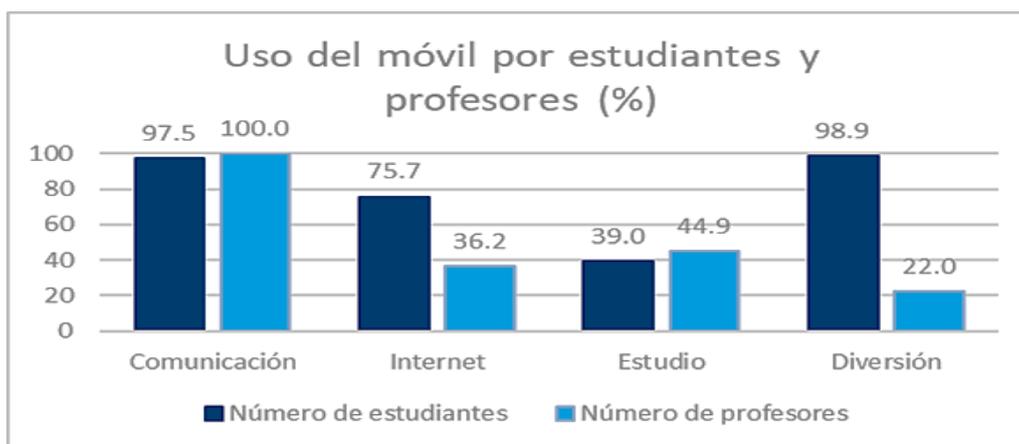
siguientes categorías de análisis: (1) Tenencia de teléfono inteligente, (2) Usos que le confieren al dispositivo móvil, (3) Ventajas de los dispositivos móviles en proceso de enseñanza-aprendizaje y (4) Limitaciones para la utilización de los dispositivos móviles en proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con relación a la primera categoría, se pudo comprobar que 665 sujetos, el 97,3 % del total de entrevistados, refirieron que cuentan con un teléfono inteligente, lo cual favorece la utilización de estas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues la mayoría cuenta con la infraestructura tecnológica que lo permite. Esto lógicamente favoreció el estudio de la problemática.

Para determinar el uso que le confieren los sujetos al dispositivo móvil, se tuvieron en cuenta los cuatro aspectos más destacados que pueden reconocer una persona a la hora de su utilización, así como las funciones que el usuario reconoce en el uso cotidiano. Ellas son: Comunicación, Internet, Diversión y Estudio (Vargas, et al. 2013.).

El análisis de estos aspectos, tanto en docentes como en estudiantes se resume en la gráfica 4.

Gráfica 4. Uso del móvil por estudiantes y profesores



Fuente: elaboración propia (2020)

Atendiendo a estos resultados se pudo constatar que, en el caso de los estudiantes, los usos más frecuentes son para la a Diversión (escuchar música, jugar) con un 98,9% y la Comunicación ya que 542 estudiantes, que representan el 97,5% manifiestan su utilidad para llamar y pasar mensajes. De igual forma resulta significativo que el 75,5% de la muestra de estudiantes, le atribuyen gran utilidad a este dispositivo para acceder a Internet, por mediación de la wifi o los datos móviles. Como puede apreciarse solo el 39,0% de los estudiantes usa este dispositivo para el Estudio y en estos casos el uso se refiere a consultar alguna bibliografía, usar diccionarios, traductores o buscar información cuando están conectados a internet.

En el caso de los profesores el 100% plantea que usan el móvil fundamentalmente para la Comunicación. Los tres aspectos restantes, como puede observarse en la Figura 1 fueron seleccionados por menos del 50% de los entrevistados. En el caso de Internet, los docentes refieren que el uso mediante la wifi es muy limitado, pues en la universidad no hay puntos de acceso suficientes y por los datos móviles, no todos los docentes tienen la posibilidad de adquirirlos por problemas meramente económicos.

Con respecto a las ventajas del uso de los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, coincidentemente tanto docentes como estudiantes plantearon que favorece la comunicación, el intercambio y la

búsqueda de información, la interacción entre los estudiantes, el profesor y la propia información, eleva la motivación del estudiante, su autonomía, entre otras.

No obstante, lo anterior, entre las limitaciones que existen para la utilización de los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en la universidad espiritana, y que son reconocidas por los sujetos entrevistados, están las siguientes:

- Insuficientes aplicaciones para dispositivos móviles que respondan a los objetivos específicos de asignaturas del currículo.
- No todos los profesores han asimilado el uso del dispositivo móvil como un medio que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y muchos de ellos, a pesar de tener estos dispositivos, no poseen la preparación necesaria para hacerlo.
- Limitados puntos wifi que permitan el acceso a Internet desde las aulas.
- Deficiencias técnicas que impiden el acceso desde los datos móviles a la

plataforma interactiva de la universidad.

- No todos los docentes y estudiantes poseen teléfonos inteligentes.
- Limitada superación referida al uso de los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Limitado acceso a Internet mediante datos móviles debido al alto costo que éstos tienen.

Los resultados expuestos anteriormente corroboran las deficiencias que aún existen con relación al uso de los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad espiritana. Ello exige replantearse nuevas estrategias, que van desde la elaboración de aplicaciones para celulares que fomenten el estudio y la ejercitación de las asignaturas de los planes de estudio de las diferentes carreras, hasta garantizar mejores condiciones de infraestructura y la superación profesional de los docentes para enfrentar este reto impuesto a la educación superior.

Perspectivas del uso del móvil en la educación universitaria cubana

A pesar del contexto mencionado, existe mucha controversia en la inclusión de celulares en el aula para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La presencia del celular en el aula tiene dividida a la comunidad docente, por un lado hay quienes exigen su prohibición y otros lo comienzan a ver como una herramienta pedagógica, gracias a los servicios de mensajería instantánea que facilitan el envío de mensajes síncronos o asíncronos, por la rapidez para conectarse a Internet e intercambiar información.

Sin embargo, para que el aprendizaje móvil tenga buenos resultados o alcance el éxito esperado en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe crear un Objeto de Aprendizaje; estos son recursos digitales creados con un propósito educativo, los cuales pueden ser usados y reutilizados con cierta autonomía; según Wiley (2000) los define como un recurso digital para ser usado en el proceso de enseñanza-aprendizaje considerado como un instrumento tecnológico que fortalece el sistema educativo pedagógico.

En Martínez et al. (2020), se manifiesta que la utilización de objetos de aprendizaje como recurso didáctico,

requiere nuevos enfoques en el diseño, en la metodología docente y en las estrategias de aprendizaje del alumno.

El crecimiento del uso de dispositivos móviles es una realidad que se debe aprovechar para el aprendizaje a fin de responder a la demanda educativa del Siglo XXI. Su uso proporciona ventajas como: flexibilidad de acceso a la información en cualquier tiempo y lugar, favorece el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo, potencia la creación de comunidades de aprendizaje, fomenta la comunicación activa y efectiva de forma síncrona y asíncrona, el aprendizaje puede ser lúdico o con estrategias interactivas, puede hacer uso de un mismo objeto de aprendizaje cuantas veces lo necesite, favorece el desarrollo de habilidades profesionales y alcanzar aprendizajes significativos a través de ambientes instruccionales (Mendoza, Zermeño y Zermeño 2013).

El gran reto para los docentes en ejercicio consiste en aprovechar las potencialidades de estos dispositivos para estimular el aprendizaje desarrollador de los estudiantes mediante una concepción didáctica que permita superar contradicciones

vigentes de la escuela tradicional y permitan la aproximación eficiente a los patrones de calidad formativa de la escuela nueva, para lo cual la formación y la capacitación continua de los profesores es determinante, especialmente en el modo de actuación didáctico.

El empleo de estos dispositivos, asociados a alternativas didácticas apropiadas y concebidas para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, les permite adquirir y desarrollar habilidades, destrezas e integrar conocimientos teóricos y prácticos, cuya utilidad para la vida se expresa en la formación integral y contextualizada.

CONCLUSIONES

El acelerado crecimiento de la tecnología móvil en las últimas décadas, ha influido de manera significativa en el ámbito educativo. El aprendizaje electrónico o e-learning, el aprendizaje móvil o m-learning y el aprendizaje ubicuo o u-learning configuran nuevos modelos para afrontar la formación aprovechando la disponibilidad generalizada de unos dispositivos.

El estudio exploratorio relacionado con el uso de los dispositivos móviles en la Universidad de Sancti Spíritus, reflejó la carencia de aplicaciones para el tratamiento de los contenidos de diferentes asignaturas, insuficientes puntos wifi que permitan el acceso a Internet desde las aulas e insuficientes acciones de superación relacionadas con el uso de los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello refleja el limitado uso didáctico de estos dispositivos en la institución universitaria.

La perspectiva del uso del móvil en la educación universitaria presupone aprovechar las potencialidades de estos dispositivos mediante una concepción didáctica que rompa los patrones tradicionales y se adhiera a las exigencias establecidas para el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, autónomo, bidireccional e interactivo.

La elaboración de aplicaciones para celulares, lograr mejores condiciones de infraestructura y atender la superación profesional de los docentes, pueden contribuir a un mayor uso de los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene

lugar en la universidad de Sancti Spíritus.

criterios de validación de objetos en la Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de <http://ceur-ws.org/Vol-318/Naharro.pdf>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile, Chile.

Gartner, H. (2020). *Interpreting technology hype.* Recuperado de <https://www.gartner.com/en/research/methodologies/gartner-hype-cycle>

Gong, Z., & Wallace, J. D. (2012). A comparative analysis of iPad and other M-learning technologies: exploring students' view of adoption, potentials, and challenges. *Journal of Literacy and Technology*, 13(1).

Martínez S., Bonet, P., Cáceres, P., Fargueta, F., y García, E. (2020). *Los objetos de aprendizaje como recurso de calidad para la docencia:*

Mendoza, L. V., Zermeño, M. G. G. y Zermeño, R. D. L. G. (2013). Desarrollo de habilidades cognitivas y tecnológicas con aprendizaje móvil. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 3(6).

Padilla, O., González, N., y Torres, D. (2018). *Sistema para la integración de las tecnologías informáticas al proceso de enseñanza-aprendizaje.* XVII Congreso Internacional de Informática en la Educación. La Habana, Cuba.

Pérez M., y Río C. (2017). *Los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza/aprendizaje: desarrollo e implementación de la aplicación.* Universidad de la Laguna, Tenerife, España.

- Ramírez, M. S. (2019). *Recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil (mlearning) y su relación con los ambientes de educación a distancia: implementaciones e investigaciones*. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/901>
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU) (2020). *Statistics. Committed to connecting the world*. Recuperado de <http://www.itu.int/ict/statistics>
- Valero, C. C., Redondo, M. R., y Palacín, A. S. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La educación digital magazine*, 147.
- Vargas, P. R., Trejos, P. S., Arango, E. R., Bustos, A. J., y Arias, A. V. (2013.). Percepciones de los estudiantes universitarios frente al aprendizaje por medio de dispositivos móviles. *Educación y Desarrollo Social*, 7(2).
- Verdú, R., y José, A. (2015). *Propuesta de un modelo teórico de enseñanza para entornos de aprendizaje móvil en las enseñanzas artísticas visuales*. Universidad de Murcia, España.
- Wiley, D. A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *The instructional use of learning objects*, 2830(435). Recuperado de https://homepages.uc.edu/~santosff/learning_communities/digital_learning_objects/extdocs/Connecting%20Learning%20Objects%20to%20Instructional%20Design%20Technology.pdf



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 9-9-2021

Fecha de aceptación: 24-9-2021

Fecha de publicación: 9-11-2021

LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE: UN NUEVO ENFOQUE PARA ESTUDIANTES Y PROFESORES UNIVERSITARIOS

THE DIRECTION OF LEARNING: A NEW APPROACH FOR UNIVERSITY STUDENTS AND TEACHERS

Ana Beatriz Peña-Mantilla,¹ Edith María Beltrán-Molina,² Durvys Rosa Vázquez-Pérez³

¹Máster en Educación Superior, mención Docencia Universitaria. Profesora Auxiliar. Departamento de Ciencias Naturales. Facultad Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba. Correo: amantilla@uniss.edu.cu. ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1642-8322>²
²Máster en Educación Superior, mención Docencia Universitaria. Profesora Auxiliar. Departamento de Ciencias Naturales. Facultad Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba. Correo: ebeltran@uniss.edu.cu. ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5503-2400>³
³Máster en Educación Superior, mención Docencia Universitaria. Profesora Auxiliar. Departamento de Ciencias Naturales. Facultad Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba. Correo: dvazquez@uniss.edu.cu. ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4944-1619>

¿Cómo citar este artículo?

Peña Mantilla, A. B., Beltrán Molina, E. M., Vázquez Pérez, D. R. (noviembre-ferero, 2022). La dirección del aprendizaje: un nuevo enfoque para estudiantes y profesores universitarios. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 208-224. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1376>

Resumen

Introducción: La dirección del aprendizaje en las nuevas universidades con un nuevo enfoque favorece la calidad de los procesos sustantivos y la mejora de los contenidos. **Objetivo:** el presente estudio tiene como finalidad relacionar

la dirección del aprendizaje con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje como un nuevo enfoque para la mejora de los contenidos biológicos en las universidades, para dicho propósito se presentan procedimientos metodológicos con una organización,

coherencia metodológica y lógica de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la dirección del profesor que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de objetivos, conocimientos, habilidades, actitudes y valores como parte del aprendizaje de los estudiantes.

Métodos: Investigación Participación Activa, participaron en el estudio los 45 profesores de Biología y 114 estudiantes de la carrera licenciatura en Educación, especialidad Biología.

Resultados: los procedimientos metodológicos permitieron una correcta dirección del aprendizaje en los contenidos biológicos en relación con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones: los profesores y estudiantes que participaron en el estudio con la aplicación de los procedimientos metodológicos elevaron su profesionalidad, convirtiéndose en protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y lograron prepararse para enfrentar los desafíos del presente y el futuro.

Palabras clave: dirección del aprendizaje; enseñanza-aprendizaje;

personal académico docente; procedimientos metodológicos

Abstract: Introduction: The direction of learning with a new approach in the new universities favors the quality of the substantive processes and the improvement of the contents.

Objective: the purpose of this study is to establish a relationship between the direction of learning and the components of the teaching-learning process as a new approach for the improvement of biological contents in universities.

Accordingly, methodological procedures are presented with an organization, methodological and logical coherence of the components of the teaching-learning process with the teacher's direction that are developed in a given time, for the achievement of objectives, the acquisition of knowledge and skills, and the development of attitudes and values as part of student learning.

Methods: Participatory Action Research. 45 Biology teachers and 114 students of the Bachelor of Education in Biology degree course participated in the study. **Results:** the methodology procedures allowed a correct direction of learning as to the biological contents in relation to the components of the

teaching-learning process.

Conclusions: the teachers and students who participated in the study with the application of the methodology procedures increased their professionalism, became protagonists of the teaching-learning process and prepared to face the challenges that the present and the future may hold for them.

Keywords: direction of learning; teaching-learning process; teaching staff; methodological procedures

INTRODUCCIÓN

La acelerada renovación y actualización de los conocimientos científicos como consecuencia de una revolución científico-técnica sin precedentes en su desarrollo, hace que cada vez más ocupe un plano de mayor relevancia la reflexión acerca de la importancia de las ciencias y las tecnologías en la solución de los problemas sociales. Se hace cada vez más necesario, perfeccionar el papel que deben desempeñar las asignaturas y en especial la Biología, en la adquisición de esos conocimientos, para dar solución a las complejidades que enfrentamos. De ahí que tomar en cuenta los nexos y las relaciones entre

ellos, atenderlos con enfoques más integrales para abordarlos, se hace inevitable.

El panorama mundial actual se ha caracterizado en las últimas décadas por un proceso acelerado de cambios que se manifiestan en los ámbitos del acontecer político, social, científico y cultural de manera tal que la educación, el conocimiento y la información juegan cada vez más un papel central en el desarrollo socioeconómico de cada país.

Estas transformaciones se materializan con la introducción de novedosos saberes para el estudiante y el profesor universitario, preparados para dar respuesta a los retos que impone el desarrollo en el contexto internacional. Es por ello la preparación integral y pertinente de ambos, para saber relacionar la dirección del aprendizaje de una disciplina con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y para enfrentar las tareas del ejercicio de su profesión en el marco de las complejidades que caracterizan la sociedad actual.

- ¿Qué entender por dirección del aprendizaje?

- ¿Cómo se relacionan la dirección del aprendizaje con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje para el estudiante y el profesor?

- ¿Qué procedimientos didácticos presentar que son exigencias y a la vez contribuyen a la relación?

El objetivo general del estudio es conocer la relación entre la dirección del aprendizaje para la mejora en los aprendizajes del estudiante y el profesor con el conocimiento de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje con la aplicación de los procedimientos metodológicos para lograr calidad-docencia, calidad-competencias, calidad-tecnológicas, competencias pedagógicas y competencias didácticas para el estudiante y el profesor en el espacio áulico universitario del ámbito de la Educación.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

Entender lo didáctico en el trabajo pedagógico, requiere organización, coherencia metodológica y lógica de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la elaboración de un conjunto de actividades, acciones, procedimientos de aprendizaje, con la dirección del

profesor que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de objetivos, conocimientos, habilidades, actitudes y valores como parte del aprendizaje del estudiante.

Existen múltiples acciones didácticas en las que los profesores se deben orientar teóricamente (Castillo y Gamboa, 2019). Algunos ejemplos de estas son:

- Entre derivación, determinación y formulación de objetivos.
- Entre objetivo, contenido y método.
- Entre métodos de enseñanza y métodos de aprendizaje.
- Entre métodos de enseñanza-aprendizaje, medios de enseñanza-aprendizaje y formas de organización y evaluación.

Lo anterior, desde el punto de vista práctico, se debe hacer a un tema de una disciplina. Ello permite, de forma operativa, presentar el próximo contenido que será objeto de estudio. Existen varias maneras de presentarlos para que el estudiante y el profesor presenten sus métodos de enseñanza. Sin embargo, cualquier forma de realizarlo es de vital importancia por su relación entre objetivo, contenido,

métodos, medios de enseñanza, la evaluación, el estudiante y el profesor

La dirección del aprendizaje para el profesor

La dirección del aprendizaje es el aspecto más importante de la didáctica, cuya tarea consiste en organizar los pasos o momentos que permiten el aprendizaje intencional. La enseñanza en consecuencia es la acción del profesor con relación a la dirección del aprendizaje y debe tener en cuenta lo que se sabe acerca de cómo aprende el hombre y las condiciones que favorecen o no dicho aprendizaje, de manera que se obtenga el máximo de resultados de los esfuerzos del estudiante y del profesor.

La dirección del aprendizaje, entendida como proceso de diagnóstico, planificación, estimulación, orientación, regulación y evaluación del desarrollo profesional, con una participación consciente y activa de los protagonistas del proceso, subordinado a un modelo profesional que tenga como propósito el aprendizaje de la experiencia socio-histórico-cultural, dadas las condiciones concretas de la formación; debe tener en cuenta las leyes que les son inherentes al sistema que se dirige, las regularidades que se ponen de

manifiesto en el sistema, las cuales dependen del desarrollo del proceso o fenómeno de que se trate y las categorías, que permiten establecer la relación adecuada entre las leyes, las regularidades y los principios de la dirección del aprendizaje (Eirín-Nemiña, 2018)

El autor antes referenciado también plantea que la dirección del aprendizaje, presenta características donde, alcanzan expresión tres funciones generales (planificación, regulación y control) y cuatro funciones específicas (diagnóstico, estimulación, orientación y evaluación). En la dirección del aprendizaje, alcanzan expresión concreta las categorías didácticas (problema profesional, objetivo, contenido, métodos, medios y evaluación) (Eirín-Nemiña, 2018).

Además, se coincide con el autor mencionado, que la esencia misma de los modelos actuales del profesional de la educación superior exige la combinación e integración dialéctica de dos direcciones fundamentales para la dirección del aprendizaje: dirección por objetivos y dirección por valores

- La dirección por objetivos: contiene los objetivos a lograr en el profesional, exige de una lógica de

trabajo por objetivos que constituya su móvil funcional a los efectos de la planificación, orientación y evaluación. El objetivo es rector en tanto se subordinan a él, por jerarquía, los elementos componentes personalizados del proceso de enseñanza-aprendizaje (contenido, método, medio de enseñanza y evaluación).

- La dirección por valores se proyecta a partir del modelo en el que se precisan los valores fundamentales que se deben lograr en los estudiantes, en las esferas del sentir, el pensar y el actuar. La concepción (explícita o implícita) que se tiene sobre el aprendizaje determina cómo se concibe a su vez el proceso de enseñar.

Teniendo en cuenta esta concepción previa sobre el aprender, enseñar constituye una actividad que:

- Garantiza la apropiación activa y creadora de la cultura.
- Se intercambian, se recrean y se crean significados, sentimientos y modos de actuación, que permiten comprender (darle sentido) la realidad objetiva y subjetiva, y actuar sobre ella para adaptarse y/o transformarla.

- Facilita y potencia los aprendizajes desarrolladores (activos, constructivos, significativos, integradores y enriquecedores).

- Propicia experiencias afectivas, estimulando la formación de sentimientos, actitudes, normas y valores (que son, en principio, acordes al ideal de ser humano que persigue la sociedad concreta en armonía con las necesidades individuales y particularidades de las personas).

- Está planificada y científicamente dirigida.

Una concepción científica y desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje, se caracterizará igualmente por enfatizar en el necesario equilibrio entre la unidad y la diversidad, mediante la presencia de elementos generales (regularidades), válidos para las diferentes manifestaciones y niveles del proceso (acorde con su esencia), y su expresión en forma que puedan ser aplicados o desarrollados no sólo en contextos diversos, sino también en función a la diversidad natural, psicosocial, socioeconómica y cultural de protagonistas del proceso (acorde al reconocimiento del carácter individual de los procesos del aprendizaje). Esta

característica está estrechamente vinculada con la conjugación de la masividad y calidad, otro de los desafíos planteados a la educación cubana.

Desde estas reflexiones en torno a las exigencias que el desarrollo científico y social impone a la educación, y desde los presupuestos planteados en los epígrafes anteriores, se aproxima a una comprensión de la enseñanza desarrolladora, como el proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar, en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los estudiantes, y conduce el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y transformar la realidad en un contexto socio-histórico concreto (Castellanos, Castellanos y Llivina, 2018).

La concepción del aprendizaje propuesta previamente (aprendizaje desarrollador) se sustenta en una comprensión del desarrollo humano que penetra su esencia, y le confiere obviamente su impronta especial. La educación

desarrolladora, concretizada en el sistema de acciones de aprendizaje y de enseñanza, reflejará igualmente esta naturaleza singular de los procesos analizados. Desde esta óptica, la intencionalidad y finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, trasciende entonces la acostumbrada concepción lineal y parcializada del mismo, como mero reproductor de contenidos.

La concepción del proceso enseñanza-aprendizaje que se plantea, supone además, una visión integral, que reconozca no solamente sus componentes estructurales, sino también las relaciones que se establecen entre los mismos, y entre ellos y el propio proceso como un todo. Una comprensión más rica que incluya a protagonistas, niveles y relaciones como elementos integrantes de su estructura.

Una dirección centrada en el aprendizaje, se relaciona con todo aquel conjunto de actividades que tienen que ver con la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en función de dichas metas. En esa medida, el liderazgo

pedagógico se acerca a una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en perfeccionar para que mejoren la educación y las prácticas docentes en el aula (Bolívar, 2009).

En la dirección del aprendizaje el profesor debe plantearse tareas. Estas son:

- Determinación de los objetivos de la enseñanza.
- Selección del contenido, de acuerdo con los objetivos de la formación del estudiante y en las condiciones del desarrollo de la ciencia.
- Estudio de las relaciones entre las disciplinas.
- Elaboración del sistema de conocimientos, hábitos, habilidades y la metodología para su formación y desarrollo.
- Determinación de la contribución de la ciencia al desarrollo de capacidades.
- Elaboración de programas, libros de texto, orientaciones metodológicas, medios de enseñanza y tratamientos didácticos para garantizar un perfeccionamiento sistemático en la enseñanza.

- Análisis y selección de las formas de organización, los métodos, los procedimientos metodológicos y los medios de enseñanza, en correspondencia con los nuevos avances científicos y que tengan un alto grado de efectividad instructiva y educativa.

- Estudio de la aplicación del sistema de conocimientos, hábitos y habilidades en la vida diaria.

- Elaboración de criterios y métodos para la evaluación de los conocimientos, los hábitos y las habilidades relacionados con el aprendizaje.

Por ello presentar los procedimientos metodológicos permiten facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y una calidad en la docencia.

El objetivo identifica la finalidad hacia la cual deben dirigirse los profesores con una función orientadora y determinante. Su componente instructivo es importante al relacionar los conocimientos, con hábitos y habilidades. Su componente educativo está encaminado a desarrollar en el estudiante convicciones, sentimientos, actitudes, particularidades del carácter, sistema de motivos e intereses entre

otras, que resultan vitales para formación integral del individuo.

- ¿Qué hace el profesor?

- Integrar lo instructivo, educativo y desarrollador.
- Revelar las acciones en las que el estudiante va aprendiendo.
- Detreminar lo esencial en el objetivo.
- Relacionar el objetivo con la práctica.
- Proyectar lo creativo y lo metacognitivo.

- ¿Qué hace el estudiante?

- Aprende.
- Socializa la información.
- Crea nuevos saberes.

Evidentemente el contenido es la parte de la cultura que debe ser asimilada por los estudiantes, Labarrere y Valdivia (1988) señalan:

El contenido es la parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por el estudiante en correspondencia con el valor científico es, comprender otros contenidos más complejos en su carácter único y diverso, posibilitando la formación y desarrollo de diferentes habilidades

intelectuales a partir de una adecuada sistematización. (p.78)

- ¿Qué hace el profesor?

- Desarrolla habilidades generales y específicas.
- Relaciona los conocimientos con las habilidades.
- Relaciona los conceptos y antecedentes esenciales.
- Expone un contenido esencialmente científico.

- ¿Qué hace el estudiante?

- Se apropia de habilidades y conceptos.
- Se actualiza de los nuevos saberes de la ciencia.
- Fortalece el aprendizaje.
- Logra relación con otros colegas.
- Aprende de sus limitaciones y potencialidades.

Los métodos son los elementos directores del proceso que lo viabilizan y conducen, Ballester et al., (2019) expresan:

El método como componente dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje, es expresión del sistema de acciones y operaciones que realizan

el profesor y los estudiantes, de manera activa, para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de hábitos, habilidades y convicciones en función de un determinado objetivo propuesto (p. 45).

- ¿Qué hace el profesor?

- Enseñar en correspondencia con el objetivo.
- Plantea una secuencia didáctica de las acciones para que el estudiante aprenda.
- Se comunica correctamente con el estudiante.
- Estimula lo creativo y explicativo en el estudiante.

- Fortalece los conceptos estudiados.

- ¿Qué hace el estudiante?

- Aprender según sus capacidades.
- Desarrolla la metocognición.
- Desarrolla el pensamiento crítico en el aprendizaje.
- Critica lo viejo y busca soluciones para fortalecer lo nuevo.

Salcedo y Mujica (2002), plantean:

Los medios de enseñanza-aprendizaje son el soporte material de los métodos en

estricta dependencia de los objetivos propuestos y reveladores del aspecto interno del método. Esto permite utilizar con un enfoque sistémico los recursos disponibles para la salida a los componentes educativos. (p.52)

- ¿Qué hace el profesor?

- Utiliza adecuadamente las tecnologías de la información (TIC).
- Relaciona el contenido con los medios.
- Desarrolla habilidades para la búsqueda de la información.

- ¿Qué hace el estudiante?

- Utiliza las tecnologías de la información para actualizar los contenidos.
- Desarrolla habilidades en el uso de las TIC.

Las formas de organización son el componente integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se concretan y materializan las partes, características y relaciones para potenciar un aprendizaje desarrollador, a partir de verla como un todo sistémico. Constituye el espacio organizativo exterior (físico y temporal),

donde se establecen las relaciones entre el profesor y el estudiante.

- ¿Qué hace el profesor?

- Contribuye a la participación activa del estudiante.
- Fortalece la actividad colectiva e individual.
- Estimula el auto-aprendizaje del estudiante.
- Favorece la actividad mental y práctica del estudiante.

- ¿Qué hace el estudiante?

- Su auto-aprendizaje y auto-preparación se fortalece.
- Colabora con el resto de los estudiantes.
- Aprende a aplicar lo conocido con lo nuevo.

Labarrera y Valdivia, (1988) en su literatura explicitan que:

La evaluación es el componente del proceso de enseñanza-aprendizaje que revela el estado de los procesos de desarrollo cognitivo, afectivo, volitivo y comunicativo de los estudiantes en relación con los objetivos a lograr. Se desarrolla como un proceso planificado, sistemático,

continuo y de retroalimentación constante. Permite comprobar y confirmar el nivel alcanzado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, emitir un criterio evaluativo y certificar saberes para la toma de decisiones inteligentes al respecto. (p. 98)

- ¿Qué hace el profesor?

- Plantear secuencias de ejercicios, problemas y actividades que atienden al desarrollo integral de los estudiantes en situaciones de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.
- Potenciar el desarrollo hacia niveles superiores de desempeño con tareas más complejas adaptadas a las diferencias individuales.
- Incluir actividades de ampliación y de refuerzo. Integrar lo cuantitativo y cualitativo, el proceso y resultado.
- Proponer la autoevaluación para promover la actividad metacognitiva de los estudiantes en función de ponerlos en condiciones de desarrollarse por sí mismos.
- Promover la discusión de alternativas y procedimientos para la solución de tareas docentes.

- Añadir apoyo emocional en favor de actitudes, motivaciones, sentimientos y autoconfianza.

- ¿Qué hace el estudiante?

- Evalua su aprendizaje.

- Remodela su actuar y sus acciones en función de la evaluación.

- Toma decisiones para emprender nuevas metas.

- Desarrolla el pensamiento lógico y crítico.

- Elabora estrategias para una evaluación superior.

METODOLOGÍA EMPLEADA

La metodología aplicada en la implementación de los procedimientos metodológicos se enfoca hacia el paradigma de investigación-acción-participativa, al cual tributa este estudio. La población está constituida por el total de estudiantes universitarios que estudian la esfera de la educación de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (220 del Curso Diurno de la carrera de Licenciatura en Educación, especialidad, Biología, Química y Geografía, del área de las Ciencias Naturales) y 78 profesores del departamento de Ciencias Naturales.

La muestra, compuesta por 114 estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad, Biología (51.8%) y 45 profesores de Biología (57.6%) de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. De la totalidad de participantes de la muestra el 90.6% son mujeres y el 11.4% son hombres, siendo la edad media de los participantes de 23.1 años, en un rango que va de 18 a 53 años. Todos dispuestos (100%), a aprender para su vida profesional.

Se utilizaron dos cuestionarios para el estudio. El primero dirigido a los profesores, que recoge información de la relación entre dirección del aprendizaje y los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, el mismo fue evaluado mediante el empleo de una escala ordinal con niveles de, bajo (1-2), medio (3), alto (4-5); cuya significación varía según el contenido del indicador y el segundo cuestionario para los estudiantes. Los factores se midieron directamente, utilizando matrices de valoración, mediante las cuales se asigna un valor a cada uno a partir de un criterio (Acuña, 2002).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como resultado de la aplicación de los instrumentos para validar los procedimientos metodológicos fue de análisis el Proyecto Institucional: Didácticas particulares en los diferentes niveles del sistema educativo cubano. Esta **tarea** tiene salida a través del proyecto de investigación institucional: “El perfeccionamiento de la teoría pedagógica en función de la solución de problemas educativos priorizados en la provincia de Sancti Spiritus: Alternativas para su solución”, y a la vez a la tarea derivada del mismo: La formación didáctica del profesional universitario para resolver problemas.

En el cuestionario referido a los profesores en el presente estudio, valorados en una escala de 1 al 5, donde 1 se corresponde con el valor bajo de acuerdo y 5 alto (tabla 1). A continuación se presentan los ítems:

1- Conoce el concepto de dirección del aprendizaje.

2- Relaciona la dirección del aprendizaje con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3- Domina las exigencias para realizar adecuadamente la dirección del aprendizaje.

4- Cumple con las condiciones para relacionar la dirección del aprendizaje con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5- Presenta disposición a la diversidad del estudiante para realizar la dirección del aprendizaje.

6- Construye nuevas ideas para relacionar la dirección del aprendizaje con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

7- Facilita herramientas para enseñar y aprender con una correcta dirección del aprendizaje.

8- Participa en la reflexión y análisis de esta relación para una docencia de calidad.

El segundo cuestionario estuvo dirigido al estudiante, que evalúa con su accionar la mejora en el aprendizaje con la relación que establece el profesor entre la dirección del aprendizaje con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite la calidad en la docencia universitaria.

La versión asumida que es la que se presenta en este estudio, valorados en una escala de 1 al 5, donde 1 se corresponde con el valor bajo de acuerdo y 5 alto (tabla 2). A continuación se presentan los ítems:

1- Conoce el concepto de dirección del aprendizaje.

2- Características de la dirección del aprendizaje y los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3- Favorece el docente en la dirección del aprendizaje tus saberes.

4- En qué asignatura se fortalece la dirección del aprendizaje.

5- Barreras para una correcta dirección del aprendizaje.

6- Tienes herramientas para una correcta dirección del aprendizaje.

En la Tabla 1 se muestran los ítems que conforman cada una de las escalas propuestas en la media y desviaciones típicas así como el índice de homogeneidad y los porcentajes de respuestas a niveles bajos (1 ó 2), medios (3) y altos (4 ó 5) de cada uno de los ítems.

En la Tabla 2 se muestran los ítems que conforman cada una de las escalas propuestas en la media y desviaciones típicas así como el índice de homogeneidad y los porcentajes de respuestas a niveles bajos (1 ó 2), medios (3) y altos (4 ó 5) de cada uno de los ítems.

Respecto a la relación entre la dirección del aprendizaje y los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (ver tabla 1), el profesor presenta mayores puntuaciones en la reflexión y análisis de esta relación para una docencia de calidad, tiene en cuenta la disposición y a la diversidad del estudiante y que cumple con las condiciones para establecer esta relación.

Sin embargo al relacionar los conceptos dirección del aprendizaje y los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (ver tabla 1) presenta mayor dificultad, debido a que esta relación no aparece en la bibliografía.

Respecto al análisis del estudiante (ver tabla 2) se puede apreciar que presentan muchas limitaciones y carencias en cuanto a las barreras y herramientas que les brinda el profesor para una correcta relación de la dirección del aprendizaje y los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, las deficiencias en los profesores se manifiestan en el estudiante porque el profesor es el que transmite conocimiento y saberes y por ende la calidad educativa universitaria

se afecta cuando no existe total preparación.

Tabla 1: Análisis descriptivo del instrumento de los profesores

Ítems	Bajo 1 y 2	Medio 3	Alto 4 y 5
1	42.5%	17.7%	26.6%
2	39.5%	15.6%	25.7%
3	28.2%	21.3%	52.4%
4	63.55	22.1%	31.9%
5	14.7%	31.5%	58.9%
6			100%
7	90.4%	18.7%	15.6%
8	85.5%	35.8%	10.1%

Fuente: elaboración propia (2019)

Tabla 2: Análisis descriptivo del instrumento de los estudiantes

Ítems	Bajo 1 y 2	Medio 3	Alto 4 y 5
1	92.1%	34.5%	12.1%
2	88.3%	22.5%	10.2%
3	33.8%	40.3%	89.2%
4	Todos plantearon en Biología y Geografía		
5	33.8%	45.8%	93.4%
6	86.5%	36.7%	25.5%

Fuente: elaboración propia (2019)

CONCLUSIONES

Establecer a relación de la dirección del aprendizaje y los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje para la mejora en los aprendizajes del estudiante y el profesor permitió constatar la necesidad de una calidad en la docencia, calidad en las competencias profesionales, competencias pedagógicas y competencias didácticas.

La aplicación práctica de los procedimientos metodológicos, favorecerá en el profesor y en el estudiante la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y competencias de comunicación, colaboración, toma de decisiones y planificación. Permite además, múltiples posibilidades didácticas en las que el profesor y el estudiante se convierten en el protagonista de su propio aprendizaje y, por tanto, principal responsable del proceso de enseñanza.

Los procedimientos metodológicos según los resultados del proyecto antes mencionado se califican como muy adecuados por los especialistas y propicia resultados deseados a partir de las exigencias del modelo del

profesional de la carrera Licenciatura en Educación. Biología.

la escuela. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, Eduardo. (2002). Rubistar, herramienta para construir matrices de valoración. *Eduteka*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Rubistar>

Ballester, S., García, J. E., Almeida, B., Álvarez, M. M., Rodríguez, M., González, R. A., y Púig, N. (julio-Septiembre, 2019). Tratamiento didáctico interdisciplinario de las funciones matemáticas en la Educación Preuniversitaria. *Revista Didasc@lia. Didáctica y Educación*, 11 (3). Recuperado de <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1007>.

Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22 (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55170101.pdf>

Castellanos Simons, D., Castellanos Simons, B. y Llivina Lavigne, M. J. (2018). *Aprender y enseñar en*

Castillo, Y. y Gamboa, M. E. (julio-septiembre, 2019). Unidades didácticas interdisciplinarias como alternativa para el diseño del proceso de enseñanza - aprendizaje de la Matemática. *Innovación Tecnológica*, 25 (3) Recuperado de <https://innovacion.ciget.lastunas.cu/index.php/it>

Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios Pedagógicos*, 44 (1). Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000100259

Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Mustelier, J. (2020). Integridad biótica: su reconceptualización e impactos en el diseño de la disciplina biología en el tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. *ROCA*

revista científico-educacional 16.
Recuperado de
[https://revistas.udg.co.cu/index.p
hp/roca/article/view/1909](https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/1909)

Salcedo, I. y Mujica, J. (2015).
Didáctica de la Biología. La
Habana, Cuba: Editorial Pueblo
y Educación.



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 29-6-2021 Fecha de aceptación: 15-9-2021 Fecha de publicación: 9-11-2021

NIVEL DE CONFINAMIENTO CAUSADO POR LA COVID Y LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

THE LEVEL OF LOCKDOWN CAUSED BY THE COVID PANDEMIC AND THE QUALITY OF EDUCATION

William Alberto Pirela-Espina

Licenciado en Contaduría Pública con Especialización en Tributación, egresado de La Universidad del Zulia (Venezuela). Investigador Independiente. Estudiante de la Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: williampirela@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3811-222X> Teléfono (+57) 3142039782

¿Cómo citar este artículo?

Pirela Espina, W. A. (noviembre-febrero, 2022). Nivel de confinamiento causado por la pandemia de la covid y la calidad en la educación. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 225-248. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1333>

Resumen

Introducción: El cambio a la modalidad virtual tuvo una influencia importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues sorprendió a todos los actores del proceso educativo (instituciones educativas, facilitadores, estudiantes y padres). **Objetivo:** describir la relación existente entre el nivel de confinamiento

causado por la pandemia de la covid y la calidad en la educación. **Métodos:** con una metodología documental, un diseño bibliográfico puro, utilizando la técnica de observación documental para la recolección de la información, la investigación fue no experimental, transeccionales y de tipo descriptiva. **Resultados:** los estudiantes,

facilitadores y las instituciones educativas no estaban preparados para enfrentar el cambio drástico que representó el confinamiento y el distanciamiento social. **Conclusiones:** es necesario profundizar en las consecuencias que traen para el sistema educativo las experiencias pedagógicas en aislamiento social; pues la transición de la educación presencial a la educación virtual representó un reto para los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que colocó en evidencia las debilidades que inciden en la calidad de la educación, haciéndose necesario adiestrar a los facilitadores en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); y convertirlos en promotores de resiliencia ante la situación sobrevenida, que les obligó adaptarse rápidamente a estos escenarios.

Palabras clave: aprendizaje virtual; calidad de la educación; covid; crisis educativa; enseñanza-aprendizaje; pandemia

Abstract

Introduction: The change to the virtual modality had an important influence on

the teaching-learning process, since it surprised all the actors of the educational process (educational institutions, facilitators, students and parents). **Objective:** To describe the relationship between the level of lockdown caused by the covid pandemic and the quality of education. **Methods:** With a documentary methodology, a pure bibliographic design, using the documentary observation technique to collect the information, the research was non-experimental, cross-sectional and descriptive. **Results:** Students, facilitators and educational institutions were not prepared to face the drastic change that lockdown and social distancing represented. **Conclusions:** It is necessary to delve into the consequences that pedagogical experiences in social isolation bring to the educational system; since the transition from face-to-face education to virtual education represented a challenge for the actors of the teaching-learning process, highlighting the weaknesses that affect the quality of education, making it necessary to train facilitators in the management of the Information and Communication

Technologies (ICT); and to turn them into promoters of resilience in the face of the situation, which forced them to adapt quickly to these scenarios.

Keywords: Educational crisis; teaching-learning; quality of education; pandemic; virtual education.

INTRODUCCIÓN

Desde principios del año 2020, la humanidad se vio amenazada por un tipo de coronavirus, denominado por la Organización Mundial de la Salud [OMS] como Sars-CoV-2. Según Chen, Liu, y Guo (2020), este tipo de virus (Coronavirus, Cov) constituyen una amplia gama de virus, conformados por patógenos contagiosos para humanos y vertebrados, y pueden afectar los sistemas respiratorio, gastrointestinal, hepático y nervioso central de humanos, ganado, aves, murciélagos, ratones y muchos otros animales salvajes.

Así pues, este nuevo coronavirus se conoció en Wuhan, China, siendo más agresivo que sus antecesores: el Sars, Mers CoV y el Sars-Cov-1. Su propagación ha sido incontrolable, afectando a la poblaciones de todas las edades, sin hacer distinciones de color

de piel, sexo ni condición socioeconómica. Sin embargo, afecta con mayor intensidad a las personas con factores de riesgo, tales como: adultos mayores de 60 años, hipertensos, con enfermedad cardíaca, diabéticos, fumadores, embarazadas, obesos e inmunodeprimidos; es decir, a toda la población con patologías pre existentes.

Con la llegada de la pandemia causada por la covid, los gobiernos de los países del mundo comenzaron a adoptar medidas para evitar la propagación del virus. Razón por la cual, el aislamiento preventivo, social y obligatorio, conocido también como confinamiento, representó un período de distanciamiento físico y social durante esta pandemia que incluyó un conjunto de medidas sanitarias y cambios de rutina diaria a nivel económico, social y político con el fin de controlar esta crisis; lo que incluyó, por supuesto, la suspensión de la concurrencia a los establecimientos educativos en todos sus niveles.

Ha planteado la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020) que mucho antes de

aparecer la pandemia por la covid, la situación social de los países se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social. En este contexto, la crisis tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación, el empleo y la evolución de la pobreza.

Por otra parte, la sucesiva prolongación de estas medidas ha convertido a Latinoamérica en la región con el período de cuarentena por covid más largo del mundo. No obstante, no todos los países han recurrido al mismo nivel de intensidad en las restricciones de sus actividades.

Explica Jones (2020), que los niveles de confinamiento fueron establecidos con base a las fases para salir de las pandemias, definidas en:

- Fase I: donde las sociedades reaccionan protegiendo los intereses económicos y políticos, ignorando datos concretos.
- Fase II: es la fase de reconocimiento, las personas reaccionan exigiendo explicaciones.

- Fase III: es la consecuencia de reclamar explicaciones, que coincide con el pánico generalizado de los ciudadanos.

Así pues, países como Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador o Perú entraron en cuarentena casi simultáneamente. Se les unió posteriormente México con su “Jornada de Sana Distancia”, que duró más de dos meses. Incluso Brasil, con un gobierno central reticente, terminaría estableciendo restricciones regionalizadas por decisión de cada Estado.

En consideración del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Iesalc-Unesco] (2020), resultaba urgente que los gobiernos y las instituciones de aquellos países donde se estaba empezando a manifestar la epidemia, se planificaran medidas adecuadas para proteger la salud de la ciudadanía y el derecho a la educación. En todos los niveles educativos, las autoridades comenzaron a velar por la puesta en práctica de

medidas que favorecieran que los estudiantes siguieran aprendiendo, a pesar de la clausura temporal de las instituciones educativas.

En este contexto, la educación ha sido uno de los sectores más afectados, debido a la imposición administrativa del cierre total de los centros educativos en gran parte de los países del mundo. Esta medida obligó a las instituciones de educación de todos los niveles, a suspender las actividades educativas en la modalidad presencial y continuarlas virtualmente; a través de la modalidad de Educación a distancia, fundamentalmente con soporte digital, lo que vino a ofrecer soluciones de emergencia a la crisis educativa generada por la pandemia de la covid.

Según la Organización de las Naciones Unidas (Onu), los cierres de los espacios educativos y de aprendizaje como consecuencia del confinamiento causado por la pandemia de la covid, comenzó a afectar en gran medida a la población estudiantil mundial, problema más acentuado aún, en los países con escasos recursos (United Nations [Un], 2020).

Las brechas de acceso se han venido incrementado con motivo de la pandemia, al reducir las posibilidades a gran cantidad de estudiantes de poblaciones vulnerables o ya vulneradas. Esta crisis puede llevar a las poblaciones más pobres a una pérdida de aprendizaje irrecuperable, empujar al abandono de muchos estudiantes o a la dificultad para reiniciar las tareas escolares futuras debido, muy previsiblemente, a dificultades económicas generadas por la crisis (Un, 2020).

Dentro de este marco, la mayoría de los países comenzaron a aplicar un confinamiento más o menos estricto pero continuado, estableciendo una inusual cuarentena intermitente, en la que se alternaron las restricciones con la relajación de las medidas; sin embargo las actividades presenciales en las instituciones educativas fueron suspendidas desde el inicio de la pandemia, hasta los tiempos actuales.

Por consiguiente, ante los primeros casos detectados de covid los gobiernos de los países de América, decretaron estado de alarma que se ha ido prorrogando; posteriormente,

autorizaron un sistema de confinamiento parcial para permitir labores en sectores como banca, construcción, industria, textil, calzado, servicios, entre otros; aplicando medidas de bioseguridad; sin embargo las clases presenciales en todos los niveles de educación fueron suspendidas.

Razón por la cual obligó a un cambio brusco en las formas de enseñar, aprender y evaluar, que no podían seguir siendo presenciales, por lo que la educación virtual tuvo que implementarse de urgencia, en forma masiva y con grandes limitaciones pedagógicas.

En este sentido, no es viable un aprendizaje sólido que no cuente con la cercanía afectiva entre docentes y alumnos, en las que el docente construya vínculos emocionales para reforzar los meramente cognitivos; señalando además, que la docencia online se limita a un intercambio oral, escrito o con imágenes, lo que impide la comunicación a través del lenguaje no verbal. Quizás sea así en algunas prácticas y, por supuesto, podía serlo en la antigua educación a distancia. Ahora bien, este cambio de la modalidad

presencial a la virtual ha tenido influencia en la calidad de la educación, por lo que resulta imprescindible analizar sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García, 2021).

Partiendo de estas consideraciones, el objetivo planteado en esta artículo consiste en describir y analizar la relación que existe entre el nivel de confinamiento causado por la pandemia de la covid y la calidad en la educación.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

Según estudios realizados por la lesalc-Unesco (2020), aproximadamente unos 826 millones de estudiantes, que se encontraban fuera de las aulas por la pandemia de la covid, no tenían acceso a un equipo de computación en el hogar y más de 706 millones no disponían de Internet en casa, razón por la cual el aprendizaje a distancia con base digital, utilizado para garantizar la continuidad educativa en la gran mayoría de países, se encontraba en serias dificultades.

Manifiestan Dreesen et al. (2020) que la brecha digital, se ha agudizado, por tanto debe apostarse por un cambio general en el mundo del trabajo buscando una digitalización más

inclusiva y centrada en las personas; lo que debe ser considerado una advertencia a las políticas socioeducativas implementadas por los diferentes gobiernos en el mundo, y particularmente en América.

A este respecto, Bates (2005) consideran que esta concepción ha cambiado totalmente y nada tiene que ver con la situación actual, donde la educación a distancia está aumentando rápidamente y hay una gran diversidad y variedad de estudiantes adaptándose a esta modalidad de educación.

Con relación a la definición de educación a distancia, existen diversos conceptos y teorías que explican su origen. Sin embargo, entre los primeros autores que la definieron se encuentra Keegan (1993) quien explica que la educación y la formación a distancia son el resultado de la separación tecnológica entre el profesor y el alumno, lo que libera al alumno de “la necesidad de estar en un lugar fijo, a una hora fija, para encontrarse con una persona fija, a fin de recibir formación.

Por su parte Saba (2012) reconoce que no existe un consenso claro sobre el origen de la educación a distancia; pues

la literatura está centrada, con la aparición de Internet como, la pieza clave para desarrollar esta modalidad y su origen se remonta al menos a mediados del siglo XIX.

Según Keegan (1993) los estudiantes en la modalidad de educación a distancia fueron generalmente conceptualizados como adultos que no podían o no querían acceder a la educación superior tradicional debido a sus condiciones personales, financieras o sociales, por lo general, desfavorecidas.

Por otro lado, este concepto puede verse como una experiencia de enseñanza-aprendizaje planificada que utiliza un gran abanico de tecnologías para llegar a los alumnos a distancia, y que está diseñada para fomentar la interacción del alumno y la certificación del aprendizaje (Greenberg, 1998).

Es por ello que en una educación formal, orientada por una institución en la que el grupo de estudiantes se encuentran distantes y mediante un sistema de comunicación interactivo, se deben relacionar estudiantes, profesores y recursos educativos

(Simonson, Smaldino, Albright. y Zvacek, 2009).

Plantea Bonilla (2016) que la educación virtual ha sido definida como la educación a distancia a través del ciberespacio, posible mediante la conexión y uso de internet, que no necesita de un tiempo y espacio específicos, que permite establecer un nuevo escenario de comunicación entre docentes y estudiantes.

En este sentido, en los últimos años, el desarrollo de Internet ha permitido la educación a distancia de forma online, dando lugar a una transformación radical de la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje, hoy en día, la enseñanza a través de vídeo en vivo es el medio de aprendizaje a distancia con mayor crecimiento (Tibi y Tibi, 2015).

A lo largo de la historia la educación formal, como proceso formativo del ser humano, se ha caracterizado por desarrollarse a través de dos modelos muy diferenciadas: la presencial y no presencial.

- Educación presencial. Se imparte en un aula física, permite una fácil interacción entre docentes-estudiantes y estudiantes-

estudiantes. El docente puede hacer uso, dentro del aula física, de recursos tecnológicos como apoyo didáctico (Rivera-Vargas, Alonso-Cano y Sancho-Gil, 2017). Esta modalidad de educación se caracteriza porque los profesores determinan cuándo y cómo los estudiantes recibirán los materiales formativos, el soporte fundamental son materiales impresos, tiende a un modelo de comunicación lineal entre el docente y el estudiante, las clases se desarrollan sincrónicamente en un tiempo y espacio determinado, tendiendo a la rigidez temporal (Cabero y Gisbert, 2005).

- Educación no presencial o educación a distancia. No requiere presencia física del docente ni de los estudiantes, lo que promueve el estudio independiente, sin necesidad de que haya una intervención continua del docente, haciendo uso o no, de recursos tecnológicos (Gros, 2011).

De acuerdo con U-Multirank (2020) muchas instituciones educativas contaban en sus planes estratégicos con previsiones de futuro para la

enseñanza online, sin embargo, la realidad es que muy pocas de ellas estaban realmente preparadas para implementar de urgencia un modelo educativo plenamente digitalizado.

Es importante acotar que la educación en línea, educación en red, aprendizaje virtual, aprendizaje en línea o *e-learning*, hace alusión a una modalidad formativa a distancia que se apoya en la red, y que facilita la comunicación entre el profesor y los alumnos según determinadas herramientas sincrónicas y asincrónicas de la comunicación (Cabero, 2006).

Dentro de este marco, Van de Vord (2010) considera que, en la educación virtual, se requiere que los estudiantes se encuentren motivados y sean capaces de manejar el tiempo de manera eficiente, además de adaptarse a los nuevos materiales de enseñanza y formas de estudio.

Según Boggess (2020) los facilitadores no sólo necesitan preparar materiales de enseñanza de calidad, sino también adaptar sus métodos de enseñanza. Estos materiales deberán ser dinámicos para captar la atención del alumno, y si fuera posible, es recomendable que los

alumnos vean en ellos una aplicación al mundo actual.

Por su parte, Bonilla-Guachamín (2020) plantea que el reto de los sistemas educativos en los últimos meses ha sido mantener la vitalidad de la educación y promover el desarrollo de aprendizajes significativos, contando con el apoyo de los docentes a través de la virtualidad. Esto ha representado un desafío sin precedentes, pues la mayoría de los facilitadores han tenido que generar sus propios aprendizajes, para trabajar en entornos virtuales y a la vez, ser los responsables de enseñar a sus estudiantes a manejarse en ese espacio.

De acuerdo con Almirón y Porro (2014) la educación virtual estaba más bien reservada a experiencias aisladas que aportaban estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje de manera complementaria a la educación presencial. De hecho, desde hace varias décadas se trabaja en la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tic) como herramientas puestas al servicio de la educación, lo que representa una revisión de los procesos de enseñanza y

aprendizaje tradicionales, y un desafío para el rol docente.

En opinión de Marciniak y Gairín-Sallán (2018) para que una modalidad de educación virtual sea de calidad, debe contemplar ciertos requisitos, tales como:

- Contar con los recursos tecnológicos adecuados.
- Servicio necesario para acceder al programa educativo.
- La estructura y el contenido del curso virtual deben ofrecer un valor formativo.
- Se realicen aprendizajes efectivos.
- Se desarrollen en un ambiente satisfactorio tanto para los estudiantes como para los profesores.

Consideran Lozano-Díaz, Fernández-Prados, Figueredo y Martínez (2020) que una de las dificultades que se deben enfrentar es la escasez de sistemas de apoyo y tutoría al estudiante, que supongan motivación para la participación, la permanencia, soporte para la resolución de problemas académicos y psicológicos.

A juicio de [Vaillant](#) (2009) la formación de docentes para la inclusión educativa

es un asunto prioritario en los debates políticos de los últimos años; en virtud de lo cual existe consenso con relación a que la inclusión educativa de estudiantes no puede ser realizada sin una decidida participación activa de los docentes. Por lo que se hace necesario, ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no es posible avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el facilitador, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Expresa Fernández-Gubieda (2020) que es el momento de apostar por atreverse a emplear nuevas metodologías y sistemas interactivos en el aprendizaje. Las tecnologías están progresando constantemente y la educación debe adaptarse a estos continuos avances. La mayoría de los docentes se han visto obligados a replantearse los procesos de enseñanza-aprendizaje, buscando metodologías que favorezcan el aprendizaje significativo.

Dentro de este marco, Moreno-Correa (2020) explica que hay que tener presente que en la docencia online, es más difícil gestionar la diversidad del

alumnado, identificar a los que están rezagados y establecer mecanismos para que sigan el ritmo normal. Es necesario motivar a los estudiantes, y por ello, plantear actividades que estén relacionadas con la situación en la que se encuentran puede ser un mecanismo adecuado, despertando en ellos la curiosidad por conocer más aspectos de la situación actual que se vive.

METODOLOGÍA EMPLEADA

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el diseño de investigación se elabora con el propósito de responder a las preguntas de investigación planteadas y cumplir con los objetivos del estudio; por lo que la investigación fue de tipo no experimental y transeccional, debido a que se realizó sin manipular deliberadamente las variables, pues los fenómenos se observaron tal y como se dieron en su contexto natural, para después describirlos y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Tomando como referencia los objetivos del estudio, este artículo se enmarcó dentro de la denominada investigación descriptiva. A ese respecto, acota

Méndez (2003), que los estudios descriptivos buscan desarrollar una imagen o fiel representación (descripción) del fenómeno estudiado a partir de sus características; por lo que describir en este caso es sinónimo de medir.

Se miden variables o conceptos con el fin de especificar las propiedades importantes de comunidades, personas, grupos o fenómenos que están siendo analizados.

La investigación se realizó desde una metodología de tipo documental, con un diseño bibliográfico puro, definido por De Pelekais, Finol, Neuman y Belloso (2007), como el proceso sistemático en la búsqueda de información, selección, lectura, registro, organización, descripción e interpretación de datos extraídos de fuentes documentales (libros, revistas, periódicos, memorias, anuarios, entre otros) existentes en torno a un problema, a fin de encontrar respuesta a las interrogantes planteadas en cualquier área del conocimiento.

A tal efecto, la revisión bibliográfica se realizó al consultar las bases de datos electrónicas internacionales tales como Dialnet, Jstore, Redalyc, Scielo y

Google Académico; de donde se extrajo información pertinente, entre los meses de enero de 2020 a marzo de 2021; mediante la aplicación de la técnica observación documental, la cual, según Abreu (2016), consiste en un proceso operativo para obtener y registrar de forma organizada la información presente en libros, revistas científicas, diarios, informes científicos, artículos publicados, entre otros.

Para ello, en cada base de datos se seleccionaron quince (15) artículos con los cuales se creó una hoja en Excel, detallando los siguientes campos: datos, problema de investigación, objetivos, resultados y conclusiones. Luego se agruparon en dos ejes temáticos: nivel de confinamiento causado por la pandemia de la covid y calidad en la educación, posteriormente se realizó un análisis de cada uno identificando lo más importante y relevante. Para concluir se determinaron la similitudes, la concordancias y las contradicciones entre los autores para finalmente argumentar en relación a la situación identificada y el objetivo planteado en la investigación.

Así mismo, en aras de crear conocimiento se revisaron las opiniones de los expertos en educación a distancia, educación virtual y calidad en la educación, tales como: Keegan (1993), Greenberg (1998), Cabero y Gisbert (2005), Bates (2005), entre otros.

Finalmente, mediante el estudio, se construyó un Estado del Arte en el que se describió el nivel de confinamiento causado por la pandemia de la covid y su incidencia en la calidad en la educación; para el efecto se exploró en las bases de datos citadas, focalizándose en los aspectos investigados para realizar un análisis pormenorizado del tema.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La educación virtual y las nuevas tecnologías ocupan actualmente un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje a distancia requiere que estudiantes y profesores tengan un enfoque completamente distinto al manejado en la educación presencial. Los estudiantes y muchos profesores tienen poca o ninguna experiencia con esta forma de enseñanza; y muchos docentes

consideran que pueden utilizar las mismas estrategias pedagógicas y didácticas que en la enseñanza presencial, siendo esta percepción totalmente errónea y la principal limitación en la educación virtual.

Indudablemente, los facilitadores deben crear materiales de enseñanza de calidad que se adapten a la actual forma de impartir clases, por lo que se recomienda que estén relacionados con experiencias reales; como por ejemplo, que los alumnos puedan ver una aplicación práctica de sus conocimientos a la crisis de la covid. De este modo, se despertará en ellos la curiosidad por conocer más aspectos de la situación actual y anómala que se está viviendo, estimulándolos a que sigan las clases de manera continuada, al mismo tiempo que aprenden los contenidos relacionados con la asignatura.

Ciertamente, algunas instituciones educativas y docentes en particular han afrontado de forma innovadora e, incluso, como un reto ambicioso, la posibilidad de demostrar que es posible enseñar durante la pandemia con una buena dosis de trabajo, creatividad,

motivación e interés, con los recursos y la formación adecuados, sirviendo sus experiencias educativas como ejemplo de buenas prácticas docentes.

A juicio de Alzás y Casas (2015) los facilitadores en la educación virtual siempre han optado por un modelo asíncrono, acompañado de una interacción fundamentada principalmente, en la comunicación a través de correo electrónico, foros o chat; sin embargo, este aspecto es importante tomando en cuenta el riesgo de abandono que se encuentra ligado a una desvinculación entre estudiantes y profesores.

Indudablemente, la educación virtual pone de manifiesto la necesidad de formación del profesorado, tanto en el uso didáctico-creativo de los recursos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tic) como en la gestión de plataformas online y la utilización de metodologías activas, para estar preparados ante cualquier necesidad que pueda haber en el proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado al siglo XXI.

Consecuentemente, la crisis que ha ocasionado la pandemia de la covid ha

supuesto un cambio radical en muchos ámbitos, especialmente en el educativo; sin embargo, adaptarse rápidamente a la modalidad online ha sido un reto para los socios del aprendizaje.

Ante esta situación originada por la pandemia de la covid, la normativa y el sentido común han obligado a llevar a cabo un experimento inaudito: el tránsito, precipitado y no previsto, de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual (llamada también educación *online*) de todo el alumnado, desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior, y en muchos países por todo el mundo de manera simultánea.

Ahora bien, muchos de los inconvenientes en el proceso educativo que salieron a la luz pública con el cambio de la modalidad presencial a la virtual, deben servir de análisis y considerados para tomar las acciones pertinentes; pues los expertos afirman que el confinamiento ocasionado por la pandemia de la covid será por un largo tiempo, hasta tanto no se descubra una vacuna efectiva.

A continuación se detallan algunas dificultades que deben ser enfrentadas

en esta transición de la educación presencial a la virtual:

- Dificultad de llegar a los alumnos que no cuentan con conectividad o con dispositivos apropiados.
- Saturación de las redes y escaso ancho de banda, sobre todo en instituciones con grandes masas de estudiantes.
- Situaciones de deserción o desánimos en estudiantes que muestran escasa concentración y persistencia en el aprendizaje en línea, al ofrecerse módulos o unidades de alta densidad, muy extensos y de mucha duración, o actividades de aprendizaje escasamente motivadoras.

Ante la imposibilidad de evitar el contagio, todos los países del mundo decidieron cerrar sus fronteras con el resto de la comunidad internacional para evitar la movilización de personas contagiadas; y se dictaron medidas de aislamiento o confinamiento social y se ordenó a la población permanecer en sus domicilios y mantener el distanciamiento social.

En el ámbito educativo se prohibieron las clases presenciales desde el inicio

de la pandemia. En consecuencia, las instituciones que contaban con soportes tecnológicos, informáticos y recursos humanos preparados no tuvieron mayores inconvenientes para implementar clases no presenciales, en tanto, otras tuvieron que posponer el inicio de clases.

Según la Organización de Naciones Unidas (Onu), en tiempos de confinamiento, en los países desarrollados la educación a distancia digital ha llegado a cubrir entre el 80% y el 85% de la población estudiantil, mientras que, en los países de bajos ingresos, la cobertura de sistemas de educación virtual no ha llegado al 50% (UN, 2020).

Desde sus inicios, la educación virtual ha evolucionado a la par del desarrollo de la tecnología; en este sentido, la educación a distancia no es una modalidad nueva, sus orígenes se remonta a la instrucción por correspondencia, posteriormente se introdujo la teleeducación y, en las últimas décadas, la educación virtual, (educación *online* o *e-learning*), basada en el uso de herramientas digitales como el Internet que permite la

búsqueda de la información libremente, sin límites de espacio o de tiempo.

En este sentido, la crisis sanitaria provocada por la covid, ha obligado a suspender las clases presenciales, pero muchos países del mundo se encuentran ante el desafío de continuar la formación del alumnado de forma digital a fin de garantizar el derecho a la educación de los ciudadanos.

Por lo tanto, el cambio forzado de la educación presencial a la educación virtual no debe consistir simplemente en digitalizar los contenidos programáticos, sino que se deben repensar las asignaturas, su metodología y las estrategias que deben ser aplicadas en esta nueva modalidad. En virtud de lo cual, se hace necesario un cambio de paradigma en la enseñanza y estimular al alumno para que trabaje a distancia, donde el facilitador se transforme en un orientador que retroalimente los procesos, en lugar de imponerlos (Moreira y Delgadillo, 2015).

No obstante, la experiencia actual ha demostrado que el papel docente va más allá de lo pedagógico. Algunos estudios exploratorios anticipan que en este escenario de pandemia el docente

no sólo debe ser motivador y guía académico, sino también deberá asumir la contención afectiva, ser promotor de resiliencia, asesor emocional y oyente activo; lo que a juicio de Villafuerte, Bello, Cevallos y Bermello (2020), significa que debe asumir el papel de guardián de la esperanza de la evolución de la educación.

Sin embargo para Stein y Graham (2020) con esos elementos positivos (fortalezas) y negativos (debilidades) de uno y otro modelo habrá de armarse ese nuevo enfoque, manteniendo ese principio con anterioridad esbozado, de que nadie se quede atrás (equidad) por razones de desventaja socioeconómica; por lo que será necesario que las administraciones públicas regulen estos nuevos modelos educativos.

CONCLUSIONES

La crisis causada por la pandemia de la covid ha provocado un gran cambio en el campo de la educación, debido a la necesidad de adaptarse rápidamente a la modalidad online, por lo que los docentes deben realizar reformas curriculares y cambiar la manera y el método de impartir las clases. Además, el alumno también debe cambiar la

forma de aprender y de organizarse el tiempo de estudio.

En este ámbito, el confinamiento provocado por la crisis sanitaria sobrevenida por la aparición de la covid, ha puesto de manifiesto la necesidad de una mayor formación en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tic) por parte de los facilitadores en todos los niveles de la educación. Las complicaciones que se han manifestado a la hora de adaptar de una docencia presencial muy enmarcada en lo tradicional, a una docencia 100% online, han sido muchas, superando las capacidades de muchos docentes.

Ante esta situación los facilitadores deben ser inclusivos, y tener en cuenta también que no todos los alumnos tienen las mismas facilidades ni los recursos necesarios para estudiar a distancia. No es suficiente con que el docente realice una videoconferencia donde explique el temario, se necesita una mayor preparación y entrega, es decir un mayor sentido de pertenencia y de compromiso.

Dentro de ese marco, los alumnos se sienten agobiados o frustrados si no

perciben cierta atención o la seguridad que pueden contactar con el docente y recibir las instrucciones e indicaciones que necesiten cuando se encuentren desorientados.

En este sentido, resulta prematuro pronosticar los efectos que a mediano y largo plazo puede estar causando la pandemia originada por la covid en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que sí ha sido notorio es la demarcación de las desigualdades entre los estudiantes en función a la disponibilidad de recursos económicos para poder acceder a tecnología de vanguardia.

Razón por la cual, para alcanzar una enseñanza de calidad, es necesario tener un cuerpo de facilitadores lo suficientemente formado en la modalidad online y los recursos que este tipo de enseñanza ofrece. En todo momento se debe mantener la motivación del alumno para el estudio, la asistencia a clases virtuales y la realización de las actividades y tareas asignadas.

En este sentido, el nivel de confinamiento ha influido negativamente en la calidad de la educación, y se ha

visto afectado todo el sistema educativo y las diferentes etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, es necesario buscar un nuevo concepto en la educación que combine e integre la modalidad presencial y la virtual; buscando el mejor equilibrio entre dichas modalidades. Los centros educativos deben impulsar la digitalización de las actividades, donde la virtualidad juegue un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se forme al profesorado en competencias metodológicas para la docencia en línea y en competencias digitales, que reduzcan la brecha digital generacional.

La pandemia ha sido también un llamado para renovar el compromiso con los objetivos de desarrollo sostenible, para garantizar que todos los jóvenes gocen de la oportunidad de triunfar en la escuela y desarrollar los conocimientos, competencias, actitudes y valores que les permitirán contribuir a la sociedad. Este es el punto central de la agenda mundial y la promesa de la educación para la sociedad futura. La crisis actual puso a prueba la capacidad de manejar con perturbaciones a gran

escala, por lo que ahora corresponde construir una sociedad más resiliente.

Es preciso aseverar, que el confinamiento puso de manifiesto las múltiples deficiencias y desigualdades de los sistemas educativos; que van desde la banda ancha y las computadoras requeridas para la educación en línea, hasta los entornos necesarios para centrarse en el aprendizaje, donde se refleja la poca coincidencia entre recursos y necesidades.

Es importante, tener claro que las perspectivas son inciertas. Pero si algo hizo el confinamiento social fue exponer la vulnerabilidad a las crisis y revelar la sensibilidad del sistema educativo. Más aún, la capacidad de reaccionar con eficacia y eficiencia en el futuro dependerá de la previsión, la disposición y la preparación de los gobiernos de cada país.

Sin embargo, mediante un papel en el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para la sociedad del mañana, los sistemas educativos tendrán que ubicarse en el centro de esta planificación, que implica repensar la forma de cómo la economía

evoluciona, para protegerse de la adversidad y definir las competencias, la educación y la capacitación del personal para apoyarla. Dentro de este marco, uno de los desafíos es el dominio o desenvolvimiento en el mundo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tic), donde el docente ha tenido que establecer espacios virtuales para organizar los cursos, distribuir tareas, comunicarse, compartir material, entre otros, haciendo uso de diversas plataformas digitales.

En este sentido, existen herramientas que pueden facilitar la colaboración entre los estudiantes y el aprendizaje, pero para que el aprendizaje sea efectivo, es necesario que sea motivador y así los estudiantes mantengan su interés en la realización de tareas y en la interacción con el facilitador.

Para alcanzar una enseñanza de calidad, es necesario tener un cuerpo de docentes lo suficientemente formado en la modalidad online, incluyendo el uso de los recursos técnicos, donde aprendan lo que se debe hacer con dichos recursos.

Sin embargo, ante esta situación es común encontrar estudiantes con problemas de conexión o simplemente sin recursos, los cuales no pueden adquirir el material necesario para trabajar y estudiar online. Por eso, hay que ser inclusivos y pensar que no todos tienen las mismas oportunidades y facilidades, en definitiva esta crisis va a marcar un antes y un después en la forma de aprender y enseñar.

La educación virtual se puede considerar una experiencia educativa de alta productividad, y de gran satisfacción para los actores del proceso educativo, siempre y cuando se realice asumiendo una posición proactiva y se asuma que el facilitador es otro elemento dentro del proceso de educación virtual y no es el centro principal alrededor del cual giran el resto de los elementos.

Es preciso aseverar, que se hace necesario el uso de estrategias tecnológicas acordes con el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento social, donde los docentes estén actualizados en el manejo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tic) a

fin de que puedan enfrentar los retos que cada día se presentarán; lo que permitirá que los alumnos se sientan motivados y logren resultados positivos, acorde con los objetivos planificados.

De igual manera, los países del mundo, y especialmente en América, han demostrado a través de las acciones implantadas para enfrentar la crisis generada en el sector educativo que existen iniciativas innovadoras y prácticas prometedoras, así como importantes avances que pudieron ser implementados en un tiempo récord para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, la situación de la pandemia causada por la covid, logró evidenciar la desigualdad de oportunidades educativas existente entre las instituciones públicas y las privadas, los contrastes entre quienes tuvieron acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tic) y las desigualdades en el capital humano de los diferentes grupos que conforman el mundo de la educación y la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. (2016). *Metodología de la investigación: Preguntas. Métodos. Todo menos tesis*. Canadá: Editorial Create Space Independent Publishing Platform
- Almirón, M. y Porro, S. (2014). Los docentes en la Sociedad de la Información: reconfiguración de roles y nuevas problemáticas. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (19). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794547>
- Alzás, T. y Casas, L. (2015). Relato autobiográfico del abandono educativo. Una visión integrada desde metodologías mixtas. *Revista Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3. Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/155>
- Bates, A. W. (2005). *Technology, E-learning and Distance Education* (2. edition). Recuperado de <https://www.routledge.com>
- Boggess, L. (2020). Innovación en la capacitación docente online: un modelo organizacional para brindar apoyo a largo plazo a la docencia online. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275). doi: <http://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-01>
- Bonilla, L. (2016). Deliberación entorno a la Educación Virtual. *Interconectando Saberes*, (1). Recuperado de <https://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/1112>
- Bonilla-Guachamín, J. (2020). Las dos caras de la educación en el covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. doi: <http://doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Rusc: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1). doi: <http://doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2005). *Formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla, España: Mad.
- Chen, Y., Liu, Q. y Guo, D. (2020). Emerging coronavirus:

- Genome structure, replication, and pathogenesis. *Journal of Medical Virology* (92), 418-423. doi: <http://doi.org/10.1002/jmv.25681>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]. (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del covid-19: efectos económicos y sociales. Informe Especial covid-19* (N° 1), Santiago de Chile. Recuperado de XXXX
- De Pelekais, C.; Finol, M.; Neuman, N. y Belloso, O. (2007). *El ABC de la Investigación. Una aproximación teórico-práctica*. Maracaibo, Venezuela: Ediciones Astro Data, S.A.
- Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J. P., Kamei, A. ... Ortiz, S. (2020). *Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from covid-19 education responses in 127 countries. Innocenti Research Brief. Unicef*. Recuperado de [https://www.unicef-irc.org/publications/1090-](https://www.unicef-irc.org/publications/1090-promising-practices-for-equitable-remote-learning-emerging-lessons-from-covid.html)
- [https://www.unicef-irc.org/publications/1090-](https://www.unicef-irc.org/publications/1090-promising-practices-for-equitable-remote-learning-emerging-lessons-from-covid.html)
- Fernández-Gubieda, S. (2020). *Docencia Rubic: Aprendizajes de la enseñanza universitaria en tiempos de la covid-19*. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/59097>
- García, L. (2021). Covid-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Ried: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. doi: <http://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Greenberg, G. (1998). Distance education technologies: Best practices for K12 settings. *IEEE Technology and Society Magazine*, 36-40. doi: <http://doi.org/10.1109/44.735862>
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona, España: UOC. Recuperado de

- http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/9781/1/TRIPA_e-learning_castellano.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6. edición). Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Iesalc-Unesco] (2020). *El coronavirus-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- Jones, D. (12 de marzo de 2020). Las tres fases de una pandemia que deben tener presente los líderes políticos. *The New England Journal of Medicine. Gaceta Médica*. Recuperado de <https://gacetamedica.com/opinion/las-tres-fases-de-una-pandemia-que-deben-tener-presente-los-lideres-politicos-segun-n-engl-j-med/>
- Keegan, D. (Ed.) (1993). *Theoretical principles of distance education*. London and New York: Routledge.
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo, V. y Martínez, A. (2020). Impactos del confinamiento por el covid-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social. *International Journal of Sociology of Education: covid-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to overcome them*, (Special Issue), 79-104. doi: <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Marciniak, R. y Gairín-Sallán, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- Méndez, C. (2003). *Metodología, Diseño y Desarrollo del Proceso de*

- Investigación*. Bogotá, Colombia: Editorial Mc Graw Hill.
- Moreira, C. & Delgadillo, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Revista Tecnología en Marcha*, 28(1). Recuperado de [https://Dialnet-LaVirtualidadEnLosProcesosEducativos-5051536%20\(1\)](https://Dialnet-LaVirtualidadEnLosProcesosEducativos-5051536%20(1))
- Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1),14-26. Recuperado de <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/salutemscientiaspiritus/article/view/2290>
- Rivera-Vargas, P., Alonso-Cano, C. y Sancho-Gil, J. (2017). Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación. *Revista Educación y Tecnología*, 1(10), 1-13. Recuperado de http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/1127/pdf_1
- Saba, T. (2012). Implications of e-learning systems and self-efficiency on students' outcomes: a model approach. *Human-centric Computing and Information Sciences*, 2(6), 1–11. doi: <https://doi.org/10.1186/2192-1962-2-6>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. y Zvacek, S. (2009). *Teaching and learning at a distance education* (4. Ed.). Boston, M.: Pearson.
- Stein, J. y Graham, C. R. (2020). *Essentials for blended learning: A standards-based guide*. (2. edition). doi: <https://doi.org/10.4324/9781351043991>
- Tibi, M. y Tibi, L. (2015). *Distance Learning: What are its Strengths and Pitfalls?* Recuperado de https://www.academia.edu/9620850/Distance_Learning_What_are_its_Strengths_and_Pitfalls
- U-Multirank. (2020). *About 60% of universities reported online learning provisions in their strategic planning pre- covid-19, but only few appeared to be prepared for a quick shift to full online programmes*. Recuperado

- de <https://www.umultirank.org/press-media/press-releases/about-60-percent-of-universities-reported-online-learning-provisions-in-their-strategic-planning-pre-covid-19/> 13(3), 170-175. doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.03.001>
- United Nations [UN]. (2020). *Policy Brief: Education during covid-19 and beyond*. Recuperado de https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Vaillant, D. (2009). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2). Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699>
- Van de Vord, R. (2010). Distance students and online research: Promoting information literacy through media literacy. *The Internet and Higher Education*.
- Villafuerte, J., Bello, J., Cevallos, Y. & Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1). Recuperado de <http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 24-9-2021 Fecha de aceptación: 5-10-2021 Fecha de publicación: 9-11-2021

LA ROBÓTICA EDUCATIVA: UNA NECESIDAD PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

EDUCATIONAL ROBOTICS: A NECESSITY FOR PRIMARY EDUCATION

Adalberto Porta-Camellón,¹ Milagros Mederos-Piñeiro,² Sandra Guerra-Mederos³

¹ Máster en Ciencias de la Educación y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor titular del Departamento de Educación Primaria en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba, e-mail: apcamellon@uclv.cu, apcamellon1980@gmail.com, [códigoORCID: http://orcid.org/0000-0002-5386-6831](http://orcid.org/0000-0002-5386-6831) ² Especialista en Psicología Pedagogía y Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular y Metodóloga integral del Departamento de Formación del Profesional en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba, e-mail: milagrosmp@uclv.cu, código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0871-2219> ³ Licenciada en Educación Primaria y Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Asistente en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba, e-mail: sgmederos@uclv.cu, código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7418-8443>

Cómo citar este artículo?

Portal Camellón, A., Mederos Piñeiro, M. y Guerra Mederos, S. (noviembre-febrero, 2022). La Robótica educativa: una necesidad para la Educación Primaria. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 249-265. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1367>

Resumen

Introducción: La enseñanza de la Robótica educativa en Cuba constituye una necesidad para el desarrollo integral de los estudiantes en la Educación Primaria y el cumplimiento del objetivo cuatro de la Agenda 2030. El artículo derivado de la investigación

forma parte del proyecto: “Introducción paulatina de la enseñanza de la robótica en la educación general”. **Objetivo:** tiene el objetivo de analizar cómo introducir la robótica educativa en la Educación Primaria. **Métodos:** Se emplean métodos empíricos: análisis de documentos, estudio de

investigaciones asociadas al objeto de estudio, grupos focales y entrevistas grupales. **Resultados:** como resultados se obtiene un estudio sobre la robótica educativa y su introducción en los diferentes niveles educativos a nivel internacional y nacional; se identifican las potencialidades de los documentos normativos, planes y programas de estudios para la introducción de la robótica educativa, se identifican las necesidades de preparación de maestros y especialistas y se elabora un programa de capacitación en lenguaje Scratch. **Conclusiones:** de manera general se concluye que existen posibilidades de introducción de la robótica educativa en la Educación Primaria, por la vía curricular y extracurricular mediante la flexibilidad del currículo y las posibilidades de la escuela como centro cultural más importante de la comunidad.

Palabras clave: capacitación docente; enseñanza primaria; robótica educativa

Abstract

The teaching of educational robotics in Cuba represents a need for both the comprehensive development of students in primary education and the fulfillment of the objective number four

of the 2030 Agenda. The research is part of the project: "Gradual Introduction of the Teaching of Robotics in General Education". **Objective:** to analyze how to introduce educational robotics as part of primary education. **Methods:** Empirical methods are used such as analysis of documents, study of research associated with the object of study, focus group and group interviews. **Results:** a study is carried out on educational robotics and its introduction in the different educational levels on an international and national scales; the potentialities of the standard documents, syllabi and curricula for the introduction of educational robotics are identified. Additionally, the needs for the training of teachers and specialists are also identified and a Scratch-language-based training program is developed. **Conclusions:** In general, it is concluded that there are possibilities of introducing educational robotics in primary education, through curricular and extracurricular ways, taking advantage of the flexibility of the curriculum and the possibilities of the school as the most important cultural center of the community.

Keywords: educational robotics; primary education; teacher training

INTRODUCCIÓN

La educación actual demanda nuevas exigencias, desafíos y una mayor implicación de sus profesionales en las prácticas educativas. Tiene que ser promotora de los procesos de desarrollo social para afrontar los retos planteados por la revolución científico-tecnológica y la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2015) por las implicaciones que tienen en lo político, económico y social, en correspondencia con las condiciones histórico-concretas en que se desarrolla el proceso educativo, tanto a nivel nacional como internacional.

El uso de las tecnologías en la educación propicia cambios en el “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “aprender a ser”, “aprender a usar herramientas de forma interactiva”, “a interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma”. Es necesario formar a los escolares con un amplio desarrollo del pensamiento lógico, imaginación, creatividad, alto grado de innovación y desarrollo de habilidades, tanto informáticas, como generales e intelectuales, que les permitan alcanzar

un aprendizaje significativo, razonar de manera lógica, relacionarse socialmente y trabajar en equipo para la resolución de problemas.

Su introducción favorece el surgimiento de nuevos modelos pedagógicos, didácticos y curriculares, nuevas teorías y estrategias de enseñanza y aprendizaje, donde los aportes de la neuroeducación constituyen referentes de obligatoria consulta y aplicación.

Como resultado del perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (SNE) y de las transformaciones curriculares que se realizan a partir de la “incorporación de los resultados científicos más relevantes en los diferentes campos del saber” y “un currículo más flexible en su estructura y contenido” (Instituto Central de Ciencias Pedagógicas [ICCP], 2016a, p. 39), justifica la necesidad de introducir la robótica educativa, con un alto impacto en los diferentes niveles educativos, al utilizarse como contenidos del currículo, como medio, para organizar la enseñanza con la inclusión de robots y como recurso didáctico para motivar los procesos cognitivos, potenciar los procesos de interacción en aulas y el aprendizaje creativo.

La introducción de la robótica educativa en la Educación Primaria proporciona respuesta a sus objetivos generales, que según su Plan de estudio (2016a) aspira a:

(...) la consolidación de un pensamiento teórico y un comportamiento autodeterminado, independiente y creativo, con el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones como medio de aprendizaje y herramienta de trabajo, en correspondencia con las particularidades e intereses individuales. (p. 6)

En correspondencia con lo anterior se declara como problema a resolver: ¿Cómo introducir la robótica educativa en la educación primaria?, para lo cual se plantea como objetivo: analizar cómo introducir la robótica educativa en la educación primaria.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

En la última década del siglo XX múltiples investigadores a escala internacional como: (Flake, 1990; Wagner, 1998; Beer, Chiel y Drushel, 1999; Miglino, Cardaci y Hautop, 1999; Nourbakhsh, 2000 y Resnick 2009)

demuestran en sus estudios que la robótica es intelectualmente rica, por el grado de multidisciplinariedad que alcanza y por la articulación que establece en la triada Ciencia, Tecnología y Sociedad.

Desde su surgimiento diferentes investigadores han propuesto definiciones donde unos la enmarcan como objeto de estudio, como medio o apoyo al aprendizaje y para facilitar el estudio de otras ciencias, entre ellos: Nonnon y Laurencelle (1984) señalan que la robótica educativa es la generación de entornos de aprendizaje basados principalmente en la iniciativa y la actividad de los estudiantes.

Odorico (2004) la define como robótica pedagógica para la solución de problemas derivados de distintas áreas del conocimiento como las matemáticas, las ciencias naturales y experimentales, la tecnología, las ciencias de la información y la comunicación, entre otras.

Ruiz (2007) plantea que es similar la robótica educativa y robótica pedagógica, y la define como disciplina que trabaja en la concepción creación e implementación de prototipos robóticos y programas con fines pedagógicos.

Candia (2008) la define como: "Actividad de concebir, crear y poner en

funcionamiento, con fines pedagógicos, objetos tecnológicos que son reproducciones fieles y significativas de los procesos; y herramientas robóticas que son usadas cotidianamente, sobre todo en el medio industrial” (p. 35).

Bravo y Forero (2012), como recurso que ayuda al docente a hacer más sencillo el aprendizaje y a la vez, permitir desarrollar algunas competencias como son la socialización, creatividad y la iniciativa, para que el alumno pueda ofrecer respuestas más eficaces a su entorno.

Moreno et al. (2012) “conciben la robótica educativa como una herramienta para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las tecnologías” (p. 81).

Quiroga (2018) como un medio de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, orientada principalmente a asignaturas complejas y Labrador (2020) la analiza como estrategia pedagógica entretenida e innovadora para generar una cultura científica y de innovación tecnológica promovida desde los distintos niveles de enseñanza.

Los autores en sus trabajos investigativos demuestran la utilidad de la robótica educativa en la educación y señalan las

ventajas para los docentes, que pueden desarrollar de forma práctica los conceptos teóricos que suelen ser abstractos y confusos, para despertar el interés de los alumnos, el desarrollo de habilidades, del pensamiento lógico, la capacidad para resolver problemas concretos y permite aglutinar ciencias y tecnologías –matemáticas, física, informática– (Odorico, 2004)

Ruiz (2007) considera que la robótica educativa tiene gran importancia para los alumnos, porque permite que mantengan su atención haciendo que se concentren en sus percepciones y observaciones sobre la actividad que realiza.

Moreno et al. (2012) señalan que “propicia el desarrollo de habilidades productivas, creativas, digitales, comunicativas y es un motor para la innovación, al producir cambios en las ideas y actitudes, en las relaciones, modos de actuar y pensar de los alumnos y educadores” (p. 83).

Benitti (2012) destaca que “empodera a los estudiantes en la era digital y al vincularse con otras asignaturas y materializar conceptos abstractos, representa una oportunidad en todos

los niveles escolares para desarrollar aprendizajes a través de una relación teórico-práctica de saberes” (p. 981).

Peralta (2015) destaca que fomenta el desarrollo de la creatividad y habilidades de pensamiento, las cuales se articulan con la solución de problemas, el manejo de herramientas, el manejo de circuitos y la programación, entre otras.

La robótica educativa puede iniciarse desde las primeras edades como una herramienta pedagógica innovadora, propicia un alto grado de interés; entusiasmo y curiosidad por el aprender con el empleo de las actividades lúdicas en la plataforma robótica, en un ambiente para el aprendizaje que, como característica fundamental, atrae la atención de los alumnos, con estrategias didácticas no convencionales por parte de los docentes.

Tiene una dimensión lúdica, que orienta las actividades de aprendizaje de los alumnos según sus particularidades y necesidades, les permite un crecimiento personal, porque involucra el quehacer científico con el saber práctico. Las actividades lúdicas desarrollan conocimientos, habilidades y aptitudes, que los prepara para la vida e influyen en la esfera

cognitiva, instrumental, afectiva, motivacional y volitiva.

Las potencialidades del juego son reconocidas por filósofos, psicólogos, pedagogos, sociólogos, etnógrafos, antropólogos y médicos; es reconocido por ellos como uno de los más importantes medios de educación.

Vigotsky (1982) y Vigotsky y Sojin (1983) señalan que el juego es el inicio del comportamiento conceptual o guiado por las ideas; Jukovskaia (1978) y Elkonin (1987) consideran el juego y la fantasía como actividades muy importantes para el desarrollo cognitivo, motivacional y social. Los alumnos aprenden jugando. En principio, el estudio es para los escolares como un juego con determinadas reglas, de esta forma asimilan los conocimientos elementales, es por ello que al decir de (Testa y Lemus, 2003):

Es un método que dinamiza la actividad de los estudiantes en muchas de las formas de organización de la enseñanza. Con un alto nivel de motivación desarrollan su actividad cognoscitiva, práctica y variada en la cual adquieren, precisan y consolidan los conocimientos de forma más activa y lo

manifiestan de manera creadora.
(p. 98)

El juego vinculado a la robótica educativa posibilita a los alumnos realizar tareas de diferentes niveles de complejidad, según su nivel de desarrollo, en la que muestran sus habilidades para planificar, organizar, diseñar, evaluar los resultados, y lo hacen en trabajo colaborativo, en equipos y en estrecha interrelación social. Esta manera de aprender responde a las concepciones de Vigotsky (1982) quien señala que:

El conocimiento es social y se construye a partir de esfuerzos cooperativos por aprender, entender y resolver problemas" y que "la zona de desarrollo próximo (ZDP) es aquella situada entre lo que un alumno puede hacer sólo y lo que puede lograr si trabaja en "colaboración" con pares o con guías e instructores. (p.96)

La robótica educativa está ligada al juego y a las actividades lúdicas con robots educativos, en las que se aplican estrategias educativas innovadoras, como instrumento didáctico para la dirección del aprendizaje.

La introducción paulatina de la robótica educativa en la Educación Primaria transita por los momentos parciales del desarrollo: (6-7 años), (8-10 años) y (11-12 años). Cada uno se corresponde con determinadas particularidades psicológicas, dadas por las variaciones en la esfera motivacional y los niveles cualitativos que alcanzan los procesos psíquicos y formaciones de la personalidad en su unidad cognitivo-afectiva, condicionadas por el sistema de actividades y comunicación (ICCP, 2016b).

En la Educación Primaria se introduce el lenguaje de programación Scratch en el currículo con el programa Mi mundo digital II en tercer y cuarto grados, donde los escolares aprenden a usar la interfaz de ScratchJr y elaboran programas sencillos con personajes que actúan de manera independiente y donde establecen relaciones entre sí y crean proyectos con múltiples escenas. En quinto grado logran interactuar con diferentes productos informáticos y ejecutan instrucciones a través de actividades lúdicas y en sexto grado logran utilizar los elementos esenciales del interfaz del sistema operativo, ejecutan acciones siguiendo normas ergonómicas establecidas y de

organización para la interacción con los diferentes dispositivos y software.

La robótica educativa como herramienta pedagógica innovadora en el Sistema Nacional de Educación (SNE) contribuye al aprendizaje cooperativo y colaborativo, porque involucra el uso de modelos, entrenamiento, estrategias que integran conceptos, habilidades para comprender lo que se aprende, por tanto, constituye una alternativa para el desarrollo de actividades curriculares, donde los alumnos descubren jugando, nuevas formas de expresar su creatividad y desarrollan su talento, al integrar áreas curriculares y modelar prototipos del mundo real con creatividad, mediante diferentes disciplinas para el desarrollo del pensamiento computacional.

METODOLOGÍA EMPLEADA

La metodología utilizada para enfrentar el problema (que garantiza la calidad en la ejecución y los resultados) se basa en el método dialéctico materialista, con un enfoque cualitativo descriptivo, que permite la articulación sistémica de métodos empíricos para la búsqueda de información.

El *estudio de investigaciones asociadas al objeto*, para constar en las investigaciones realizadas sobre la robótica educativa y su introducción en los diferentes niveles educativos de la educación general.

El *análisis de documentos* para profundizar en las bases teóricas para el uso de las tecnologías en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, en las potencialidades que tiene el currículo de la educación primaria para la introducción de la robótica educativa.

Los *grupos focales* para lograr un entendimiento acerca de la necesidad de la introducción de la robótica educativa en la educación primaria y las *entrevistas grupales* para obtener información sobre las necesidades de preparación de los maestros acerca de la robótica educativa y su utilidad en la educación primaria.

Se trabaja con una población conformada por maestros de instituciones educativas de la Educación Primarias del Municipio Santa Clara. La muestra seleccionada la integran maestros de ocho instituciones educativas, siete urbanas y una ubicada en un entorno rural.

Para ser consecuentes con los presupuestos de la investigación

cuantitativa se subdivide el trabajo en etapas, lo cual conlleva al desarrollo de un grupo de acciones: primero se analizan los antecedentes del uso de la robótica con fines educativos, se seleccionan los resultados científicos publicados que tienen relación con el objeto de estudio y se determinan los indicadores que permiten identificar el tipo de resultado y seguir un criterio general para su codificación, clasificación y registro de datos. Los indicadores son:

- Depuración de resultados científicos con informaciones que no aportan al proceso de sistematización.
- Precisión de la muestra para el estudio de sistematización.
- Períodos en que se enmarca cada resultado científico.
- Contexto en que se desarrolla.
- Nivel al cual está dirigido.
- Problematización que genera la determinación del problema.
- Problema que se investiga.
- Teoría/s que sustenta/n el problema.
- Clasificación por tipos de resultados.
- Tipo de propuesta.
- Principales aportaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En una segunda etapa se hace un análisis de los documentos rectores y normativos de la Educación Primaria: Bases del tercer perfeccionamiento del SNE (ICCP, 2016c), Plan de estudio de la Educación Primaria (ICCP, 2016b) y programas de estudios de la asignatura Mi mundo digital (ICCP, 2016d y 2016e), en el que se profundiza en las potencialidades que tienen para la introducción de la robótica educativa. En una tercera etapa se consta en qué medida los maestros y especialistas de las instituciones educativas están preparados para introducir la robótica educativa y se identifican las necesidades de preparación y las vías para lograrlo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como resultado del estudio de los antecedentes del uso de la robótica con fines educativos, se constata que existen evidencias comprobadas de las posibilidades de introducción de la robótica educativa en los diferentes niveles de enseñanza, en la formación de maestros y especialistas.

Es evidente la existencia de un debate académico acerca de los cambios que provoca en la manera de enseñar y aprender y por los desafíos que

implica, tanto para escolares como para maestros. Se sustenta teóricamente la robótica educativa como objeto o medio y apoyo al aprendizaje, con la creación de ambientes tecnológicos y estrategias para la formación profesional, sobre todo en el campo de la ingeniería.

Se discute acerca de las posibilidades de inserción de los robots en las aulas y como ayuda para el maestro; se aborda la relación entre la robótica educativa, el desarrollo del pensamiento computacional y los principales lenguajes de programación.

Se refuerza la idea de la utilización de la lúdica para la enseñanza de la robótica educativa, vinculada a situaciones reales de la vida para aumentar el atractivo, interés y motivación por aprender, en la que se integren y apliquen los aprendizajes de otras áreas del conocimiento.

Se debate acerca del uso de los recursos tecnológicos, como los robots programables que despiertan la curiosidad, mediante actividades lúdicas que caracterizan las actividades en los primeros años de escolaridad.

Los investigadores destacan el aprendizaje de habilidades y competencias asociadas al pensamiento computacional y la

programación, la aplicación de la robótica educativa que fortalecen los procesos mentales relacionados al pensamiento crítico, la orientación espacial, capacidad de abstracción, con el diseño de actividades lúdicas novedosas, que involucren la planeación, y que al evaluarlas le den participación activa a los alumnos; es esencial que las actividades respondan a sus intereses y necesidades de forma equilibrada, para que desempeñen el papel de juegos complementarios en el aula.

Los mayores debates están relacionados con estilos de aprendizajes de los alumnos y la enseñanza de la robótica educativa; discusión acerca de las posibilidades de inserción de los robots en las aulas, como ayuda para el docente y la elaboración de estrategias de los escolares; el abordaje de determinadas asignaturas desde un pensamiento computacional, donde las soluciones deben ser representadas como secuencias de instrucciones y algoritmos.

Se discute acerca del aprendizaje de los lenguajes de programación; de las consideraciones acerca de la utilización de la robótica en las escuelas primarias; la robótica educativa

aplicada a las necesidades educativas especiales; la lúdica a través de lenguajes de programación visual Scratch; el desarrollo del pensamiento computacional; la robótica educativa como herramienta que apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación de competencias básicas a través de las prácticas; las aulas dinámicas participativas y colaborativas con el uso de la robótica educativa, su utilización como estrategia para fomentar valores y actitudes; como actividad extraescolar; para motivar e incentivar el interés por el estudio y la relación: robótica educativa y creatividad de los escolares.

Se plantea la necesidad del cambio del docente en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando utiliza la robótica educativa y es consenso entre los investigadores, que es una herramienta útil de gran oportunidad para el uso de metodologías activas y eficaces que propicien el trabajo cooperativo, en ambientes de aprendizaje, para activar procesos cognitivos y sociales con el fin de conseguir un aprendizaje significativo y un cambio educativo necesario.

Se acota la necesidad de capacitación de docentes para el trabajo con tecnología robótica; la importancia que

posean los niveles de conocimientos y habilidades, necesarias para acompañar a sus alumnos y la responsabilidad ante las nuevas exigencias.

El análisis de los documentos rectores y normativos de la Educación Primaria: bases del tercer perfeccionamiento del SNE, planes y programas de estudios (2016); evidencian la posibilidad de introducir la robótica educativa en este nivel y las vías de cómo hacerlo a partir de:

- Remodelación de la concepción curricular, desde el diseño de los proyectos educativos institucionales y de grupo.
- Flexibilización de la estructura y contenidos de los programas de estudios.
- El ajuste a las condiciones socio-culturales donde los escolares sean protagonistas de sus aprendizajes y desarrollen mecanismos de autorregulación.
- El aprovechamiento de las actividades escolares y extraescolares, teniendo en cuenta la escuela como el centro cultural más importante de la comunidad.

Debe lograrse una actualización de los programas de estudio, para que respondan a las nuevas exigencias y

condiciones sociales y a la introducción de la robótica educativa, con la introducción de contenidos, específicamente de programación y la participación de los diferentes agentes educativos, en aras de elevar la formación integral de cada escolar y la calidad de la educación en general.

Las principales potencialidades del plan de estudio de la Educación Primaria para la introducción de la robótica educativa son:

- El plan de estudio responde al desarrollo socio-económico del país, las necesidades sociales, el desarrollo creciente de la educación, las condiciones contextuales internacionales y tradiciones pedagógicas; por lo que en sentido general está dirigido a la formación integral de la personalidad de los escolares, con un elevado nivel de conocimientos y valores que los prepare para el logro de un desarrollo próspero y sostenible.
- El perfil del egresado de este nivel educativo considera la asimilación de conocimientos, el desarrollo de potencialidades, la formación de orientaciones valorativas, el conocimiento de normas ciudadanas, elementos que pueden

potenciarse con la introducción de la robótica educativa.

- La concepción curricular asumida permite la introducción de la robótica educativa, ya sea como objeto, como medio o apoyo del aprendizaje por el carácter flexible, integral, contextualizado y participativo que le da unidad al sistema, pero atendiendo a las particularidades del contexto educativo.
- La concepción de enseñanza-aprendizaje-desarrollador, sobre la base de un profundo conocimiento de las particularidades del desarrollo por el que transcurre la enseñanza en este nivel educativo, que garantiza la atención diferenciada, el desarrollo de potencialidades y el avance progresivo del aprendizaje escolar.
- Existen posibilidades de integrar a los contenidos de las diferentes asignaturas, elementos de programación, las habilidades de manejo de dispositivos (señalar, seleccionar, ejecutar y mover objetos) con independencia, con el uso del programa Scratch y desarrollar un pensamiento lógico y algorítmico para favorecer los procesos de aprendizaje que se

dan en la escuela y adquirir habilidades que se trabajan en el aula.

A partir de los resultados de intercambios y reflexiones con maestros de la Educación Primaria, para obtener información acerca de la necesidad de introducción de la robótica educativa en este nivel se constató que existe consenso en que:

- Puede ser objeto de estudio o constituir un medio o apoyo para el aprendizaje.
 - Constituye una potencialidad para atender las particularidades de los escolares sobre la base de sus necesidades e intereses.
 - La robótica educativa implica cambios en la concepción curricular, en los métodos de enseñanza, que propician una mayor flexibilidad en su estructuración y desarrollo de los contenidos de los programas de estudios, según momentos del desarrollo escolar.
 - Se convierte en un vehículo propiciador del cumplimiento del fin y objetivos en este nivel educativo, porque responde al desarrollo socio-económico del país, las necesidades sociales, el desarrollo creciente de la educación, así como las condiciones contextuales internacionales y tradiciones pedagógicas.
- Permite, por su carácter interdisciplinar, la integración de los contenidos de las diferentes asignaturas, aprovechando el desarrollo de las habilidades que pueden ser aplicadas el uso del programa Scratch, que se introduce desde el tercer grado y favorece los procesos de aprendizaje que se dan en la escuela.
 - Es una vía para que los escolares sean protagonistas de sus aprendizajes, desarrollen la independencia cognoscitiva y para la formación integral de la personalidad de los escolares, por sus posibilidades para el desarrollo de la creatividad, independencia, pensamiento lógico y el trabajo en equipo.
 - Favorece el cumplimiento de la concepción desarrolladora del aprendizaje, sobre la base de un profundo conocimiento de los momentos del desarrollo del escolar por el por el que transcurre la enseñanza en este nivel educativo, que garantiza la atención diferenciada, el desarrollo de potencialidades y el avance progresivo del aprendizaje escolar.

Con vista a atender las necesidades de preparación de los maestros acerca de la robótica educativa y su utilidad en la educación primaria es ineludible el desarrollo de acciones de preparación posgraduada. Se diseñó un programa de capacitación en lenguaje Scratch para maestros de la enseñanza primaria y otros profesores implicados con el objetivo de fundamentar las concepciones teórico-metodológicas, que sustentan la inserción paulatina de la Programación y la Robótica educativa en la Educación Primaria.

En él se fundamenta la enseñanza de la robótica educativa y las potencialidades del currículo para su inserción paulatina. Se les da tratamiento a las potencialidades de las esferas de la personalidad de los escolares en correspondencia con los momentos del desarrollo, para determinar en cuál la robótica proporciona mayor efecto. El programa dedica especial atención a las potencialidades del lenguaje Scratch en la enseñanza, su contextualización en cada uno de los grados y la didáctica para desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje del Scratch en este nivel.

La capacitación se concibió online desde la plataforma Moodle

(moodle.uclv.edu.cu) donde cada maestro se apertrecha de los contenidos necesarios que le permitirán enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje de la robótica educativa en la enseñanza primaria con el uso del lenguaje de programación Scratch.

Se concibieron, además, talleres que permitieron la preparación de las estructuras educacionales para acompañar el proceso y asesorarlo.

CONCLUSIONES

Los resultados anteriormente descritos tienen un impacto en la Educación Primaria y en la sociedad en general dado que constituye aporte al perfeccionamiento del currículo al introducir los contenidos de la robótica educativa en aras de lograr un aprendizaje más significativo.

Es una vía esencial para el desarrollo de conocimientos, habilidades y el aprendizaje autónomo y creativo, con el empleo de materiales, juegos didácticos e infotecnológicos, a partir de equipos en desuso y/o nuevos desarrollos con la industria.

Contribuye a la formación de un escolar con una concepción científica del mundo capaz de vincular los conocimientos de la programación y la

robótica educativa a su entorno individual y social.

La preparación de maestros y especialistas sobre las concepciones teórico-metodológicas que sustentan la introducción de la robótica educativa que incide en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la Educación Primaria, atemperado a las exigencias actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beer, R. D., Chiel, H. J. y Drushel, R. F. (1999). Using autonomous robotics to teach science and engineering. *Magazine Communications of the ACM*, 42, 85-92.
- Benitti, F. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978-988.
- Bravo, F. y Forero, A. (2012). La robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 54-64.
- Candia, F. (2008). *La robótica pedagógica, una experiencia de la enseñanza-aprendizaje basada en proyectos*. Recuperado de <https://goo.gl/BdHtLs>
- Elkonin, D. (1987). *Psicología del juego*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Flake, J. (1990). An exploratory study of Lego logo. *Journal of Computing in Childhood Education*, 1, 15–22.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas [ICCP]. (2016a). *Bases conceptuales del perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación [Mined].
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas [ICCP]. (2016b). *Plan de estudio de Educación Primaria*. La Habana, Cuba: Mined.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas [ICCP]. (2016c). *Documentos para el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación*. La Habana, Cuba: Mined.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas [ICCP]. (2016d). *Programa Mi mundo digital II*. La Habana, Cuba: Mined.

- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas [ICCP]. (2016e). *Programa Mi mundo digital III*. La Habana, Cuba: Mined.
- Jukovskaia, J. (1978). *La Educación del niño en el juego*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Labrador, K. (2020). La robótica educativa como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *XVIII Congreso Internacional de Informática en la Educación - Inforedu 2020*. La Habana, Cuba.
- Miglino, O., Cardaci, M. & Hautop, H. (1999). Robotics as an Educational Tool. *Journal. Of Interactive Learning Research* 10, (1), 25-47.
- Moreno, I., Muñoz, L., Serracín, J. R., Quintero, J., Pittí, K. & Quiel, J. (2012). La robótica educativa, una herramienta para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las tecnologías. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 74-90.
- Nonnon, P. Laurencelle, L. L. (1984). Appareteur-robot et la pédagogie des disciplines expérimentales. *Rev. Spectre*, 22, 16-20.
- Nourbakhsh, I. R. (2000). *Robots and education in the classroom and in the museum: On the study of robots, and robots for study*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/2637992_Robots_and_Education_in_the_classroom_and_in_the_museum_On_the_study_of_robots_and_robots_for_study
- Odorico, A. (2004). Marco teórico para una robótica pedagógica. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*. 1(3), 34-46. Recuperado de <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/010103/A4oct2004.pdf>.
- Peralta, G. (2015). *Una estrategia en el desarrollo de la creatividad y las capacidades en educación en tecnología*. Recuperado de <http://docplayer.es/57947451-Robotica-educativa-una-estrategia-en-el-desarrollo-de-la-creatividad-y-las-capacidades-en-educacion-en-tecnologia.html>
- Quiroga, L. (2018). La Robótica: Otra forma de aprender. ¿Por qué podemos acercar la robótica a la

- educación infantil? *Revista de Educación y Pensamiento*, 25(25) 51-65.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K. A. ... Kafai, Y. B. (2009). Scratch: Programming for All, *Commun. ACM: Magazine Communications of the*, 52(11), 60-67. doi: <https://doi.org/10.1145/1592761.1592779>
- Ruiz, E. (2007). *Educatrónica: Innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología*. Madrid, España: Díaz de Santos.
- Testa, A. y Lemus, L. (2003) *Educación, formación laboral y creatividad técnica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2015). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible Objetivos de aprendizaje*. París, Francia: Autor.
- Vigotsky, L. S. (1982). El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (85).
- Vigostky, V. I y Sojin, F. A. (1983). *El juego en Pedagogía Preescolar*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Wagner, S. P. (1998). Robotics and children: Science achievement and problem solving. *Journal of Computing in Childhood Education*, (9), 149-165.



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 25-5-2021 Fecha de aceptación: 23-9-2021 Fecha de publicación: 9-11-2021

SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE DE LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DESDE UN ENTORNO VIRTUAL

SYSTEM OF ACTIVITIES FOR LEARNING BIBLIOGRAPHIC REFERENCES IN A VIRTUAL ENVIRONMENT

Lydia Iby Roa-Contreras¹, Tito Díaz-Bravo²

¹Licenciada en Educación, Máster en Las Tecnologías en los Procesos Educativos, Instituto Nacional de Higiene y Epidemiología, La Habana, Cuba, liby@inhem.sld.cu; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-3073> teléfono: 7762-1728; 7870-2460 Ext: 126 ²Ingeniero Químico, Máster en Análisis de procesos, Doctorado en Ciencias técnicas, Profesor titular. Universidad de las Ciencias Informáticas, La Habana Cuba, tito@uci.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8428-7461>

¿Cómo citar este artículo?

Roa Contreras, L. I., Díaz Bravo, T (noviembre-febrero, 2022). Sistema de actividades para el aprendizaje de las referencias bibliográficas desde un entorno virtual. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 266-290. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1295>

Resumen

Introducción: El entorno virtual de aprendizaje Moodle permite integrar recursos y actividades que facilitan el aprendizaje de las referencias bibliográficas. **Objetivo:** Se diseñó un sistema de actividades para el aprendizaje de referencias bibliográficas en un proceso de enseñanza- aprendizaje virtual, basado en principios didácticos desarrolladores. **Métodos:** Se realizó

una revisión bibliográfica sobre tareas de aprendizaje, aprendizaje en entornos virtuales, experiencias con el Moodle y el proceso de confección de referencias bibliográficas, en los últimos cinco años. Se utilizó la estadística descriptiva para el análisis y la comparación de los datos mediante gráficos y tablas. Se utilizaron el Gestor bibliográfico EndNote X9 y el programa Excel 2013. Se obtuvo como **resultado** que en 6 de los 9 trabajos consultados

para tareas de aprendizaje, se evidencia el enfoque desarrollador de las tareas, los 3 restantes presentan mayor énfasis en la tecnología.

Conclusiones: el enfoque tecnológico responde a Interacción con la tecnología desde un entorno virtual de aprendizaje y el desarrollador a estrategias de aprendizaje y principios didácticos). Se diseñaron cuatro actividades como elementos del sistema: Un cuestionario, dos tareas, y un taller. Incluye la retroalimentación necesaria para el aprendizaje previsto y el balance apropiado entre el trabajo individual y grupal.

Palabras clave: aprendizaje; aprendizaje en línea; bibliografía; referencias bibliográficas; sistema de actividades

Abstract

Introduction: The Moodle virtual learning environment allows the integration of resources and activities that facilitate the learning of bibliographic referencing. **Objective:** A set of tasks was designed for learning bibliographic referencing in a virtual teaching-learning process, based on didactic principles. **Methods:** A bibliographic review of learning tasks, learning in virtual environments,

experiences with Moodle and the process of bibliographic referencing in the last five years was carried out. Descriptive statistics were used for data analysis and comparison through graphs and tables. EndNote X9 bibliographic manager and Excel 2013 were used. It was obtained as a **result** that the developmental approach was evident in 6 out of the 9 papers consulted for learning tasks; the remaining 3 emphasized more on technology. **Conclusions:**

The technological approach responds to interaction with technology from a virtual learning environment and the developmental approach to learning strategies and didactic principles. Four activities were designed as part of the set of tasks: a quiz, two tasks, and a workshop. They include the necessary feedback for the intended learning and the appropriate balance between individual and group work.

Keywords: learning; virtual learning; bibliography; bibliographic references; set of tasks

INTRODUCCIÓN

La Conferencia Regional de Educación Superior [Cres] celebrada en 2018 ratificó como principio: “la Educación Superior (...) es

un espacio del conocimiento y un derecho humano y universal, porque su ejercicio profundiza la democracia y posibilita la superación de las inequidades” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe [Unesco-Iesalc], 2018, p. 13).

Enunció, además, que las tendencias para América Latina contemplan como única vía para el desarrollo sostenible al que aspira la sociedad del conocimiento, la incorporación y regulación de las modalidades a distancia y virtual de enseñanza, que está en expansión y se fragmenta en b-learning (modalidad semipresencial), e-learning (modalidad virtual) y a-learning (automático). Unesco-Iesalc, 2018).

En el ámbito educativo actual las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Tic) ocupan un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ellas acompañan al profesor y al estudiante, su función debe ser relevante; sin embargo, su destaque real es cuando el profesor, al apoyarse en las Tic, asume el diseño de actividades que educan, enseñan, motivan y

comprometen al estudiante con el aprendizaje en el nuevo contexto:

Los Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (Evea) no siempre funcionan positivamente, pues muchos estudiantes se sienten abandonados y desatendidos por el profesor, con dudas que no pueden ser respondidas producto de la virtualidad, por lo tanto, los profesores necesitan desarrollar nuevas técnicas y habilidades tecnológicas que motiven a los estudiantes en el nuevo contexto de aprendizaje virtual y desarrolle sus habilidades cognitivas y blandas para eliminar esa falsa creencia. (Valverde y Solis, 2021, p. 1113)

Azlan et al. (2020) expresa la idea de que muchos estudiantes prefieren la presencialidad, el frente a frente, aunque se adaptan al entorno del e-learning, también identificaron otros aspectos como la distracción, falta de compromiso, estrés mental, mala conectividad a internet y planes de datos limitados que atentan contra el buen desarrollo del proceso de aprendizaje³ (p. 10).

En Cuba uno de los objetivos de trabajo del Ministerio de Educación Superior es la virtualización de la

³ Traducción de los autores

educación a través de las Tic en los planes de formación universitaria, el objetivo se manifiesta, junto a otras acciones, en el diseño y utilización de plataformas e-learning que permitan transformar el proceso (Rodríguez, 2019, p. 19).

Dentro de dichas plataformas destaca el Moodle (modular object-oriented dynamic learning environment) como herramienta de gestión de aprendizaje. Con vista a su cumplimiento se ratificó en el 12.^{mo} Congreso Internacional de Educación Superior que uno de sus objetivos es “garantizar el desarrollo informático pertinente y novedoso en correspondencia con el perfeccionamiento de los procesos de la Educación Superior y la informatización de la sociedad cubana” (Saborido, 2020, p. 11).

En el espacio educativo de la Educación Superior, al igual que en otros espacios profesionales, el conocimiento generado apunta a la palabra Bibliografía (creación de citas y referencias bibliográficas) como un elemento fundamental en las investigaciones, por cuanto no se conciben aquellas que no la incluyan desde sus inicios, ya sean: revisiones sistemáticas, construcción de estados del arte, nuevas aristas de problemas

ya investigados, innovaciones técnicas, todas requieren de la consulta de documentos primarios.

Tradicionalmente se asocia la descripción bibliográfica al mundo bibliotecario, punto de vista desorientado, ya que el proceso involucra cada vez más, en aras del desarrollo tecnológico alcanzado por la sociedad, a todos aquellos profesionales ocupados en hacer ciencia desde posiciones científicas.

Martín y Lafuente (2017, p. 153) caracterizan al proceso bibliográfico como “búsqueda documental, revisión de antecedentes o investigación bibliográfica o documental” y consideran varios aspectos como objetivo de la bibliografía, construcción del marco teórico, evitar investigar lo ya investigado, dar a conocer los antecedentes de la investigación, entre otras y que aunque se encuentra al final del trabajo se comienza a construir desde el principio.

A partir de una valoración moral, otros consideran que la creación correcta de las referencias y las citas “es un acto de honestidad, ética y valía profesional, que permite participar activamente en la Sociedad de la Información y del Conocimiento en la cual los saberes deben compartirse como un acto

primordial y básico" (López, Vázquez y Calvo, 2017, p. 1).

Como no se logró identificar investigaciones en torno a tareas de aprendizaje para describir referencias bibliográficas, en un entorno virtual de aprendizaje, ni tampoco fuera de él, las evidencias encontradas conducen a escribir el presente artículo para presentar un sistema de actividades, que basadas en un grupo de tareas de aprendizaje para la descripción de referencias bibliográficas, fundamentadas en principios didácticos desarrolladores, puedan comprometer y motivar a los estudiantes, centrados en un proceso de enseñanza-aprendizaje virtual, a autoevaluar su conocimiento, construir el conocimiento junto a los otros estudiantes y el profesor. Este argumento fortalece la relevancia de la investigación y su aplicación a cualquier entorno de aprendizaje virtual de la educación superior.

Por lo tanto, se plantea la pregunta ¿Cómo contribuir al aprendizaje de las referencias bibliográficas desde un Eave basado en Moodle?

Consecuentemente el objetivo del trabajo es diseñar un sistema de actividades para el aprendizaje de las

referencias bibliográficas para insertarlo en un Eave basado en Moodle.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

La descripción bibliográfica de fuentes de información es portadora de información generada por el conocimiento humano y está presente en todas las esferas de la sociedad, poseyendo un incalculable valor para difundir e identificar los aportes de los hombres a las ciencias a lo largo de su vida profesional.

Según el documento *Guidelines for the Preparation of a Bibliography* de la *Asociación Americana de Bibliotecas*:

Una "bibliografía" es una lista sistemática de unidades bibliográficas dentro de un tema,(...) la unidad es una entidad en una bibliografía: libros, artículos de revistas, informes, manuscritos, grabaciones de sonido y vídeo, páginas web individuales y/o sitios web completos, programas informáticos o impresiones, películas, gráficos, etc. ⁴

⁴

Traducción de los autores

(Reference and User Services Association, 2001, p. 2)

Las unidades bibliográficas, como ha sido descrito, son las distintas fuentes de información que sustentan las investigaciones y que necesitan ser citadas y referenciadas adecuadamente, mediante un proceso de descripción bibliográfica, según estilos o normas implementados por las propias revistas, los editores y las agrupaciones científicas.

Al nivel de las instituciones de Educación Superior existe una preocupación por acercar la descripción bibliográfica a los estudiantes para apoyar su desempeño en los trabajos académicos.

La biblioteca de la Universidad de Extremadura (2021) presenta en su sitio una guía que aborda las citas en el texto, referencias bibliográficas, cita textual, parafraseo, datos identificativos de la cita, sistema numérico, tutoriales sobre como citar, infografías sobre citas, entre otros recursos didácticos.

Otras instituciones presentan igualmente en su página web algunas herramientas informáticas como los gestores de referencias para crear colecciones y listas bibliográficas a partir de la consulta a bases de datos científicas, por ej: *Zotero*, *Mendeley*,

Gender Balance Assesment tool (Biblioteca Universitat Oberta de Catalunya, 2021).

Otro aspecto bien importante relacionado con las citas y las referencias bibliográficas es su evaluación atendiendo a indicadores de calidad que garantizan su normalización y que proveen a los investigadores de una metodología para evaluar muestras poblacionales; por ejemplo, el indicador Cumplimiento del estilo: la cantidad de errores en su redacción en el estudio citado, arrojó un resultado deficiente, (92.9%), hecho que conspira contra la recuperación posterior de la información (Hernández et al., 2019).

La solución a la problemática del aprendizaje de la descripción bibliográfica puede hallarse en la planificación de un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo enfoque sea la activación de los procesos cognitivos y metacognitivos, donde se creen espacios para la motivación, para la vinculación de lo aprendido con la realidad que encontrarán los estudiantes en su práctica investigativa y profesional, sin que tengan que hacerse a sí mismos las preguntas “¿para qué me sirve esto?¿Qué importancia tiene lo que se estudia en

esta clase? ¿Cómo voy a aplicar este contenido en la carrera?" (Toledo, Ríos y Rodríguez, 2021, p. 330) y que se desarrolle en ellos el necesario compromiso con el aprendizaje de la temática.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Para alcanzar este objetivo se realizó una revisión bibliográfica que abarcó el tema de tareas de aprendizaje, aprendizaje en entornos virtuales, experiencias con el Moodle y el proceso de confección de referencias bibliográficas desde el 2017 hasta el presente.

Para recopilar los datos se definió una estrategia de búsqueda, que contiene

palabras clave, período, bases de datos a examinar, criterios de inclusión y exclusión e idiomas, con las especificidades recogidas en la Tabla 1.

Las siglas pertenecen a: Red de Estudios por la Educación, **Reed**; Red de Revistas Científicas Acceso Abierto no comercial propiedad de la academia, Redalyc; Portal de difusión de la producción científica hispana, **Dialnet** y Editorial Académica de revistas y libros académicos en los campos de administración, negocios, educación, estudios bibliotecarios, atención médica e ingeniería, **Emerald**.

Tabla 1. Estrategia de búsqueda

Estrategia de búsqueda				
Palabras clave	Tareas de aprendizaje	Didáctica desarrolladora	Evea	Moodle
		Aprendizaje desarrollador	Educación a Distancia	
		Aprendizaje	Education, Distance	
		Descripción de referencias bibliográficas		
Período	2017-2021			
Bases de datos	Google académico, Dialnet, Emerald, REED, Redalyc			
Criterio inclusivo	documentos de cualquier área del conocimiento con las palabras claves seleccionadas, relevantes a los objetivos del estudio			
Criterio excluyente	pág. web personales			

Idioma	inglés, español
---------------	-----------------

Fuente: elaboración propia (2021)

Se realizó un estudio descriptivo, se utilizó el Excel para tabular los datos y contrastarlos, se empleó el EndNote X9 para recopilar, organizar la información, así como crear las citas y referencias bibliográficas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Enfoques para tareas de aprendizaje

El Proceso de Enseñanza- Aprendizaje (Pea) requiere de una conducción efectiva y científica, las tareas de aprendizaje como parte de este proceso se expresan a través del tratamiento que reciben las categorías de la didáctica (objetivos, contenido, métodos y procedimientos, medios, formas organizativas, evaluación) presentes en el Pea.

Desde una concepción de unidad didáctica se considera que la tarea expresa las relaciones que se dan entre todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las condiciones en que este transcurre, a partir de acciones diseñadas por el profesor para inducir a la ejecución de acciones por parte de los estudiantes, en pos de un objetivo declarado. (Blanco, 2012, p. 19)

Con respecto a la implicación de la tecnología en el aprendizaje, se consideran la compatibilidad y ubicuidad en el aprendizaje móvil (*aprendizaje móvil sin costuras*) y las tareas a realizar con dicha tecnología son la vía principal en la que los estudiantes a distancia pueden interactuar y llevar a cabo su aprendizaje de manera efectiva. Al hablar de tareas, algunas son idóneas para ciertos dispositivos, es decir desde un ordenador, también se utilizan dispositivos móviles en tareas específicas; se consideran las características técnicas de los dispositivos y su posibilidad de llevarlas a cabo (Bárcena, 2020).

Desde otra óptica, en el Tercer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas se aborda el proceso docente del idioma inglés con la relación entre tareas de aprendizaje y estrategias de aprendizaje para llegar a su solución y personalización del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta las fases de preparación, ejecución, control y evaluación de la tareas; se asume que las tareas de aprendizaje junto a la capacidad de

reflexionar, tomar conciencia, construir el conocimiento y las estrategias, “propician el desarrollo del pensamiento estratégico para adquirir conocimientos y emplearlos en nuevas situaciones de aprendizaje y se muestra que una escasa modelación de tareas para la solución de futuros problemas profesionales es el resultado de insuficientes estrategias didácticas empleadas por los profesores.

Por otro lado se aprovecha la plataforma educativa Google Classroom (Lorenzo, 2019) para utilizar las tareas y otros recursos de que dispone, dar seguimiento y establecer contacto permanente (en tiempo real y fuera de él) entre el estudiante y el profesor, la experiencia se desarrolla en el aprendizaje del idioma Inglés para fortalecer las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita, se refiere a la tarea, como tarea docente; la sección que se ocupa de las tareas es, “Trabajo de clase”, que ofrece las opciones: tarea, tarea de test de autoevaluación y reutilizar una publicación.

Igualmente, los Eevee se utilizan para:

Promover las habilidades, valores, sentimientos, propiciar un desarrollo cognitivo mayor

de los estudiantes, lo que los convierte en un mediador educativo significativo. Las tareas de aprendizaje se consideran, para lograr un aprendizaje efectivo, como base a principios metodológicos que guíen el proceso de enseñanza aprendizaje: formulación de objetivos, formulación de problemas-tareas-actividades de aprendizaje con valor sociocultural- personal real, que propicien la capacidad para problematizar el conocimiento y la búsqueda de las regularidades de los fenómenos y procesos implicados en las tareas. (Rodríguez y Barragán, 2017, pp. 10-11)

Una aproximación a la evaluación, se lleva a cabo a través de tareas complejas, que permitan apreciar el nivel de los estudiantes en las competencias juicio analítico y crítico, resolución de problemas, sentido ético, toma de decisiones y trabajo en equipo. Es necesario establecer los contenidos de la evaluación para las competencias a evaluar, definir las habilidades a

lograr, las calificaciones. (Cubero, Ibarra y Rodríguez, 2018)

Las evaluaciones deben adaptarse a los entornos virtuales de aprendizaje, también, coherentemente con el enfoque evaluativo adoptado.

Desde la posición del enfoque histórico-cultural de Vygotsky, Valdivia, Montes de Oca y Amayuela (2019) analizan el proceso de enseñanza-aprendizaje y se centran en el desarrollo de la motivación de los estudiantes por una asignatura. Asumen que, en una situación de aprendizaje bajo las tareas docentes y con la dirección y orientación del profesor, “el estudiante se apropia de conocimientos, desarrolla habilidades y se educa en valores” (p. 193). Para este artículo las denominan tareas de aprendizaje, que han de ser variadas, suficientes y diferenciadas. Insisten en la creación de condiciones favorables para desarrollar el aprendizaje, más, que en el propio aprendizaje.

En el estudio del idioma Alemán se considera que las tareas de aprendizaje pueden potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes, situados en un aprendizaje online y que los entornos virtuales de

aprendizaje son favorables para la resolución exitosa de las tareas, pues permite que afloren las estructuras lingüísticas; además, el lenguaje es el medio que permitirá alcanzar los objetivos: interacción entre estudiantes y realización de la tarea para el dominio de la gramática y el vocabulario. (Esquicha, 2018, pp. 63 -73)

Desde el currículo se llega a la definición de la tarea, se asume como tarea docente y se convierte en la asignatura Tarea integradora. También se le nombra tarea cognoscitiva con objetivos didácticos concretos a partir del nivel alcanzado por el estudiante, motivaciones e intereses, autorrealización por la solución de la tarea; se reconoce para cada tarea la presencia del conocimiento, habilidad y valor, se toma en cuenta el método de aprendizaje individual y ubica al estudiante en el centro del aprendizaje con sus necesidades y motivaciones (Lazo, Calderón y Ledesma, 2018.)

Los estudios presentados analizan el aprendizaje mediante tareas a partir de posiciones teóricas diferentes, algunos autores se enfocan en los beneficios tecnológicos y los aprovechan al máximo para desarrollar sus productos, otros, asumen posiciones didácticas

desarrolladoras apoyándose en los componentes del Pea, fundamentalmente.

Aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y algunas experiencias con la plataforma Moodle

Los Evea, como resultado del uso apropiado de las tecnologías en el marco pedagógico, se conciben como mediadores en las formas de aprender y de construir el aprendizaje siempre y cuando se encamine y oriente su uso, vinculándolos a estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje, lo que resulta independiente a lo novedosos que puedan ser, desde el punto de vista tecnológico.

Se utiliza un Evea para desarrollar competencias profesionales en el Desarrollo de Sistemas Web (DSW), pero se señalan las insuficiencias de dichos entornos para lograr este objetivo. Las asignaturas no pueden integrarse en la plataforma para contribuir al desarrollo de las competencias necesarias; los entornos desarrollan competencias genéricas pero no pueden tributar al desarrollo de competencias profesionales; no poseen recursos que permitan la interacción entre los estudiantes, la modelación y

codificación en línea como parte de la competencia estudiada. Para dar solución a estas insuficiencias se desarrolla un sistema de cursos virtuales, (Llerena y González, 2020). Sobre los Evea se investigan también otros aspectos. Peláez, Morales, Lara y Tumbaco (2018, p. 134) consideran que pueden:

Brindar ayuda educativa a los estudiantes, observar la actuación de los profesores al interactuar con dichos entornos virtuales y las tecnologías y determinar el grado de dificultad de profesores con una edad superior a 40 años al trabajar en dichos ambientes.

En cuanto a la mediación de las tecnologías Casablanca (2017, p. 25) asume que “enseñar con tecnologías es más que introducir una computadora en la clase, constituye un punto de partida desde el cual integrar sus usos en un diseño didáctico relevante”.

Una mediación eficaz “puede concretarse a partir del cambio metodológico en el hacer, de desplazar la atención de la tecnología hacia el estudiante y su aprendizaje para que las tecnologías realmente produzcan

más aprendizajes de mejor calidad” (Silva, 2017, p. 5).

Se logran experiencias positivas con la impartición de un curso donde se utilizó el aprendizaje cooperativo en la plataforma Moodle (Rodríguez y Barragán, 2017, pp. 11-13).

Se utilizaron los módulos Tareas y Talleres para enviar trabajos y calificarlos, los Cuestionarios para lograr una calificación automática y evaluar los conocimientos en los estudiantes, los Foros para debates y el correo para mantener la comunicación, el trabajo colaborativo lo desarrollaron a través de los Wikis y los Blogs, el contenido fue gestionado mediante las Lecciones y un conjunto de estándares y especificaciones que permite crear objetos pedagógicos estructurados (SCORM), se utilizaron los Glosarios para añadir palabras clave.

Por su parte (Regueiro, Busoch, Regueiro y Díaz, 2021) utilizaron la plataforma de gestión de aprendizaje, Moodle, para mostrar la experiencia didáctica de estudiantes de ingeniería biomédica. Utilizaron recursos como: Foro, Presentaciones Dinámicas, Videos, Wiki, Tareas, Encuestas, Cuestionarios, etc. y la Enseñanza

Basada en Problemas (EBP) para lograr la adecuada motivación y formación investigativa en los estudiantes desde lo curricular. La estrategia didáctica utilizada flexibilizó el proceso educativo e incidió positivamente en los hábitos, habilidades y métodos de los participantes y mejoró su actuación académica y profesional.

Producción del conocimiento en el proceso de confección de referencias bibliográficas

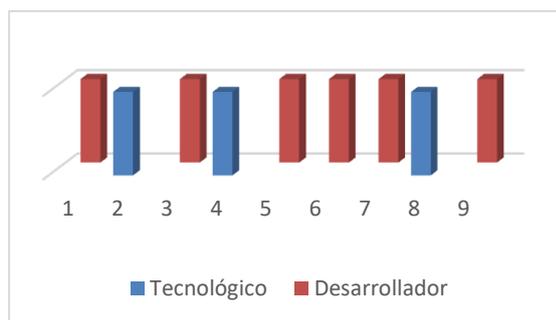
En la actualidad diversos autores abordan el proceso bibliográfico con enfoques variados (Méndez y Rodríguez , 2019; López, Vázquez y Calvo, 2017; Arakaki, 2018; Rodríguez, Serra y Rivero, 2018; Rodríguez, 2020; Arévalo, 2017; Palma, Bailón y Saltos 2020) en tesis de fin de grado, materiales formativos en instituciones de educación superior, análisis de citas en trabajos de investigación de docentes universitarios, en habilidades informacionales para aspirantes a doctores, necesidades formativas para elevar competencias investigativas en gestión de citas y referencias, plagio y forma de citar, investigaciones productivas y éticas con énfasis en citas directas e indirectas y en puntos

para organizar los datos obtenidos; pero el aspecto de la enseñanza y el aprendizaje de la redacción de referencias bibliográficas, mediante un sistema de tareas, con enfoque didáctico, no se encontró.

Para el presente estudio los enfoques identificados para tareas de aprendizaje son dos: tecnológico y desarrollador, se representan en el gráfico 1. El enfoque tecnológico se define a partir del destaque que se hace de la tecnología y el desarrollador, se define a partir de principios didácticos desarrolladores que se revelan en el desarrollo del estudio, ya sea de forma explícita o implícita.

Se consideraron en el análisis 9 trabajos para el apartado “Enfoques para tareas de aprendizaje”.

Gráfico 1: Enfoque para Tareas de aprendizaje



Fuente: elaboración propia (2021)

En 6 de los 9 trabajos consultados para tareas de aprendizaje se evidencia el

enfoque desarrollador de las tareas por lo que se comprueba que es mayoría en la revisión bibliográfica, el resto, 3, presentan mayor énfasis en la tecnología.

De igual manera los aspectos vinculados a los enfoques se agruparon en Enfoque tecnológico –Interacción con la tecnología (Evea, ambiente online)— y Enfoque desarrollador (Estrategias de aprendizaje y Principios didácticos).

Tomando como base los trabajos comentados antes y con el propósito de indagar sobre una asociación o relación válida entre ideas defendidas en los apartados “Aprendizaje en un Evea” y “Experiencias con la plataforma Moodle”, se analizaron, sintetizaron, asociaron, interpretaron y redactaron algunas ideas principales:

- Como una respuesta del desarrollo de competencias profesionales se constata el montaje exitoso de cursos para la formación y la superación de los docentes.
- El uso de los recursos del Moodle para un proceso de aprendizaje activo entre profesor y estudiante se vincula con la medición de la

interacción de los docentes con los entornos y la tecnología; responde a la integración de la tecnología en un diseño didáctico relevante; se obtiene como un resultado de su papel de mediadores de actividades educativas con significado verdadero.

- La unión de los recursos del Moodle y la Enseñanza Basada en Problemas para lograr adecuada motivación y formación investigativa en los estudiantes desde lo curricular convierte al Evea en instrumento que promueve cambios en las estructuras tradicionales de las clases.

Por tanto la asociación de las ideas revela que existe una relación intrínseca entre los postulados teóricos fundamentados en las investigaciones sobre aprendizaje en un Evea y las experiencias con el Moodle, su aplicación práctica se constata en las diferentes propuestas revisadas.

En el diseño del sistema de actividades se asume el enfoque de la tarea como unidad didáctica, pues se consideran

explícitamente en su diseño los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, se valora el entorno tecnológico en que se van a desarrollar, a partir de las orientaciones dadas por el profesor en función de un determinado objetivo a alcanzar por el estudiante. (Blanco, 2012)

Aunque se declara la indicación explícita de plazos para cumplimentar las actividades, en la propuesta, el tiempo no se ha considerado para la actividad inicial con el objetivo de que a través de intentos repetidos en su solución se alcance un mayor dominio del contenido abarcado.

Descripción del Sistema de actividades

El sistema de actividades se basa en la norma Iso 690 (Organización Internacional de Normalización [Iso, 2013]), que a pesar de no estar entre los estilos y normas más empleados por revistas y editoriales es una de las más importantes (Palma et al., 2020, p. 56). Para unificar la forma de citar y referenciar las fuentes consultadas su uso continúa activo en el ámbito académico y se indica en trabajos de fin de grado.

La norma Iso 690 creada por la Organización Internacional de Normalización, se basa en directrices básicas para la preparación de referencias bibliográficas de materiales publicados. Además, está vigente en la Universidad de las Ciencias Informáticas para la redacción de las tesis de culminación de estudio y su alumnado constituye una futura población en la que se aplique la presente propuesta.

Para las actividades se consideró el postulado de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigotsky, como se citó en Moll (1990):

(...) la distancia entre el nivel de desarrollo real, medido por la resolución de la tarea bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños más capaces. Además, la concibe

como un reto para el estudiante, en el que debe existir un nivel de dificultad vencible y donde se ha de propiciar una guía como apoyo a la actividad de ejecución, ofreciendo además información sobre su objetivo y posterior evaluación. (pp. 86)

El sistema de actividades propuesto está integrado por cuatro actividades, todas concebidas en su esencia como tareas para el aprendizaje, según lo tratado anteriormente en los fundamentos teóricos. Estas actividades (con las denominaciones del Moodle) son: un cuestionario, dos tareas, un taller y los chats, como vía comunicativa entre el profesor, el estudiante y el grupo de estudiantes, tal como se detalla más adelante. El orden de las actividades se representa en la figura 1.

Figura 1. Sistema de actividades



El Cuestionario se diseña con el objetivo de que sirva a los estudiantes para autoevaluar su aprendizaje, es decir para que puedan constatar el estado de sus conocimientos respecto

al tema y profundizar en su aprendizaje a través de los posibles intentos que pueden emplear al responder las preguntas.

Las actividades segunda y tercera corresponden al tipo Tarea y se planifican con dos niveles en orden creciente de complejidad (Tareas 1 y 2). En ellas los estudiantes llevan a la práctica los contenidos tratados en el Cuestionario, usando como material de trabajo los propios trabajos de investigación confeccionados por ellos previamente en cualquier asignatura.

La actividad 4 es un Taller; esta constituye una etapa superior y más compleja en el aprendizaje de la descripción de asientos bibliográficos; en este se propone la práctica del tema de forma grupal. Los grupos de estudiantes se conforman por el profesor, de forma guiada y consciente; estos describen las fuentes de información consultadas, además de estar comprometidos a revisar el trabajo de sus compañeros como parte de la orientación de la tarea, identificando sus errores, corrigiéndolos y fundamentando la calificación otorgada por ellos.

En esta actividad la evaluación que otorga el profesor es reconocida en caso de conflictos entre los grupos de estudiantes, el profesor al aportar los elementos necesarios, debe resolver el desacuerdo con la calificación otorgada por algún equipo. Con el Taller, el

estudiante tiene la posibilidad de ejercer un control sobre su aprendizaje y reorientar sus acciones, si fuese necesario, para cumplimentar los objetivos planteados.

La retroalimentación se emplea para desarrollar la ZDP, las explicaciones que contiene la retroalimentación de la actividad Cuestionario, pueden servir como una referencia inmediata de apoyo y orientación en la resolución de las dos actividades denominadas Tareas.

Para despertar la motivación en los estudiantes se emplea un estilo de comunicación persuasiva (argumentos convincentes y ejemplos demostrativos) que los conduzca organizada y directamente hacia la familiarización con los contenidos necesarios para dar solución a las preguntas.

El entorno tecnológico permite establecer el comienzo y final de la actividad de aprendizaje (fecha de apertura y cierre de la tarea) estableciendo un término cronológico que puede dejar su huella en la calificación final según el criterio del profesor, es decir, influir en esta con penalizaciones debido al retraso en la

entrega de la tarea, si el profesor lo considera pertinente.

Estructura didáctica del sistema de actividades

Para cada actividad se decidió considerar: Título, objetivos, contenido (sistema de conocimientos, sistema de habilidades y valores), método, medios, formas de organización, vía de comunicación y evaluación. A continuación, se ofrecen los detalles de cada uno de ellos.

Actividad 1 (Cuestionario): ¿Qué conozco sobre descripción de asientos bibliográficos?

Objetivos:

- Utilizar las facilidades brindadas por la actividad Cuestionario para realizar la autoevaluación del conocimiento sobre descripción bibliográfica.
- Modelar la descripción bibliográfica de fuentes de información utilizando la norma Iso 690-2.
- Caracterizar el rol del investigador en el proceso de descripción bibliográfica a partir de la comprensión de este tema como fundamental e indispensable del proceso investigativo.

Contenido:

Sistema de conocimientos

- Estructura de los asientos bibliográficos.
- Estructura de asientos bibliográficos por tipología documental según las normas Iso 690 e Iso 690-2.
- Entrada de autor según Iso 690.
- Facilidades que otorga un gestor de referencias bibliográfico para el proceso de descripción bibliográfica.

Sistema de habilidades

- Reconocer las características de los distintos tipos de fuentes de información que determinan la descripción de sus áreas en el asiento.
- Identificar los asientos bibliográficos propios de las normas Iso 690 e Iso 690-2.
- Identificar y describir las áreas en publicaciones seriadas según Iso 690 e Iso 690-2.
- Identificar y describir las áreas en un libro según la Iso 690.
- Identificar y describir las áreas en un sitio web según Iso 690-2.
- Identificar la posición de las áreas en fuentes electrónicas según Iso 690-2.

- Describir la entrada de autor/es según la norma Iso 690.
- Realizar la descripción bibliográfica con gestores bibliográficos.
- Reconocer y evaluar los aspectos estructurales que caracterizan un asiento bibliográfico según las normas Iso 690.

Objetivos educativos asociados al sistema de valores (que se mantendrá en todo el sistema de tareas).

- Formar en los estudiantes las habilidades para describir asientos bibliográficos con ética y rigor científico.
- Desarrollar en los estudiantes una actitud respetuosa por la descripción bibliográfica de fuentes de información, la que debe ser asumida permanentemente en sus investigaciones científicas.

Método: Reproductivo y Productivo;
Medios: Moodle; Formas de organización: Actividad semipresencial;
vía de comunicación: Chats;
Evaluación: autoevaluación (que se mantendrá en todo el sistema de tareas y solo se hace referencia a ella cuando hay alguna variación)

Las preguntas empleadas para diseñar el Cuestionario responden a los diferentes tipos que ofrece la plataforma con el objetivo de motivar al estudiante y provocar la activación de estrategias metacognitivas favorecedoras de la autorregulación del aprendizaje.

Actividad 2 (Tarea): El asiento de fuentes electrónicas en la bibliografía

Objetivos:

- Ejercitar la descripción bibliográfica utilizando Trabajos de Investigación como vía efectiva de práctica.
- Realizar la práctica de la descripción bibliográfica con contenidos tratados en la tarea Cuestionario.
- Aplicar la práctica de la descripción bibliográfica a las fuentes de información que abarca la norma Iso 690-2 (sitios, páginas web y publicaciones electrónicas).
- Utilizar las facilidades de la actividad Tarea para realizar la autoevaluación del conocimiento sobre las fuentes de información estudiadas en la misma.

Contenido.

Sistema de conocimientos

- Estructura de asientos bibliográficos de sitios, páginas web y publicaciones electrónicas según la norma Iso 690-2. Entrada de autor según Iso 690.

Sistema de habilidades

- Identificar distintos tipos de fuentes de información electrónicas.
- Realizar los asientos bibliográficos de dichas fuentes con la norma Iso 690-2.
- Organizar la bibliografía

Actividad 3 (Tarea): El impacto de la descripción bibliográfica en la recuperación de la información

Objetivos:

- Ejercitar la descripción bibliográfica utilizando Trabajos de Diploma como vía efectiva de práctica.
- Realizar la práctica de la descripción bibliográfica con contenidos tratados en la tarea Cuestionario.
- Aplicar la práctica de la descripción bibliográfica a las fuentes de información que abarca la norma Iso 690-2 (sitios, páginas web y publicaciones electrónicas, artículo de revista electrónica, ponencia de

congreso, tesis, libro, partes de un libro, sitio web).

- Utilizar las facilidades de la actividad Tarea para realizar la autoevaluación del conocimiento sobre las fuentes de información estudiadas en la misma.

Contenido:

Sistema de conocimientos

- Estructura de asientos bibliográficos de artículo de revista electrónica, ponencia de congreso, tesis, libro, partes de un libro, sitio web según la norma Iso 690-2.

Sistema de habilidades

- Identificar y describir las siguientes fuentes: artículo de revista electrónica, ponencia de congreso, tesis, libro, partes de un libro, sitio web.
- Realizar los asientos bibliográficos de dichas fuentes con la norma Iso 690-2.
- Organizar la bibliografía

Actividad 4, Taller

Objetivos:

- Utilizar las facilidades brindadas por las actividades Cuestionario y Tarea para realizar una correcta descripción bibliográfica en

trabajos de investigación y de Diploma.

- Asimilar una nueva vía de aprendizaje de la descripción bibliográfica a partir de utilizar el trabajo en grupo y la coevaluación (trabajo por equipos).

Contenido

Sistema de conocimientos

- Estructura de asientos bibliográficos de fuentes de información según la norma Iso 690-2.
- Sistema de habilidades
- Identificar y describir las fuentes de información: artículo de revista electrónica, ponencia de congreso, tesis, libro, partes de un libro, sitio web, documento electrónico.
- Realizar los asientos bibliográficos de dichas fuentes con la norma Iso 690-2.
- Organizar la bibliografía

Para establecer la comunicación interna con los estudiantes se activa una de las herramientas comunicativas que tiene el Moodle: el Chats; la que permite una comunicación sincrónica básicamente informal, es una “conversación” escrita entre varios participantes, bien en interacción

grupal, bien persona a persona. Es muy útil para las clases en la modalidad a distancia o en grupos que no coinciden totalmente en las clases presenciales.

Esta es la vía que se ha previsto para que el profesor desarrolle una comunicación con enfoque educativo hacia sus estudiantes, propiciándole también un marco favorable para diagnosticar cómo los estudiantes llevan a cabo la habilidad de describir los asientos bibliográficos. Al trabajar en su ZDP con la mejora en actividades posteriores las ayudas ofrecidas se nutren con la retroalimentación.

CONCLUSIONES

Se diseñaron cuatro actividades como elementos del sistema: Un Cuestionario, dos Tareas, y un Taller. Incluye la retroalimentación necesaria para el aprendizaje previsto y el balance apropiado entre el trabajo individual y grupal, como metodología activa en el Pea.

El sistema de actividades se diseñó a partir de los fundamentos teóricos de la didáctica desarrolladora con base a las potencialidades del *Moodle* como un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje.

La problemática de la redacción de las referencias bibliográficas y las citas a estas en los documentos científicos revelan la necesidad de continuar avanzando en mejores formas para lograr su debido aprendizaje durante la formación de los futuros profesionales.

La presente propuesta de Sistema de actividades para el aprendizaje de la redacción de referencias bibliográficas, apoyado en el Moodle, asume como base teórica las esencias de las ideas expuestas por los autores cuyos trabajos fueron citados, dirigidas a alcanzar un aprendizaje desarrollador como resultado del Pea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arakaki, M. (2018). Uso de información en docentes universitarios peruanos: un análisis de citas en trabajos de investigación (2010-2014). *An. Documentación*, 21(2). Recuperado de <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/302651>

Arévalo, J. A. (2017). ¿Qué es el plagio y cómo detectarlo? *Desiderata*, (6), 24-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049737>

Azlan, C., Ding, J., Kuo, L., Huri, N., Min, N. & Pallath, V. (2020). Teaching and learning of postgraduate medical physics using Internet-based e-learning during the COVID-19 pandemic – A case study from Malaysia. *Phys Med*, 80, 10-16. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1120179720302453>

Bárcena, E. (2020). Hacia un nuevo paradigma de aprendizaje de segundas lenguas móvil, abierto y social. *Propósitos y representaciones*, 8(1). Recuperado de doi:10.20511/pyr2020.v8n1.460

Biblioteca Universidad de Extremadura. (2021). *Citar y elaborar Bibliografías. Estilos bibliográficos: citas y referencias*. Recuperado de <https://biblioguias.unex.es/citasybibliografia>

Biblioteca Universitat Oberta de Catalunya. (2021). *Gestión bibliográfica*. Recuperado de <http://biblioteca.uoc.edu/es/recursos/gestion-bibliografica-uoc>

- Blanco, S. M. (2012). El diseño de la tarea para el aprendizaje como unidad didáctica en un entorno virtual. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(2), 17-28. Recuperado de <http://revistas.ojs.es/index.php/didascalia/article/view/544>
- Casablancas, S. (2017). No es malo perder el rumbo: Reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital. En *Educación en la era digital Docencia, tecnología y aprendizaje*. Guadalajara, México: Editorial Pandora. Recuperado de <https://es.slideshare.net/eraser/educar-en-la-era-digital-docencia-tecnologia-y-aprendizaje>
- Cubero, J., Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 159-184. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.278301>
- Esquicha, A. (2018). Aprendizaje basado en tareas en un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de producción escrita en alemán, niveles a1 y a2 MCER, en la Educación Superior. Pixel-Bit, *Revista de Medios y Educación*, 53(63), 61-78. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/64464>
- Hernández, R. M., Arias, D., Flores, W. S., Arévalo, J. A., Antón de los Santos, P. J., Yépez, L. A. y Lagos, J. (2019). Indicadores de evaluación de citas y referencias en tesis de maestría en educación: una muestra peruana. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios* 9(3), 67-84. doi: <https://doi.org/10.17162/au.v9i3.382>
- Lazo Rodríguez, M., Calderón y Ledesma, (2018). La tarea integradora como asignatura del ejercicio de la profesión en la especialidad contabilidad. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 212-233, Reuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/630>
- Llerena, L. A. y González, W. (2020). Formación de la competencia:

- Desarrollar sistemas web en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1), 41 - 42. Recuperado de <https://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/356/359>
- López, M., Vázquez, R. & Calvo, G. (2017). *Las citas y las referencias bibliográficas: Sentido, necesidad y procedimiento*. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/19350/Las%20citas%20y%20las%20referencias%20bibliograficas-DEF.pdf?sequence=1>
- Lorenzo, B. (2019). *Google classroom como herramienta didáctica para trabajar las destrezas de comprensión lectora y de expresión escrita en inglés* (Tesis de maestría). Universidad de la Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.
- Martín, S. G. y Lafuente, V. (2017). Referencias bibliográfica: indicadores para su evaluación en trabajos científicos. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 31(71) doi: <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57814>
- Méndez, A. y Rodríguez, V. (2019). *Las citas de autor y las referencias bibliográficas*. Recuperado de repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/43914/1/BFILO-PBA-19P11.pdf
- Moll, L. (1990). La zona de desarrollo próximo de Vygotski: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje* (50-51), 86-247.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe [Unesco-Iesalc]. (2018). Conferencia regional de Educación Superior [Cres]. En P. Henríquez (Director), *Informe General: Cres 2018*. III Conferencia regional de Educación Superior. Recuperado de www.iessalc.unesco.org.ve
- Organización Internacional de Normalización [Iso] (2013). *Sistemas de Gestión de Calidad según Iso 9000*. Recuperado de

<http://iso9001calidad.com/definicion-de-terminos-586.htm>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7805346files/2937/articulo.html>

Palma, P. P., Bailón, J. B. & Saltos, L. M. (2020). Los formatos bibliográficos en la redacción de textos científicos. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(3), 53-61. Recuperado de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2668>

Rodríguez, M. de la C. y Barragán, H. M. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Killkana sociales*, 1(2), 7-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6297476>

Peláez, R., Morales, J., Lara, C. y Tumbaco, M. (2018). Las tics y el uso de evea en instituciones de educación básica en Guayaquil-Ecuador. *Revista Lasallista de investigación*, 15(2), 131-140. doi:10.22507/rli.v15n2a10

Rodríguez, J. M. (2020). *Análisis de necesidades formativas en el desarrollo de las competencias investigadoras de los estudiantes de Posgrado de la Facultad de Educación para el diseño de un programa de mejora* (Tesis de maestría). Universidad Complutense Madrid, España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/61123/1/MEMORIA%20FINAL%20Proyecto%20de%20Innovacio%CC%81n%202019-20.pdf>

Reference and User Services Association. (2001). *Guidelines for the Preparation of a Bibliography*. Recuperado de <https://www.ala.org/llama/about/memberresources/governance/pubspol/guidelinespreparation>

Rodríguez, L., Serra, R. y Rivero, K. (2018). Experiencias internacionales en el desarrollo de habilidades informacionales en la formación doctoral. *e-Ciencias de la Información*, 8(2). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/30522>

Regueiro, A., Busoch, C. B., Regueiro, C. y Díaz, R. J. (2021). Biomedical Engineering: experiences in the research formation with MOODLE. *Visión electrónica*, 15(1). Recuperado de

- Rodríguez, N. (2019). *El desafío de llevar las Tic al aula*. Recuperado de <http://recursosuvs.sld.cu/index.php?P=FullRecord&ID=1004>.
- Saborido, J. (2020). Universidad y desarrollo sostenible. Visión desde cuba. En J. Saborido (Ministro del Mes), *Paper presented at the 12do. Congreso Internacional de Educación Superior*. Universidad 2020, La Habana, Cuba. Recuperado de <http://www.congresouniversidad.cu/documentos>
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (53). doi:10.6018/red/53/10
- Toledo, T. R., Ríos, L. R. & Rodríguez, M. C. (2021). Calculador para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Álgebra Lineal. *Pedagogía y Sociedad*, 24(60), 326-350. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1194>
- Valdivia, D., Montes de Oca, N. y Amayuela, G. (2019). Las tareas de aprendizaje contextualizadas y el desarrollo de la motivación (Revisión). *Olimpia*, 16(54), 188-205. Recuperado de <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/717>
- Valverde, A. y Solis, B. (2021). Estrategias de enseñanza virtual en la educación superior. *Pol Con*, 54(6), 1110-1132. Recuperado de <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 17-7-2021 Fecha de aceptación: 8-9-2021 Fecha de publicación: 9-11-2021

ENHANCING TRANSLATION COMPETENCE THROUGH AN ENGLISH-SPANISH SENTENCE-ALIGNED PARALLEL CORPUS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY TEXTS

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA A TRAVÉS DE UN CORPUS PARALELO ALINEADO DE TEXTOS CIENTÍFICO-TÉCNICOS

Lisset Rodríguez-Águila,¹ Humberto Miñoso-Machado,² Juana Idania Pérez-Morales³

¹5th Year Student of the Degree Course: English Language with Second Foreign Language (French) at Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Correo: lissetra223@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6877-7313>.² M.Sc. Faculty of English Language, Associate Professor Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Participates in the research projects: “Development of the communicative and intercultural competences for a sustainable human development” (institutional with national scope) and “Accelerated learning of the English Language for Professionals” (institutional scope). Correo: humbertomm@uclv.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7716-1572>.³ Full Professor of the English Language Department at Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. PhD in Pedagogical Sciences. Participates in the research projects: “Cuban and Latin-American identity and studies on Humanities in the central region of Cuba” (national scope), “Learning Assessment for the development of English communicative language skills of students at the Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (institutional with national scope) and “Development of the communicative and intercultural competences for a sustainable human development” (institutional with national scope). Correo: juanap@uclv.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3121-9254>

¿Cómo citar este artículo?

Rodríguez Águila, L., Miñoso Machado, H. y Pérez Morales J. I. (noviembre-febrero, 2022). Enhancing translation competence through an english-spanish sentence-aligned parallel corpus of science and technology texts *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 291-310. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1364>

Abstract

This article describes the use of an English-Spanish Parallel Corpus of Science and Technology Texts which pursues the objective of enhancing the translation competence of the fourth-year students of the degree course English Language with Second Foreign Language (French), at Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. The research adopted a mixed-method approach design for collecting, analyzing, and interpreting the data related to the translation of science and technology texts, and to diagnose the needs of the students in that respect. The design of the Corpus followed the guidelines of corpus linguistics as a methodology. A corpus of 50 science and technology texts in English, and their translations into Spanish, on the domains of medicine, physics, chemistry and artificial intelligence, was compiled and processed using Corpus processing tools such as *OmegaT* aligner and *Xbench* software. It provides a wide range of lexical, syntactical and textual examples in English with their equivalents in Spanish, in order to help students integrate the necessary knowledge and skills to translate those texts, through a

process-oriented approach to translation. The corpus derived a word bank of science and technology terms and a proposal of corpus-based exercises to be used in teaching translation.

Keywords: parallel corpus, science and technology texts, translation competence

RESUMEN

Este artículo describe el uso de un Corpus Paralelo de Textos Científico-Técnicos para mejorar la competencia traductora de los estudiantes de cuarto año de la carrera de Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera (Francés), en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. La investigación adoptó un enfoque mixto para la recopilación, análisis e interpretación de datos relacionados con la traducción de textos científico-técnicos, y para diagnosticar las necesidades de los estudiantes al respecto. El diseño del corpus siguió las directrices de la lingüística de corpus como metodología. Se compiló un corpus de 50 textos de ciencia y tecnología en inglés, y sus traducciones al español, en los dominios de medicina, física, química e

inteligencia artificial, y se procesó utilizando herramientas de trabajo con corpus como el alineador *OmegaT* y el software *Xbench*. Proporciona una amplia gama de ejemplos léxicos, sintácticos y textuales en inglés con sus equivalentes en español, para ayudar a los estudiantes a integrar los conocimientos y habilidades necesarios mediante un enfoque hacia el proceso de la traducción. Del corpus se deriva un banco de términos científico-técnicos y una propuesta de ejercicios basados en el corpus para ser utilizados en la enseñanza de la traducción.

Palabras clave: competencia traductora; corpus paralelo; textos científico-técnicos

INTRODUCTION

Currently, learners of English as a Foreign Language in higher education institutions face a plethora of challenges. Many of them are related to the development of specific competences that are of paramount importance for their professional performance as translators and interpreters. In the context of the degree course English Language with Second Foreign Language at

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, the development of translation competence has become a priority for both, professors and learners, particularly in the field of specialized translation, in which the topics pose a double degree of linguistic difficulty laying in the knowledge of the specific terminology, that needs to be overcome.

The proposal of an English-Spanish Sentence-Aligned Parallel Corpus of Science and Technology Texts will help the students of the degree course English Language with Second Foreign Language (French) to acquire and develop their translation competence as undergraduates, and hopefully, in their working environment as translators. According to experts, using parallel corpora as an aiding tool in the translation process, provides a broad range of vocabulary and translation solutions, which is beneficial to systematize lexical knowledge and translation strategies. Considering the importance of enhancing translation competence in the students of the aforementioned degree course, the proposal could be viewed as an innovative and far-reaching alternative.

No one knows for certain how many scientific journals there are, but several estimates point to around 30,000 with close to two million articles published each year. (Philip G Altbach and Hans de Wit, 2018) With more and more works and papers on science and technology published in English, and their level of lexical complexity, the need to enhance the competence of the translators is imperious, since they are the bridge between the scientists and the readers. Hence, the relevance of this research work.

Statement of the problem

The difficulties evidenced in this research context are related with the lack of aiding tools to raise fourth-year English Language students' translation competence in the classroom, particularly when dealing with topics such as science and technology, which present a higher level of difficulty in translation due to their specialized terminology, academic language and formal style, and even due to the complexity of topics, which are not of students' common knowledge. It is also noticeable an absence of systematic study and practice based upon the analysis of already-made translations, which is an approach to translation

teaching that could help students to learn and apply a broad range of solutions to difficulties in the process of translation, either at the lexical or syntactic level, besides visualizing the main stylistic and linguistic features of the texts studied.

The problem evidenced leads the authors of this paper to formulate the following **research question**: How could the translation competence of the fourth-year English Language students be enhanced, in order to prepare them for accurately translating science and technology texts?

Consequently, the **overall aim** of this research work is:

To describe the use of an English-Spanish Sentence-Aligned Parallel Corpus of Science and Technology Texts for enhancing fourth-year English Language students' translation competence through a process-oriented approach to translation.

This proposal entails to incorporate the use of a parallel corpus as part of the acquisition of the translation competence, being a useful tool to provide solutions for translating difficult lexical items, for comparing the source and target texts and see the solutions

given by other translators to lexical or phrasal items that are difficult for Spanish speakers, or that are specialized scientific and technical terminology. This proposal pursues to be an aid that serves to integrate the necessary skills and knowledge to translate scientific and technical texts, referring to the systematization of specialized terminology, and to incorporate to the learning process a wide variety of examples that provide students with various alternatives to solve particular translation difficulties, all of which will lead them to enhance their translation competence.

THEORETICAL FRAMEWORK

Defining Translation Competence

In the decades of the 80s and 90s of the 20th century, many linguists and translation theorists attempted to define translation competence and its underlying sub-competences. These experts laid the basis for more recent definitions that clearly explain what translation competence is, and what specific sub-competences are integrated into the main concept.

For instance, Schäffner (2000) and Šeböková (2010) cited in Abouzar Oraki & Gholam-Reza Tajvidi (2020),

identified the translation competence as a set of different sub-competences required for translating. Both of them identified six main translation sub-competences. The first author proposed the following ones: 1) Linguistic competence of the languages concerned, 2) Cultural competence, 3) Textual competence, 4) Domain/subject specific competence, 5) (Re)search competence and 6) Transfer competence.

In turn, the translation sub-competences proposed by the second author are more complete. They include: 1) Core Translation Competence (which integrated all the other sub-competences), 2) Linguistic sub-competence, 3) World-subject competence, 4) Research competence, 5) Tools competence and 6) Cultural competence.

Moreover, the PACTE group (*Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación*, by their acronym in Spanish) of the *Departament de Traducció i d'Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona*, a pioneer in the study of translation competence with empiric and experimental studies also define the concept of translation

competence. This group of scholars define the translation competence as:

The underlying knowledge system needed to translate". It has four distinctive characteristics: it is expert knowledge and not possessed by all bilinguals, it is basically procedural knowledge, it is made up of various interrelated sub-competences, and the strategic component is very important, as it is in all procedural knowledge.
(PACTE, 2003, 43-66)

They consider that the overall aim of translation teaching is the development of the translation competence, which is enhanced through training and systematic study since it is considered basically a procedural knowledge. The various interrelated sub-competences they proposed are:

1. *The bilingual sub-competence:* Predominantly procedural knowledge needed to communicate in two languages. It includes the specific feature of interference control when alternating between the two languages.

It is made up of pragmatic, socio-linguistic, textual, grammatical and lexical knowledge in the two languages.

2. *Extra-linguistic sub-competence:* Predominantly declarative knowledge, both explicit and implicit, about the world in general and specific areas. It includes (1) bicultural knowledge (about the source and target culture); (2) encyclopedic knowledge (about the world in general); and (3) subject knowledge (in special areas).

3. *Knowledge about translation sub-competence:* Predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about what translation is and aspects of the profession. It includes (1) knowledge about how translation functions: type of translation units, processes required, methods and procedures used (strategies and techniques), and types of problems; (2) knowledge related to professional translation practice: knowledge of the work market (different types of briefs, clients and audiences, etc.).

4. *Instrumental sub-competence:* Predominantly procedural knowledge related to the use of documentation sources and information and communication technologies applied to

translation: dictionaries of all kinds, encyclopedias, grammars, style books, parallel texts, electronic corpora, searchers, etc.

5. *Strategic sub-competence*: Procedural knowledge to guarantee the efficiency of the translation process and solve the problems encountered. This is an essential sub-competence that affect all the others and cause inter-relations amongst them because it controls the translation process. Its functions are (1) cognitive components such as memory, perception, attention and emotion; (2) attitudinal aspects such as intellectual curiosity, perseverance, rigor, critical spirit, knowledge of and confidence in one's own abilities, the ability to measure one's own abilities, motivations, etc.; (3) abilities such as creativity, logical reasoning, analysis and synthesis, etc.

Translation competence is, in short, expert knowledge (declarative, procedural, and attitudinal) that requires analytical and intuitive thinking, made up of various interrelated sub-competences which requires the specialization of the individuals. The acquisition of translation competence occurs mainly through a process-oriented approach, which focuses on

the analysis of the steps taken by the translator when translating a text, the possible solutions, the acquisition of principles and techniques, etc.; it focuses on the process rather than on the result of the translation exercise. (Gile, 2018)

Defining corpus linguistics. Corpus typology

What is corpus linguistics and what is a corpus? According to professor Sara Cushing (2017), *Corpus linguistics* is a research methodology used for the study of linguistic phenomena through large collections of machine-readable texts, oral or written, called *corpora*. In other words, it is a research methodology based on empirical evidence about how language is actually used.

Now, corpora can be classified into various categories, considering the source of the content, metadata, number of languages, objective, etc. According to the EAGLES (Expert Advisory Group on Language Engineering Standards) text typology, the most general and first distinction made between corpora occurs between Monolingual and Multilingual (including Bilingual) corpora. Multilingual (bilingual) corpora can be sub classified

into Comparable corpora (corpora compiled using similar design criteria but which are not translations) and Parallel, or Translation Corpora (Zanettin, 2012).

Having addressed individually the main theoretical concepts related to translation competence and corpus linguistics, the following question is raised: How can corpus linguistics specifically contribute to the enhancement of translation competence and each underlying translation sub-competence?

Using a parallel corpus in the translation classroom for the enhancement of translation sub-competences

Within the whole typology of corpora with specific uses in linguistic studies, the interest of this research focuses on a specific type of corpus called parallel corpus. A *parallel corpus* comprises texts in one language aligned with their translations in another. Both languages need to be aligned, i.e. identifying corresponding segments, usually sentences or paragraphs, which need to be matched through a corpus tool. (Zanettin, 2012)

Parallel corpora are considered one of the most helpful tools in the enhancement of the translation competence. In this vein, Monserrat Bermúdez Bausela (2016) strongly affirms that corpora, particularly specialized corpora, are an inestimable source not only for terminology and phraseology extraction, but also for studying the textual conventions that characterize and define specific genres in the translation languages. In her paper "*The importance of corpora in translation studies: a practical case*", she highlights the contribution of corpora to the study of a specialized language from the translator's point of view, which specifically enables the enhancement of the bilingual translation sub-competence.

From the observation of specialized corpora, it is possible to identify specific patterns, phraseology, terminological variants, and the frequency of conceptually relevant words, cohesive features and so forth. The access to this information will allow the translator to

produce quality text.

(Bausela, 2016)

One of the main advantages of translation teaching with corpora over traditional translation teaching is generally considered to be the fact that the presence of corpora reduces the role of the teacher's intuition in the translation classroom and, at the same, time assigns more importance to the students and their documentation skills (Rodríguez Inés, 2008) cited in (Krüger, 2020). By providing alternative sources of authority as well as a set of authentic data, corpora can also shift the role of the teacher from that of the principal information provider to that of an information facilitator (Rodríguez Inés, 2008) cited in (Krüger, 2020).

According to Professor Patricia Rodríguez-Inés (2008), an electronic parallel corpus:

1. Can be built in less time than a conventional printed corpus. (which specifically contributes to the enhancement of the instrumental sub-competence)
2. Can be reutilized (which specifically contributes to the enhancement of the instrumental

and knowledge about translation sub-competences).

3. Allows to carry out quick and systematic search of information in a wider and more varied range of texts. (instrumental, strategic and extra linguistic sub-competences)
4. Offers a great number of lexical examples in the source and target languages in context (which specifically contributes to the enhancement of the bilingual sub-competence).
5. Allows translators to go directly to those sections in the text where there are key words with the assistance of a corpus analysis tool (which specifically contributes to the enhancement of the instrumental sub-competence).
6. Facilitates the detection of information as collocational patterns (bilingual-sub-competence).
7. Facilitates the detection of frequency, which allows to determine the relevance of the patterns found (knowledge about translation sub-competence).
8. Facilitates and accelerates the retrieval and analysis of concrete

information (textual sub-competence).

9. Offers certitude at the time of making strategic decisions such as lexical choices (which specifically contributes to the enhancement of the strategic sub-competence).
10. Provides a wide range of examples on how other translators dealt with specific translation problems, and this knowledge can be incorporated by students in order to solve similar translation problems (strategic and knowledge about translation sub-competences).
11. Provides greater opportunities for casual learning (which specifically contributes to the enhancement of the extra-linguistic sub-competence). (Rodríguez-Inés, 2008)

All in all, experts coincide about the positive outcome of using corpora, specifically parallel corpora, to aid the translation process and the enhancement of the different translation sub-competences (Frérot, 2016). So far, having established the theoretical foundations related to the use of parallel corpora as an aiding tool in the translation process and the

enhancement of the translation competence, it is pertinent to move forward by enunciating the methodology and practical steps involved in the construction of the parallel corpus proposed in the present research work.

METHODOLOGY

Methodology for building an English-Spanish Sentence-Aligned Parallel Corpus of Science and Technology Texts

The design of the present research adopted a mixed-method approach. This approach analyzes the collected data quantitatively and qualitatively interpret the research results.

Sixteen fourth-year students of the English Language with Second Foreign Language (French) degree course at Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas were surveyed in order to diagnose the current situation concerning the students’ perceptions on the translation process when translating science and technology texts, as well as their considerations regarding the needs and deficiencies in the process. These students were chosen because they are the ones who translate science

and technology texts in their translation lessons.

Moreover, a collection of 50 science and technology texts were chosen to build the English-Spanish Sentence-Aligned Parallel Corpus proposed in this paper. The corpus dataset comprised texts in English and their translations in Spanish, consistent with the topics dealt in the translation lessons. The texts were retrieved from reliable sources and some of them were provided by the professor of the subject.

Diagnosing the perception of students on the subject Translation of Science and Technology Texts

A survey was applied to 16 fourth-year English Language with Second Foreign Language (French) students in the academic year 2019-2020, with the purpose of diagnosing the current situation concerning the students' translation competence, specifically in the Translation of Science and Technology Texts.

The criteria for the selection of the sample was that the subject Translation of Science and Technology Texts is taught in this specific year of the

mentioned degree course. The survey also introduced the possibility of using a bilingual parallel corpus as an aiding tool for the practice of translation, and to help students enhance their translation competence in the subject Translation of Science and Technology texts, which, as stated before, is very complex.

Results of the survey: The majority of students (90 percent) perceived some difficulties hindering the translation process:

1. Insufficient offline bilingual reference sources for translating in the lessons.
2. Insufficient time for translating in class.
3. Some students claimed for more tutoring hours with the professors.
4. Most of the translation is done through independent study.
5. Insufficient background information on the topics of science and technology before facing the translation of a text dealing with these topics.

In an open question about the importance of using a parallel corpus like the one proposed in this research,

many students agreed that a corpus could be a useful tool in the translation process, given the absence of systematic study and practice based upon the analysis of already-made translations to strengthen the translation competence of students.

Some of the students' opinions are shown below to support the aforesaid statement:

Student 3: *"It would be very useful as a tool, not only for counting on a reliable source for term translation, but also to see them in context and with a variety of examples, collocations and*

alternatives of specific professionalisms".

Student 7: *"It would be very helpful. We could see the use of terms in context and finish our translation quicker and with more quality".*

Student 8: *"Not only it would be helpful in terms of contrasting and finding new solutions to the translation problems we face in the translation of scientific and technological texts, but it would help us to practice, to enhance not only the result but the process of translation, to learn and systematize new translation strategies".*

Table 1. Results of the survey. Quantitative analysis

Students' perceptions concerning the subject Translation of Science and Technology Texts			
Availability of bilingual reference sources	Enough	Little	Insufficient
	7.69%	46.15%	38.46%
Prior knowledge of background information, vocabulary and possible solutions to translation difficulties	Enough	Little	Insufficient
	23.07%	23.07%	53.84%
Dependence on online translators	Very little dependent	More or less dependent	Very dependent
	23.07%	30.76%	46.15%
Using only online	Yes	No	

translators is enough to improve translation competence	7.69%	92.3%	-
Students who have used a bilingual corpus as an aiding tool to translate	-	100%	-

Source: Elaborated by the author (2020)

The results derived from the quantitative and qualitative analysis of the survey, led the authors to conclude that there is a gap in the development and enhancement of the translation competence of the fourth-year students, particularly referring to science and technology texts. Overall, students do not feel prepared before and while translating, in addition to the insufficient systematization and integration of the acquired knowledge, which gives learners the assurance of being prepared to face any scientific or technical translation.

Steps for building the English-Spanish Sentence-Aligned Parallel Corpus of Science and Technology Corpus design criteria

In the design of a corpus, it is important to consider and recall

constantly that a corpus is a subset of an electronic library, built accordingly to explicit design criteria for a specific purpose. Having taken that into consideration, it is also necessary to establish a planning process and to use it as a guide in the construction of the corpus. According to specialists' criteria, such planning should include the following stages:

- i. Selection of sources
- ii. Data capture and encoding
- iii. Corpus processing (Sue Atkins, Jeremy Clear and Nicholas Ostler, 2018)

For building the corpus, it was necessary to use Corpus processing tools such as the *OmegaT* aligner (Keith Godfrey & Aaron Madlon-Kay, 2000), and the *Xbench* tool (ApSIC, 2017). All the files were converted to

.txt format and subsequently encoded in UTF8 format. Once all the files were encoded in the required formats, they were uploaded to the *OmegaT* tool to be aligned at a sentence level. Afterwards, they were uploaded to *Xbench* and converted into a translation memory, in order to be stored and allowing the users to carry out word search. Finally, *AntConc* tool (Lawrence, 2014) was used for analyzing the most common translation difficulties and specialized terminology, in order to organize them into a word bank.

Selection of sources

The texts included in the Sentence-Aligned English-Spanish Parallel Corpus of Science and Technology Texts are a very specific sample chosen in accordance with the subjects dealt with in the translation discipline of the English Language with Second Foreign Language (French) degree course.

So far, the collection of text comprises 50 texts and their respective translations, retrieved from reliable sources such as the WHO (World

Health Organization) official website, the Nobel Prizes official website, and the Encarta Encyclopedia Student Premium 2009. Some of these texts have been used by fourth-year students and professors of the English Language with Second Foreign Language (French) degree course in their translation lessons, and have been already corrected in group discussions with the help of the professor.

In the first semester of 4th year, students work with science and technology texts in the domains of: (1) medicine and (2) scientific discoveries on physics, chemistry and artificial intelligence. These domains are divided into the specific topics of: communicable and non-communicable diseases, artificial intelligence models and Nobel Prizes. Due to the recent impact of the Covid-19 pandemic, it has been considered relevant to include a number of texts dealing with this topic in the corpus, which belongs to the domain of medicine.

The characteristics of the selected corpus follow the compilation criteria exposed by Vargas (2006). These characteristics are shown in Table 2 below:

Table 2. Characteristics of the selected corpus

Size of the corpus	125 680 words
Transmission mode	Written transformed into .txt format
Level of specialization	Specialized texts of specific domain of medicine, physics, chemistry and artificial intelligence
Type of texts	Published research articles
Authorship	Varies from science specialist explaining a discovery to journalist reporting a specific scientific milestone
Language of the corpus	Texts originally written in English
Date of publication	Texts published from 2009 to 2020

Vargas Sierra, Ch. (2006). Diseño de un corpus especializado con fines terminográficos: el corpus de la piedra natural. *Debate Terminológico*, 2 (7/2006). París: RITERM (Red Iberoamericana de Terminología).

Data capture and encoding

An aligned corpus results from a process called alignment, which can be defined as “finding correspondences, in bilingual parallel corpora, between textual segments that are translation equivalents” (Kraif, 2018). In the case of the corpus in question, the alignment was made at a sentence level because it is more user-friendly and more comfortable for the automatic work.

The tool used to align the proposed corpus was *OmegaT*, a free and open source multiplatform Computer Assisted Translation tool with a very

complete set of utilities to edit translated texts such as fuzzy matching, translation memory, keyword search, glossaries, and translation leveraging into updated projects. This tool has a very reliable aligner. As has been referred above, in order to work with a corpus analysis tool or a translation-aiding tool, it is necessary that the texts are in a machine-readable format. In this case, texts in both languages were converted to txt. format and subsequently to UTF8. format, which made it possible to upload and align the texts through the *OmegaT* aligner, as shown in **Screenshot 1**.

Screenshot 1. Automatic alignment and manual edition of the corpus

Corpus processing

The corpus processor tool used to store the English-Spanish Sentence Aligned Parallel Corpus is called *Xbench*, a user-friendly and accessible tool. It is available in free versions on the Internet. Once the parallel corpus has been uploaded as a new project in *Xbench*, this tool allows users to carry out word and phrase search in both, the source and the target language, as shown in **Screenshot 2**. In the Science and Technology Sentence-Aligned English-Spanish Parallel Corpus, the searched words in the source language and their equivalents appear aligned and in context, thanks to the alignment process previously carried out. The English-Spanish Sentence-Aligned Parallel Corpus was saved in an *Xbench* file, as a translation memory, and from now on will be called *ParaCorp2020*.

Screenshot 2. Word search in *ParaCorp2020* (using *Xbench* software)

RESULTS AND DISCUSSION

Proposal of a word bank and exercises to use ParaCorp2020 in the translation lessons

Derived from an analysis of the corpus carried out with *AntConc* corpus tool, the most relevant scientific and technical (ST) terminology was extracted from the texts of the corpus, in order to compile a word bank. The technical-scientific terms extracted were organized in a word bank of 1872 words, which covers the most relevant vocabulary related to the topics dealt with in the translation lessons. It is expected that this word bank will be a powerful aiding material for the acquisition and systematization of specialized terminology, necessary for translating the texts in class and for the future professional development of the students as translators.

In addition to the word bank of technical-scientific terminology as a supporting material and pedagogic outcome of *ParaCorp2020*, the author of this research also proposes a second pedagogic use for the corpus in the translation lessons. This proposal consists of a sample of exercises which have the purpose of motivating the

students and introducing the use of *ParaCorp2020* in the translation class as a didactic tool, in order to help students to enhance their translation competence.

The objectives of this proposal of exercises are:

- i. To facilitate the acquisition of knowledge and skills through the use of *ParaCorp2020* for translation.
- ii. To enable the acquisition of knowledge and skills necessary to translate about ST texts.
- iii. To provide a variety of contextualized examples of equivalents in both languages, so that students can incorporate the ST vocabulary that appears in the texts and that sometimes is not found in the dictionary.
- iv. Provide a range of solutions to different translation problems due to differences in grammatical and syntactic structures of both languages.
- v. To provide didactic activities for practicing translation, which do not only consist in “reading and

translating”, but also intend that students can make generalizations, discover principles and necessary skills when translating.

Each exercise sheet will work with a different text. They will serve as a lesson’s guidelines and will have an *introduction*, a *body* and *conclusions* as an ordinary lesson. The *introduction* comprises a warm-up section with general familiarization questions so that the students can have a preliminary idea of the topic they will be dealing with during the lesson, as well as to check the background knowledge they have about it. After the warm-up, it is important to state which field and specific topic will be treated in the lesson, and to establish its objectives.

The *body* of the exercise sheet will comprise the presentation of the English-Spanish Sentence-Aligned Parallel Corpus of Science and Technology Texts (at least in a first lesson), and the corpus-based translation exercises to be completed by the students. These exercises are interactive, so that the teacher and the students can search together for possible alternatives, and strengthen

the translation process. The techniques used in the lesson should not be based on the prevalence of the teacher's solutions over the students', but on a mutual collaboration and dialogue as to find the best solutions and most importantly, that the students can systematize new terms, translation principles and solutions. They need to focus on the process and the acquisition of techniques, without

neglecting the quality of the results. The acquisition and development of translation competence through the continuous practice, will contribute to the improvement of the translations. Finally, in the *conclusions*, the teacher and students will review all the translation difficulties, new techniques, and new terminology learned during the lesson in order to systematize and fix the knowledge acquired.

Table 3 Layout of the corpus-based exercises

Introduction	Warm-up. State field, topic and objectives of the lesson
Body	Presentation of <i>ParaCorp2020</i> and the text to translate in class. Complete 1-10 corpus-based translation exercises. Carry out interactive revision of the translation, as well as an analysis of the difficulties and its possible solutions through the search of alternatives in the corpus and interactive debate in class.
Conclusions	Summarize the new terminology and techniques learned in class. Evacuate possible doubts. Ask students for feedback about the translation exercises and the use of <i>ParaCorp2020</i> .

Elaborated by the author (2020)

CONCLUSIONS

The integration of language disciplines has become vital to foster linguistic competences needed for the successful professional development of translators and interpreters. Many experts highlight the benefits of the integration of corpus linguistics and translation studies, and its practical applications to the training of novice translators.

The needs analysis revealed the lack of aiding tools to raise students' translation competence when dealing with the translation of science and technology texts, the lack of terminological knowledge and strategic skills to translate led to the proposal of an English-Spanish Sentence-Aligned Parallel Corpus of Science and Technology Texts (**ParaCorp2020**) as an authentic and innovative idea to aid the enhancement of the translation competence.

The corpus derived a word bank of science and technology texts and a proposal of corpus-based exercises which will also contribute to the purpose of the proposal.

REFERENCES

- Abouzar, Oraki & Gholam-Reza, Tajvidi. (2020). Training Translators and Interpreters: The Need for a Competence-Based Approach in Designing University Curricula. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, (1).
- ApSIC Team. (2017). *Easy Quality Assurance and Terminology*. Retrieved from <http://www.xbench.net/>
- Bausela, M. B., 2016. The importance of corpora in translation studies: a practical case. *Dublin, Research-publishing.net*. ERIC, Institute of Education Sciences. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/E D565828.pdf>.
- Cushing, S. (2017). Corpus linguistics in language testing research. *Sage Journals*, 44, 1.
- Frérot, C. (2016). *Corpora and Corpus Technology for Translation Purposes in Professional and academic Environments. Major Achievements and New*

- Perspectives*. Universidad de Grenoble, France.
- Gile, D. (2018). *The Process-Oriented Approach in Translation Teaching*. In C. D. Lindegaard, *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, aims, visions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kraif, O. (2018). *From Translational Data to Contrastive Knowledge: Using bi-texts for Bilingual Lexicon Extractions*. *International Journal of Corpus Linguistics*.
- Krüger, R. (2020). *Working with corpora in the translation classroom*. *Studies in Second Language Learning and Teaching*.
- Lawrence, A. (2014). *AntConc* (Version 3.4.3w). [Computer Software]. Waseda University, Tokyo, Japan. Retrieved from <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/>
- PACTE (2003). *Building a Translation Competence Model*. *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam, Países Bajos.
- Rodríguez-Inés, P. (2008). *Uso de Corpus Electrónicos en la Formación de Traductores (inglés-español-inglés)*. (doctoral thesis). Barcelona, España.
- Šeböková, S. (2010). *Comparing translation competence* (master's thesis). Masaryk University, Brno, Czech Republic.
- Sue Atkins, J. C. & N. Ostler (2018). *Corpus Design Criteria*. *Literary and Linguistic Computing*, 3.
- Zanettin, F. (2012). *Translation-Driven Corpora: Corpus Resources for Descriptive and Applied Translation Studies*. Manchester: St. Jerome Publishing, 10.



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 17-6-2021 Fecha de aceptación: 8-7-2021 Fecha de publicación: 9-11-2021

APRENDER PROPIEDADES DE LOS ÁNGULOS EN LA CIRCUNFERENCIA CON EL USO DEL ASISTENTE MATEMÁTICO GEOGEBRA

LEARNING THE PROPERTIES OF ANGLES AT THE CIRCUMFERENCE WITH THE USE OF THE GEOGEBRA MATHEMATICAL ASSISTANT

Neisy Rodríguez-Morales¹, Juan Miguel García-Castro², Yini Santiesteban-Ruiz³

¹Máster en Ciencias de la Educación, mención Preuniversitaria., Profesora Auxiliar, Departamento Matemática-Física, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. Correo: ncrodriguez@uniss.edu.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3623-9051>. ²Lic. en Educación, especialidad Matemática-Física, Profesor de Matemática. Politécnico "Jorge Ruiz Ramírez", Municipio Taguasco, Cuba. Correo: juanmiguel.garcia@nauta.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2787-7649>. ³Máster en Ciencias de la Educación, Profesora Auxiliar, Departamento Matemática-Física, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba. Correo: ysantiesteban@uniss.edu.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1544-9236>

¿Cómo citar este artículo?

Rodríguez Morales, N., García Castro, J. M. y Santiesteban Ruiz, Y. (noviembre-febrero, 2022). Aprender propiedades de los ángulos en la circunferencia con el uso del asistente matemático GeoGebra. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (62), 311-331. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1378>

Resumen

Introducción: La geometría permite a los estudiantes resolver problemas de naturaleza geométrica en la práctica social sobre la base de la estimación, medición, comparación y cálculo de cantidades de magnitud, por eso es indispensable este tema en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática, para que se logre una

concepción científica desarrolladora y se promueva un aprendizaje interactivo, reflexivo y cooperativo entre los estudiantes. **Objetivo:** tiene como objetivo proponer tareas docentes que contribuyan al aprendizaje de las propiedades de los ángulos en la circunferencia, utilizando como medio de enseñanza el asistente matemático Geogebra. **Métodos:** en la realización

del trabajo se combinaron métodos del nivel estadístico-matemático, lo que permitió constatar la existencia de insuficiencias en el aprendizaje de las propiedades de los ángulos en la circunferencia en la Secundaria Básica "Ramón Leocadio Bonachea" de Sancti-Spíritus. **Resultado:** El análisis de las posibles causas del problema condujo a la elaboración de tareas docentes para el aprendizaje de las propiedades de los ángulos en la circunferencia. **Conclusiones:** estas tareas docentes pueden ser utilizadas por los profesores en el empeño de mejorar los resultados de su labor durante el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: ángulos; circunferencia; enseñanza secundaria; Geogebra; matemáticas; programa informático didáctico

Abstract

Introduction: Geometry allows students to solve problems of a geometric nature in social practice based on the estimation, measurement, comparison and calculation of quantities of magnitude. Therefore, this topic is essential as part of the teaching-learning process of mathematics so that a developing

level theoretical, of the empirical and scientific conception is achieved and interactive, reflective and cooperative learning among students is promoted.

Objective: It aims to propose a set of teaching tasks that contribute to the learning of the properties of the angles at the circumference, using as a teaching aid the mathematical assistant Geogebra. **Methods:** Methods of the theoretical, empirical and mathematical-statistical levels were combined, which allowed to verify the existence of inadequacies in the learning of the properties of the angles at the circumference, in the Ramón Leocadio Bonachea Basic Secondary School of Sancti-Spíritus. **Results:** The analysis of the possible causes of the problem led to the development of a set of teaching tasks for learning the properties of the angles at the circumference. **Conclusions:** These teaching tasks can be used by teachers to improve the results of their work during the process of student learning.

Keywords: angles; circumference; secondary education; Geogebra; Mathematics; teaching computer program

INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela cubana hoy, se está transitando por transformaciones encaminadas a ubicar la formulación, el planteamiento y la resolución de problemas, con el uso de las tecnologías, para estimular las acciones de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, el Ministerio de Educación ha realizado cambios y transformaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los planes de estudio y programas se han encaminado a lograr una formación integral cualitativamente superior en los estudiantes.

En los diferentes niveles educativos existen dificultades que atentan contra la solidez de los conocimientos que se imparten en las distintas asignaturas. A través de todos estos años la asignatura Matemática ha resultado una de las de mayores dificultades afrontadas en los diferentes grados, por lo que se hace necesario despertar el interés por ella y continuar realizando investigaciones que contribuyan a transformar esta realidad.

Esta asignatura contribuye notablemente al desarrollo de habilidades mentales generales en los alumnos, tanto en la obtención de conocimientos, como en la formación y desarrollo de habilidades.

En la asignatura la concepción del aprendizaje es un proceso activo, reflexivo y regulado a través del cual el sujeto que aprende, se apropia de forma gradual, de una cultura acerca de los conceptos, proposiciones y procedimientos de esta ciencia, bajo condiciones de orientación e interacción social, que le permiten apropiarse además, de las formas de pensar y actuar del contexto histórico social en que se desarrolla.

Las transformaciones de la Secundaria Básica cubana actual, precisan como exigencias para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, la promoción del ejercicio de pensar, el desarrollo de la independencia cognoscitiva y de estrategias y motivaciones para aprender a aprender.

De acuerdo con Domínguez y Acosta (2016) entre los lineamientos para el trabajo metodológico de esta asignatura está utilizar las tecnologías, incluidas las de la informática y la comunicación, con el objetivo de

adquirir conocimientos y racionalizar el trabajo de cálculo, pero también con fines heurísticos.

En los objetivos generales del programa de Matemática para octavo grado se señala como propósito: formular y resolver problemas, desarrollando estrategias para la búsqueda de ideas de solución, para la autorregulación de su aprendizaje y la racionalización de su trabajo mental, con ayuda de las tecnologías de la informática y la comunicación, que favorezcan la elevación de su cultura y el desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades, cualidades y actitudes necesarios para su futuro desenvolvimiento en una sociedad socialista.

Por lo anteriormente expuesto, el objetivo del artículo es: proponer tareas docentes que contribuyan al aprendizaje de las propiedades de los ángulos en la circunferencia utilizando como medio de enseñanza el asistente matemático Geogebra.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

El aprendizaje-aprendizaje de la Matemática es considerado como una actividad social y no únicamente como

proceso de realización individual. Así es entendido como actividad de reproducción y producción del conocimiento mediante la cual el niño asimila los modos sociales de actividad y de interacción, primeramente, y luego en la escuela, las bases del conocimiento científico en condiciones de orientación e interacción social.

Breijo, (como se citó en Gil y Alfonso, 2021) señala que en el proceso de enseñanza-aprendizaje las actividades son desarrolladas fundamentalmente por los alumnos y el docente. Se reconoce que la actividad por excelencia del alumno es el aprendizaje y la del docente es la enseñanza, lo que no excluye que también se enriquezcan los roles de ambos en la propia dinámica del proceso cuando los alumnos enseñan y los docentes aprenden.

Los autores del artículo asumen el concepto de enseñanza-aprendizaje de los autores Ballester et al. (2018)

En la Didáctica de la Matemática se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática desde un enfoque desarrollador como aquel que constituye un sistema en el cual tanto la

enseñanza como el aprendizaje son subsistemas que garantizan la apropiación activa, creadora, reflexiva, significativa y motivada del contenido como parte de la cultura general integral, teniendo en cuenta el desarrollo actual, con el propósito de ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo potencial. Ello implica una comunicación afectiva y el desarrollo de actividades intencionales, cuyo accionar didáctico genere estrategias de aprendizaje que permitan aprender a aprender Matemática, como expresión del desarrollo constante de una personalidad integral y auto determinada del estudiante. (p. 13)

Siendo consecuente con las ideas expresadas, se insiste en que el proceso de enseñanza–aprendizaje es desarrollador si cada uno de los estudiantes logra:

- La adquisición de los conocimientos, las habilidades y las capacidades matemáticas

requeridas para realizar aprendizajes durante toda su vida.

- El tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación durante la realización de diversas tareas docentes.
- El desarrollo integral de la personalidad. (Leiva, 2007, p.18)

Este tipo de aprendizaje según Rodríguez, Santiesteban, Álvarez, Gutiérrez y López (2013) tienen como premisas desde la asignatura Matemática:

- La significatividad de los conocimientos matemáticos, por cuanto constituye una característica esencial la relación de los nuevos conocimientos con los anteriores y con la experiencia adquirida, para aplicarlos a situaciones de aprendizaje.
- El papel de orientador del profesor para que el estudiante sea activo y participe con protagonismo y mayor independencia en la apropiación de los conocimientos.

- Las relaciones lógicas de significado entre los conceptos, las proposiciones y los procedimientos conllevan a que el estudiante se guíe en el aprendizaje, de modo que, pueda resolver situaciones diversas, en las que los conceptos intervienen como la base de esas relaciones. (p. 7)

La geometría es una parte importante de la cultura del hombre, no es fácil encontrar contextos en que la geometría no aparezca de forma directa o indirecta. Actividades tan variadas como el deporte, la jardinería o la arquitectura por citar algunas, se sirven de la utilización, consciente o no, de procedimientos geométricos.

La geometría permite a los alumnos resolver problemas de naturaleza geométrica de la práctica social sobre la base de la estimación, medición, comparación y cálculo de cantidades de magnitud, la construcción de figuras geométricas con los instrumentos tradicionales de dibujo o con asistentes matemáticos y la argumentación (incluida la demostración) de propiedades y relaciones.

En la Educación Secundaria Básica se sistematizan los contenidos geométricos adquiridos por los

estudiantes en la educación precedente. Se estudia la circunferencia, sus propiedades y las relaciones entre sus elementos y la relación entre circunferencias.

Lo esencial de la unidad Geometría plana y cálculo de cuerpos, es que los estudiantes, a partir del dominio de las propiedades y relaciones de las figuras geométricas, la circunferencia, el círculo, el concepto de polígono regular y algunas de sus propiedades, de los conocimientos sobre los movimientos del plano y los criterios de igualdad de triángulos, continúen desarrollando habilidades y capacidades en la búsqueda y demostración de proposiciones matemáticas y las apliquen a la formulación y resolución de problemas geométricos de cálculo, construcción y demostración intra y extra matemáticos (Domínguez y Acosta, 2016).

Para introducir el concepto de ángulo inscrito el profesor puede apoyarse en una figura en la pizarra y analizar los tres casos posibles.

Para obtener la relación entre un ángulo inscrito y su arco correspondiente se sugiere emplear el asistente GeoGebra; trazando un ángulo central y otro inscrito en el mismo arco y realizando la medición de

sus amplitudes, el estudiante podrá llegar a la conjetura de que siempre la amplitud del ángulo inscrito es la mitad de la del central o que la amplitud del central es el doble de la del inscrito.

También es posible indicarles a los estudiantes que tracen en sus cuadernos estos ángulos y que realicen las mediciones de sus amplitudes con el empleo del semicírculo graduado. El profesor debe guiar el proceso de búsqueda de la conjetura, la que finalmente será enunciada por los estudiantes.

Se realizará la demostración para el caso en que un lado del ángulo pasa por el centro de la circunferencia, y se dejará de tarea la demostración de los restantes casos.

Para obtener el teorema de Tales el profesor puede apoyarse en la relación entre el ángulo inscrito y su arco correspondiente, en este caso un ángulo inscrito al que le corresponde un arco que es una semicircunferencia.

Los asistentes matemáticos, favorecen la mejor comprensión del contenido que se estudia mediante una actividad matemática más experimental, de búsqueda del conocimiento, de establecimiento de conexiones, pero además contribuyen a activar y motivar a los alumnos hacia el estudio. Para

lograr este propósito se requiere modificar la naturaleza de las tareas que se plantean a los alumnos y ajustar la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje al ritmo de aprendizaje de cada uno, sin que se reste espacio a la reflexión colectiva y a la socialización e integración de las ideas aportadas por todos, en un favorable ambiente afectivo y comunicativo.

Uno de los asistentes matemáticos desarrollados como software libre más popular en los últimos años es GeoGebra. Este permite el dinamismo de las figuras geométricas, lo que facilita analizar la variación o no de sus propiedades y relaciones al modificarlas. Además posibilita examinar un objeto matemático en diferentes registros de representación, por medio de la articulación de su interfaz gráfica con una algebraica, una de cálculo simbólico y una hoja de cálculo, lo que favorece el establecimiento de relaciones y una comprensión más profunda de lo que se estudia.

La inserción de las computadoras en las escuelas ha provocado preocupaciones en los docentes, y al respecto surgen preguntas como, ¿cuánta información puede ser extraída de los mensajes que se transmiten a

través de la computadora?, ¿en qué forma son presentados? y ¿qué y cómo aprende el estudiante más allá del mensaje con la utilización de este?

Algunas de las respuestas a las interrogantes anteriores se encuentran en los criterios de Torres y Castros (2018) al señalar las posibilidades que ofrece la Informática de ayudar a los educadores a construir una sociedad del conocimiento global y desarrollar capacidades de innovación que pueden ser determinantes al desarrollo sostenible.

No se puede olvidar que la educación del futuro implicará un proceso de enseñanza-aprendizaje con ciertas particularidades como es el hecho de que podrá realizarse en cualquier instante, podrá ejecutarse en cualquier lugar y el ritmo de aprendizaje será personalizado.

Al respecto, refiere que la introducción de la Informática persigue como objetivo general elevar la calidad en el desarrollo de los estudiantes. En este sentido, al ser consecuente con el concepto de proceso de enseñanza-aprendizaje que se asume, se considera que este debe estar estructurado hacia la búsqueda del conocimiento desde una posición activa en los diferentes momentos. Para la

asignatura Matemática constituye una exigencia la utilización de las tecnologías informáticas y en particular, de los recursos diseñados especialmente para el tratamiento de sus contenidos. Uno de ellos es precisamente el Software interactivo GeoGebra, un programa sencillo, dinámico y bien organizado que permite trabajar los diferentes bloques de contenidos.

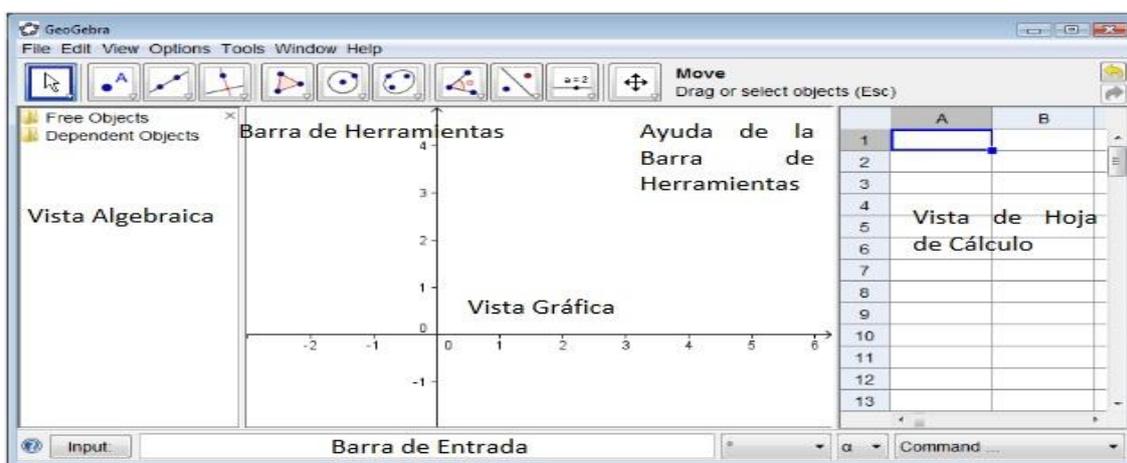
Este programa no solo es exclusivo para la enseñanza, permite además proponer sencillas tareas de investigación y experimentación, visualizar ciertos conceptos o relaciones que favorecen su interpretación.

Para los autores Fabián y Rodríguez (2020) "(...) El asistente GeoGebra permite realizar construcciones tanto con puntos, vectores, segmentos, rectas, como con construcción de ángulos que a posteriori se pueden modificar dinámicamente.

GeoGebra ofrece tres perspectivas diferentes de cada objeto matemático: una Vista Gráfica, una Vista Algebraica y además, una Vista de Hoja de Cálculo. Esta multiplicidad permite apreciar los objetos matemáticos en tres representaciones diferentes: gráfica (como en el caso de puntos,

gráficos de funciones), algebraica (como coordenadas de puntos, ecuaciones) y en celdas de una hoja de cálculo. Cada representación del mismo objeto se vincula dinámicamente a las demás en una adaptación automática y recíproca que

Figura 4. Vistas del GeoGebra



Fuente: *Elaboración propia (2017)*

Las razones anteriores permiten ratificar que se considera útil la utilización del GeoGebra durante el desarrollo de las clases sobre la enseñanza de las propiedades de los ángulos en la circunferencia, pues este software permite el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje desarrollador en los estudiantes y la comprensión del significado de los contenidos correspondientes.

Además, las autoras Gamboa, Barrera y Ramos (2018) se refieren al aprendizaje desarrollador como aquel que “garantiza en el individuo la

asimila los cambios producidos en cualquiera de ellas, más allá de cuál fuera la que lo creara originalmente (Sánchez, 2015).

La siguiente imagen ilustra lo descrito con anterioridad:

apropiación activa y creadora... y propicia el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante...” (p. 8). Por tanto, los autores del artículo, ofrecen la realización de múltiples tareas docentes donde los estudiantes tengan la posibilidad de visualizar, experimentar, explorar o simular para “descubrir regularidades” que permitan la obtención y comprobación de determinadas proposiciones (como es el caso de las propiedades de los ángulos en la circunferencia).

Al respecto, Rico y Silvestre (2002), consideran la tarea docente como un

elemento básico, primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ellas precisan que en estas se concretan las acciones y operaciones que los estudiantes deben realizar dentro y fuera de la clase, ideas que se asumirán en la propuesta que se realiza.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Para la concepción de esta investigación la metodología utilizada tiene en consideración el enfoque dialéctico-materialista como método general. Se utilizaron diferentes métodos del nivel teórico como el analítico-sintético para constatar el estado del problema, determinando las dificultades y potencialidades que presentan los estudiantes en el proceso de aprendizaje de los contenidos geométricos, el inductivo-deductivo que permitió establecer generalizaciones, a partir del estudio de casos particulares, en el nivel de aprendizaje de los estudiantes en el contenido “Ángulos en la circunferencia” de la Geometría Plana y el histórico-lógico para realizar un estudio del tratamiento del contenido “Ángulos en la circunferencia” de la Geometría Plana y de su enseñanza a través de los años.

Se asume como tarea docente “(...) aquella actividad que se concibe para realizar por el alumno en la clase y fuera de esta, vinculada a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades” (Rico y Silvestre, 2002, p. 78).

También se utilizaron métodos del nivel empírico como el análisis documental para analizar el libro de texto, los programas de estudio, orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación, para analizar la metodología sugerida en estos y las exigencias establecidas, la encuesta para buscar hechos que fundamentan la existencia del problema de investigación en el objeto; la prueba pedagógica para constatar el estado inicial y final del problema de investigación, la observación pedagógica permitió apreciar y comprobar en la práctica el comportamiento del aprendizaje del contenido “Ángulos en la circunferencia” de la Geometría Plana en los estudiantes. El análisis de la información obtenida posibilitó fundamentar desde posiciones teóricas y metodológicas las tareas docentes que se proponen.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio realizado confirmó como principales potencialidades, que los alumnos son disciplinados, cumplen con las tareas y orientaciones que se indican, conocen las propiedades de geometría plana y les motiva el estudio de la Matemática con el uso de los recursos informáticos. De igual manera se identificaron como limitaciones: insuficiencias en la aplicación de las propiedades geométricas en el cálculo de amplitudes de ángulos y longitudes de segmentos y la no existencia de un proceder que les permita el uso de los recursos informáticos en estos contenidos.

Lo anterior permitió entonces proponer tareas docentes para el aprendizaje de las propiedades de los ángulos en la circunferencia con el uso de GeoGebra. La tarea docente debe ser planificada por el docente, teniendo presente su papel como agente dinámico y estimulador del protagonismo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de un profundo conocimiento de las particularidades y potencialidades de cada uno de ellos.

Las elaboradas se caracterizan por ser integradoras, desarrolladoras y flexibles en correspondencia con el aprendizaje

de las propiedades de los ángulos en la circunferencia.

- Lo integrador se expresa en que para su solución es necesario la sistematización y transferencia de contenidos informáticos y matemáticos ante las distintas problemáticas que se presentan.
- El carácter desarrollador se materializa en la posibilidad que ofrecen para la apropiación activa y creadora de los contenidos, visto en los cambios y las transformaciones que permiten mejorar el aprendizaje, además en que propician el desarrollo de las potencialidades individuales de los estudiantes, tanto en lo cognitivo como en lo afectivo.
- La flexibilidad se da en que las mismas son susceptibles de ser enriquecidas y modificadas, a partir de los propios cambios que se vayan operando en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos, además en que permiten a los estudiantes utilizar diferentes vías para acceder al conocimiento, teniendo en cuenta las potencialidades del

asistente matemático y de los recursos heurísticos que se utilicen en cada ejercicio.

Las tareas docentes que se proponen se realizan mediante el uso del software interactivo GeoGebra y se encaminan a la elaboración de conclusiones con respecto al aprendizaje de las propiedades de los ángulos en la circunferencia. Todas terminan con una interrogante o situación dirigida al análisis de los resultados obtenidos en la práctica lo cual entrena a los estudiantes para la elaboración de conjeturas.

Tienen la siguiente estructura: título, objetivo, orientaciones para el estudiante, actividades y forma de control, buscando uniformidad en su concepción. Fueron utilizadas en las clases de tratamiento de la nueva materia, de fijación y en el estudio independiente de los estudiantes.

A continuación, se presentan las tareas docentes que se planificaron y ejecutaron durante el pre-experimento pedagógico (García, 2017):

Tarea docente 1

Título: ¿Cómo obtener la relación entre ángulos inscritos en la circunferencia sobre el mismo arco?

Objetivo: identificar la relación entre la amplitud de los ángulos inscritos sobre el mismo arco, haciendo uso del asistente matemático GeoGebra.

Orientaciones para el estudiante:

Accede al asistente matemático GeoGebra e introduce en la caja de diálogo para la vista "Geometría" y realiza las siguientes acciones:

- a) Utilizando la opción "Circunferencia (centro y radio)" traza una circunferencia de centro O y radio r.
- b) Utilizando la opción "Nuevo punto" ubica sobre la circunferencia los puntos A, B, C, D y E.
- c) Utilizando la opción "Segmento" traza los segmentos \overline{AB} y \overline{BC} , \overline{AD} y \overline{DC} , \overline{AE} y \overline{EC} situados sobre la circunferencia, formando así los ángulos $\angle AOB$, $\angle ABC$, $\angle ADC$ y $\angle AEC$.
- d) Utilizando la opción "Ángulo" calcula la amplitud de los ángulos $\angle ABC$, $\angle ADC$ y $\angle AEC$.
- e) Utilizando herramienta "Elige y mueve" selecciona el punto B y desplázalo sobre la circunferencia. ¿Qué ocurre siempre? ¿Qué relación existe entre el ángulo y el arco correspondiente \widehat{AC} en la medida en que se desplaza el punto B por toda la circunferencia?

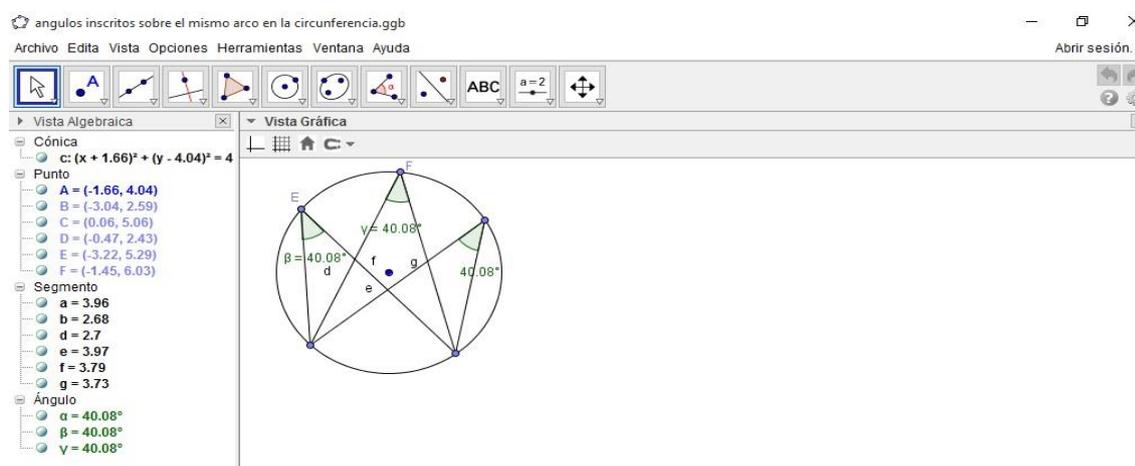
f) Utilizando la opción “Elige y mueve” selecciona otro punto y realiza el mismo proceder.

g) Observa en la “Vista algebraica” y responde ¿qué ocurre en la medida que se desplaza el punto B, u otro cualquiera sobre la circunferencia? ¿A qué conclusión puedes arribar sobre

los ángulos inscritos $\angle ABC$, $\angle ADC$ y $\angle AEC$ y su arco correspondiente \widehat{AC} ?

Forma de control: se realizará un debate oral a partir de las conjeturas elaboradas por los estudiantes, además de observar el trabajo que cada estudiante pudo realizar.

Figura 5. Vista del GeoGebra con ángulos inscritos en la circunferencia sobre el mismo arco



Fuente: *Elaboración propia (2017)*

Tarea docente 2

Título: ¿Cómo obtener la relación entre el ángulo central y su arco correspondiente?

Objetivo: identificar la relación entre el ángulo central y su arco correspondiente, haciendo uso del asistente matemático GeoGebra.

Orientaciones para el estudiante:

Accede al asistente matemático GeoGebra e introduce en la caja de

diálogo para la vista “Geometría” y realiza las siguientes acciones:

- Utilizando la opción “Circunferencia (centro y radio)” traza una circunferencia de centro O y radio r.
- Utilizando la opción “Nuevo punto” ubica sobre la circunferencia los puntos A y B.
- Utilizando la opción “Segmento” traza los segmentos \overline{AO} y \overline{OB} , situado sobre la circunferencia formando así el ángulo $\angle AOB$.

d) Utilizando la opción “Ángulo” calcula la amplitud del ángulo $\angle AOB$.

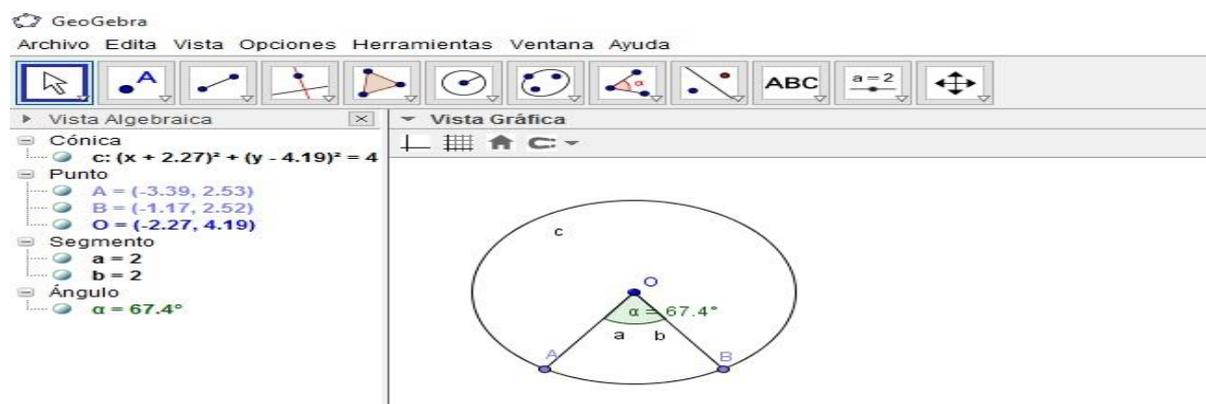
e) Utilizando la opción “Elige y mueve” selecciona el punto B y muévelo sobre la circunferencia. ¿Qué ocurre siempre? ¿Qué relación existe entre el ángulo y el arco correspondiente \widehat{AB} en la medida en que se mueve el punto B por toda la circunferencia?

f) Utilizando la opción “Elige y mueve” selecciona otro punto y realiza el mismo proceder.

g) Observa en la “Vista algebraica” y responde ¿qué ocurre en la medida que se mueve el punto B, u otro cualquiera sobre la circunferencia? ¿A qué conclusión puedes arribar sobre el ángulo $\angle AOB$ y su arco correspondiente \widehat{AB} ?

Forma de control: se realizará un debate oral a partir de las conjeturas elaboradas por los estudiantes, además de observar el trabajo que cada estudiante pudo realizar.

Figura 6. Vista del GeoGebra con la relación entre el ángulo central y su arco correspondiente



Fuente: Elaboración propia (2017)

Tarea docente 3

Título: ¿Cómo obtener la relación entre los ángulos inscritos en una semicircunferencia y su arco correspondiente? Teorema de Tales.

Objetivo: identificar la relación entre los ángulos inscritos en una semicircunferencia y su arco correspondiente, haciendo uso del asistente matemático GeoGebra.

Orientaciones para el estudiante:

Accede al asistente matemático GeoGebra e introduce en la caja de diálogo para la vista "Geometría" y realiza las siguientes acciones:

- a) Utilizando la opción "Circunferencia (centro y radio)" traza una circunferencia de centro O y radio r.
- b) Utilizando la opción "Nuevo punto" ubica sobre la circunferencia los puntos A, B y C.
- c) Utilizando la opción "Segmento" traza los segmentos \overline{AB} , \overline{BC} y \overline{AC} , situado sobre la circunferencia

formando así el ángulo $\angle ABC$ y \overline{AC} diámetro de la circunferencia.

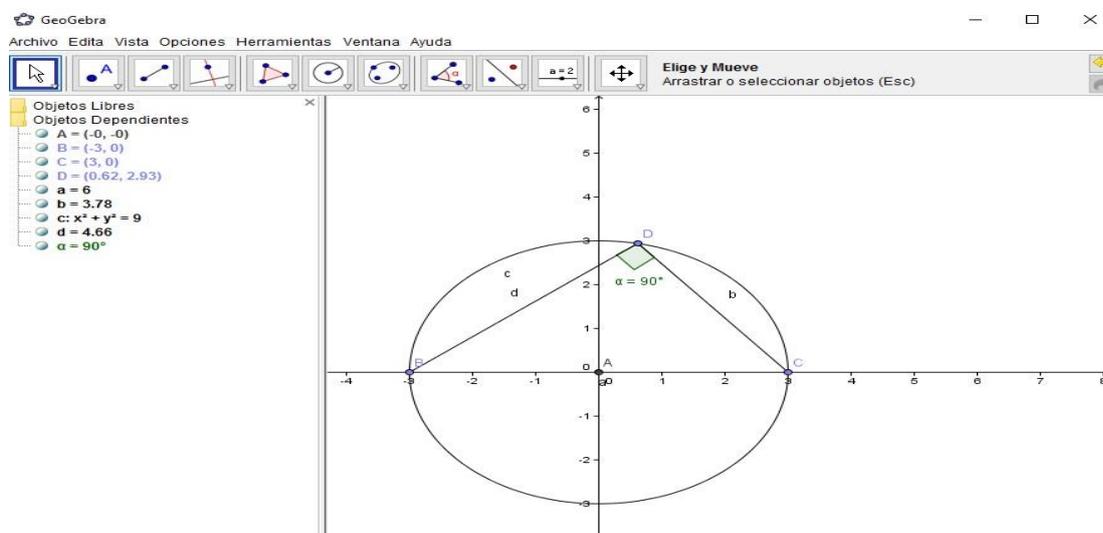
d) Utilizando la opción "Ángulo" calcula la amplitud de los ángulos $\angle ABC$ y $\angle AOB$.

e) Utilizando la opción "Elige y mueve" selecciona el punto B y muévelo sobre la circunferencia. ¿Qué ocurre siempre? ¿Qué relación existe entre el ángulo y el arco correspondiente \widehat{AC} en la medida en que se mueve el punto B por toda la circunferencia?

f) Observa en la "Vista algebraica" y responde ¿qué ocurre en la medida que se mueve el punto B, u otro cualquiera sobre la circunferencia? ¿A qué conclusión puedes arribar sobre el ángulo $\angle AOB$ y su arco correspondiente \widehat{AB} ?

Forma de control: se realizará un debate oral a partir de las conjeturas elaboradas por los estudiantes, además de observar el trabajo que cada estudiante pudo realizar.

Figura 7. Vista del GeoGebra con la relación entre los ángulos inscritos en una semicircunferencia y su arco correspondiente



Fuente: Elaboración propia (2017)

Tarea docente 4

Título: ¿Cómo obtener la relación entre ángulos inscritos en la circunferencia y su arco correspondiente?

Objetivo: identificar la relación entre la amplitud de los ángulos inscritos en la circunferencia y su arco correspondiente, haciendo uso del asistente matemático GeoGebra.

Orientaciones para el estudiante:

Accede al asistente matemático GeoGebra e introduce en la caja de diálogo para la vista “Geometría” y realiza las siguientes acciones:

a) Utilizando la opción “Circunferencia (centro y radio)” traza una circunferencia de centro O y radio r.

b) Utilizando la opción “Nuevo punto” ubica sobre la circunferencia los puntos A, B y C.

c) Utilizando la opción “Segmento” traza los segmentos \overline{AB} y \overline{BC} , situado sobre la circunferencia formando así el ángulo $\angle ABC$.

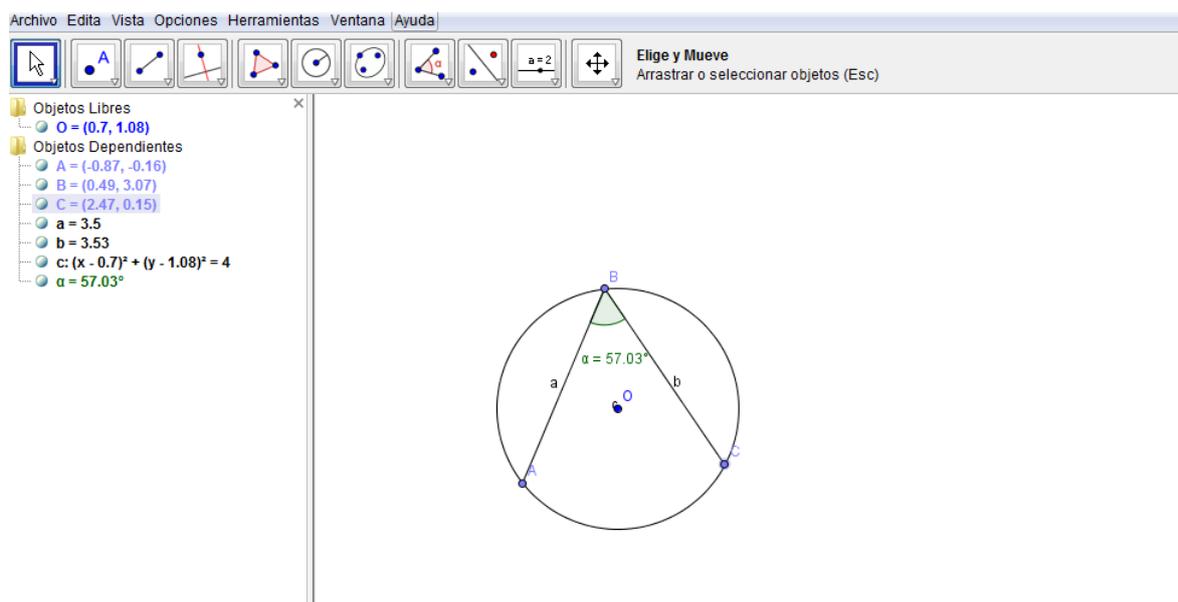
d) Utilizando la opción “Ángulo” calcula la amplitud del ángulo $\angle ABC$.

e) Utilizando la opción “Elige y mueve” selecciona el punto B y muévelo sobre la circunferencia. ¿Qué ocurre siempre? ¿Qué relación existe entre el ángulo y el arco correspondiente \widehat{AC} en la medida en que se mueve el punto B por toda la circunferencia?

f) Observa en la “Vista algebraica” y responde ¿qué ocurre en la medida que se mueve el punto B, u otro cualquiera sobre la circunferencia? ¿A qué conclusión puedes arribar sobre el ángulo $\angle ABC$ y su arco correspondiente \widehat{AC} ?

Forma de control: se realizará un debate oral a partir de las conjeturas elaboradas por los estudiantes, además de observar el trabajo que cada estudiante pudo realizar.

Figura 8. Vista del GeoGebra con la relación entre ángulos inscritos en la circunferencia y su arco correspondiente



Fuente: Elaboración propia (2017)

Tarea docente 5

Título: ¿Cómo obtener la relación entre ángulos centrales iguales y sus arcos correspondientes en una misma circunferencia o en circunferencias iguales?

Objetivo: identificar la relación entre la amplitud de los ángulos centrales iguales y sus arcos correspondientes en una misma circunferencia o en

circunferencias iguales, haciendo uso del asistente matemático GeoGebra.

Orientaciones para el estudiante:

Accede al asistente matemático GeoGebra e introduce en la caja de diálogo para la vista “Geometría” y realiza las siguientes acciones:

- Utilizando la opción “Circunferencia (centro y radio)” traza una circunferencia de centro O y radio r.

b) Utilizando la opción “Nuevo punto” ubica sobre la circunferencia los puntos A, B, C y D.

c) Utilizando la opción “Segmento” traza los segmentos \overline{BC} y \overline{AD} que pasen por el centro de la circunferencia, formando así los ángulos $\angle BOD$ y $\angle AOC$.

d) Utilizando la opción “Ángulo” calcula la amplitud de los ángulos $\angle BOD$ y $\angle AOC$. ¿Cuánto miden?

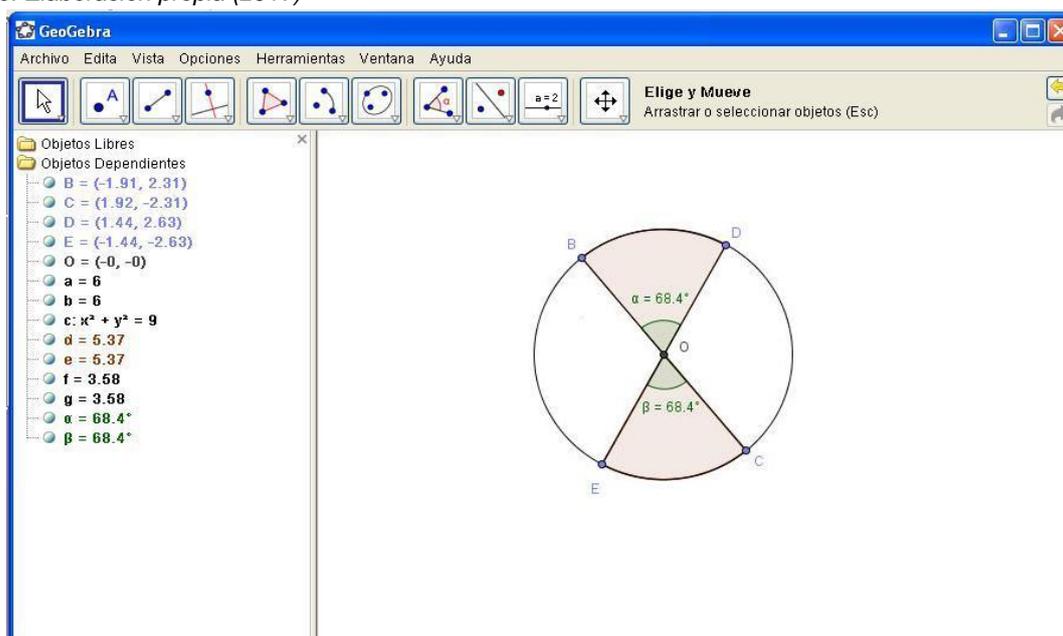
e) Utilizando la opción “Arco de circunferencia dado su centro y dos extremos” traza los arcos \widehat{BD} y \widehat{AC}

f) Observa en la “Vista algebraica” y responde ¿qué amplitud tienen los arcos \widehat{BD} y \widehat{AC} ? ¿A qué conclusión puedes arribar sobre la amplitud de los arcos a los cuales corresponden ángulos centrales iguales?

Forma de control: se realizará un debate oral a partir de las conjeturas elaboradas por los estudiantes, además de observar el trabajo que cada estudiante pudo realizar.

Figura 9. Vista del GeoGebra con ángulos centrales iguales y sus arcos correspondientes en una misma circunferencia o en circunferencias iguales

Fuente: Elaboración propia (2017)



Las tareas docentes elaboradas se aplicaron en la práctica pedagógica, por uno de los autores del artículo. El estudio se realizó a los estudiantes de octavo grado de la Escuela Secundaria Básica Urbana (ESBU) "Ramón Leocadio Bonachea" del municipio Sancti Spíritus, con el objetivo de evaluar el nivel alcanzado por ellos en el aprendizaje de las propiedades de los ángulos en la circunferencia y se siguió el procedimiento siguiente: determinación de indicadores, procesamiento estadístico de los datos y elaboración de juicios de valor sobre el objeto de evaluación.

Los indicadores identificados fueron: identificar propiedades de los ángulos en la circunferencia y aplicar propiedades para el cálculo de ángulos o arcos en la circunferencia, calcular ángulos o arcos en la circunferencia.

Para la valoración del nivel de aprendizaje de los estudiantes en relación a los indicadores, se aplicó una guía de observación del desempeño y una prueba pedagógica, de las que se obtuvieron los siguientes resultados:

De los 14 estudiantes 10 (71,42 %) identificaban las propiedades de los

ángulos en la circunferencia, 2 (14,28%) tenían incoherencias al identificar las propiedades de los ángulos en circunferencia y 2 (14,28%) no identificaban las propiedades de los ángulos en la circunferencia.

Se constató que solo 9 (64,28%) estudiantes aplicaban las propiedades de los ángulos en la circunferencia, 3 (21,42%) tienen incoherencias al aplicar propiedades de los ángulos en circunferencia y 2 (14,28%) no aplican las propiedades de los ángulos en la circunferencia.

También se pudo determinar que, de los 14 estudiantes, 9 (64,28%) calculaban el ángulo o arco en la circunferencia, 4 (28,57%) tenían algún error de cálculo y 1 (7,14%) no calculaban el ángulo o arco en la circunferencia.

La elaboración de juicios de valor sobre el objeto de evaluación permitió afirmar que la mayoría de los estudiantes demostró que eran capaces de identificar las propiedades de los ángulos en la circunferencia, aplicar sus propiedades al cálculo de ángulos o arcos en la circunferencia, calcular ángulos y arcos en la circunferencia y que se mostraron motivados por la

utilización de los recursos informáticos para aprender matemática.

CONCLUSIONES

Existen orientaciones y exigencias metodológicas para el tratamiento del cálculo de ángulos en la circunferencia con la utilización de las tecnologías, incluidas las de la informática y la comunicación; no obstante, se pueden enriquecer con ejemplos de tareas que orienten el trabajo de los profesores y estudiantes.

Las tareas docentes que se proponen contribuyen al aprendizaje de las propiedades de los ángulos en la circunferencia, utilizando como medio de enseñanza el asistente matemático Geogebra, que se distinguen por su carácter integrador, desarrollador y flexible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballester Pedroso, S., García La Rosa, J. E., Almeida Carazo, B., Álvarez Pérez, M. M., Rodríguez Ortiz, M., González Noreda, R. A. ... Púig Reyes, N. (2018). *Didáctica de la Matemática: Tomo 1*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Domínguez escobar, O. & Acosta Hernández, S. (2016). *Programa de Matemática: 8.grado*. La

Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Fabián Estrada Y. & Rodríguez Valle, Z. (2020). El uso del GeoGebra en la asignatura de Matemática I. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 13(4), 11-22
Recuperado de <https://publicaciones.uci.cu>

Gamboa Díaz, Y., Barrera Suárez, D. & Ramos Ávila, I. (2018). Sistema de actividades para contribuir al aprendizaje desarrollador de la estadística inferencial en el contenido prueba de hipótesis. *Revista Atlante: Cuaderno de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlant/2018/12/aprendizaje-desarrollo.html/hdl.handle.net/2.500.1171.3/atlante1812aprendizajedesarrollo>

García Castro, J. M. (2017). *Obtención de las propiedades de los ángulos en la circunferencia con la utilización del asistente matemático GeoGebra* (Tesis de pregrado). Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba.

- Gil Luis, J. L. & Alfonso Morejón, A. (2021). Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Matemática Superior I en la formación del contador. *Mendive. Revista de Educación Superior* 19(2), 345-358. Recuperado de <https://mendive.upr.edu.cu>
- Leiva Salazar, C. (2007). *La Evaluación de los Conocimientos y Habilidades en los Contenidos Didácticos en la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación* (Tesis de maestría). Universidad Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.
- Rico Montero, P. & Silvestre Oramas, M. (2002). Proceso de enseñanza-aprendizaje. Breve referencia al estado actual del problema. En G. García Batista *Compendio de Pedagogía*. (pp. 68-79). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Rodríguez Ortiz, M., Santiesteban Pérez, I., Álvarez Rojas, E., Gutiérrez Báez, E. & López Cruz, M. (2013). *Aprendizaje relacional de la Matemática en el bachillerato*. [Ponencia]. Evento Internacional COMPUMAT. Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey, Las Tunas, Cuba. Recuperado de <http://www.funes.uniandes.edu.co/4317/1/RodriguezAprendizajeALME2012.pdf>
- Sánchez Companioni, W. (2015). *La planificación de tareas docentes para la enseñanza-aprendizaje de la función seno, utilizando el asistente matemático Geogebra* (Tesis de pregrado). Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez", Cuba.
- Torres Cancino, I. I. & Castros Gutiérrez, E. C. (2018). La enseñanza-aprendizaje utilizando las TIC: ¿estamos preparados para ello en nuestra Universidad? *Revista Médica Electrónica*, 40(3). Recuperado de <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2632/3876>

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/)





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:

