

PEDAGOGÍA Y SOCIEDAD

ISSN: 1608-3784

RNPS: 1903

Vol. 22

No. 54



mar- jun
2019

Innovación, tecnología y ciencias hacia la transformación
de la educación y la cultura en Cuba y Latinoamérica

CONSEJO EDITORIAL

Directora

DrC. Yanetsy Pino Reina

Jefe de Edición

MSc. Lidia Esther Estrada Jiménez

Editora Científica

MSc. Nisdani de las Mercedes González Hernández

Maquetadora

MSc. Fortuna Rodríguez Bernal

Correctora de Estilo

MSc. Maritza Valdivia Fonseca

Traducción y Redacción en Inglés

MSc. Yenima Martínez Castro

DrC. Francisco Joel Pérez González

Diseñador

DrC. Roberto Carlos Rodríguez Hildalgo

Soporte Técnico

Lic. Yassiel Escobar Ruíz

CONTENIDOS

Editorial

PRESENTACIÓN DEL NÚMERO.....1-3

Entrevista académica

ME APASIONA LA LITERATURA INFANTIL.....4-5

Personalidades de la cultura

JOSÉ MARTÍ Y EL INCENDIO DEL ALMA/JOSÉ MARTÍ AND THE FIRE OF THE SOUL

Juan Eduardo Bernal Echemendía.....6-13

ARTE E IMAGINARIO FEMENINO/FEMALE ART AND IMAGINARY

Luis Rey Yero Pérez.....14-23

Tema del número

INNOVACIÓN, TECNOLOGÍA Y CIENCIAS HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA EN CUBA Y LATINOAMÉRICA

Ensayo

ELEMENTOS IDENTITARIOS DEL COLEGIO CARLOS DE LA TORRE/IDENTIFIER ELEMENTS OF THE COLEGIO CARLOS DE LA TORRE

Anna Lidia Beltrán-Marín; Fadia de la Caridad Castellanos-de la Paz; Eduardo Muro-Yero.....24-41

Artículos de Revisión bibliográfica

APUNTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS SOBRE DIDÁCTICA DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS AMBIENTALES/THEORETICAL AND METHODOLOGICAL NOTES ON THE DIDACTICS OF THE RESOLUTION OF ENVIRONMENTAL PROBLEMS

Raúl Calvo-Gómez; Aida María Rodríguez-Ledesma; Yolanda Pérez-Pérez.....42-59

PROPUESTA PARA USO DOCENTE DEL PENSAMIENTO DE MARX, ENGELS, LENIN Y FIDEL SOBRE LA GLOBALIZACIÓN/PROPOSAL FOR TEACHING THE THOUGHT OF MARX, ENGELS, LENIN AND FIDEL ON GLOBALIZATION

Luis Ernesto Enebral-Veloso; José Luis Armas-Simón; Julio César Calderón-Leyva.....60-77

DESARROLLO DE LA IMPRENTA Y LA LITERATURA ESPIRITUANA DEL SIGLO XIX EN LAS PUBLICACIONES PERIÓDICAS/DEVELOPMENT OF THE IMPRENTA AND THE LITERATURE FROM SANCTI SPIRITUS OF THE XIX CENTURY IN THE PERIODIC PUBLICATIONS

Eliene Fonseca-Díaz; Yanetsy Pino-Reina.....78-102

Artículos originales

JÓVENES EN LA POBREZA DAN SENTIDO A LA ESCUELA: EXPERIENCIA DOCENTE EN INSTITUCIÓN PÚBLICA/YOUNG PEOPLE IN THE MIDST OF POVERTY AND GIVES MEANING TO THE SCHOOL: TEACHING EXPERIENCE IN A PUBLIC SCHOOL

Diego Fernando Acevedo-León.....103-117

LA VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD, EL DESARROLLO LOCAL Y LOS REDISEÑOS CURRICULARES DE LA UNESUM/THE LINK WITH THE SOCIETY, THE LOCAL DEVELOPMENT AND THE CURRICULAR REDESIGNING OF THE UNESUM

Manolo Julián Castro-Solís, José Luis Almuiñas-Rivero; Omelio Enrique Borroto-Leal.....118-133

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE INTERDISCIPLINAR PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS/INTERDISCIPLINARY TEACHING-LEARNING STRATEGY FOR THE UNDERSTANDING OF SCIENTIFIC TEXTS

Omara Duarte-Gandaria, Elena Sobrino-Pontigo, Israel Acosta-Gómez.....134-152

METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA/THE FORMATION OF CONCEPTS IN THE TEACHING OF THE GEOGRAPHY

Freidy Félix García-Martínez; Julia Magali García-Romeo; Yaribey Alfonso-Pérez.....153-168

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DEL CLAUSTRO UNIVERSITARIO: RETOS CULTURALES DESDE LA GESTIÓN DE PROYECTOS SOCIOCULTURALES/TEACHER PROFESSIONALIZATION OF UNIVERSITY TEACHERS: CULTURAL CHALLENGES FROM THE MANAGEMENT OF SOCIOCULTURAL PROJECTS

Mirna Riol-Hernández; Danni Morell-Alonso; Miguel Armas-Crespo.....169-193

EL AULA INVERTIDA, UNA ALTERNATIVA PARA UNA UNIVERSIDAD INNOVADORA/THE FLIPPED CLASSROOM, AN ALTERNATIVE FOR AN INNOVATIVE UNIVERSITY

Lydia Rosa Ríos-Rodríguez; Liudmila Eugenia García-Navarro.....194-208

OPERAR CON LA INTERFAZ GRÁFICA DE WINDOWS: UNA INVARIANTE DE LAS HABILIDADES INFORMÁTICAS/OPERATING WITH WINDOWS GRAPHICAL INTERFACE: AN INVARIANT OF COMPUTER SKILLS

Raúl Ramón Siles-Denis; Liliana Fernández-Blanco; Celeste del Pilar Soriano-Peña.....209-234

APLICACIÓN DE LAS NEUROCIENCIAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. CASO DE UNA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN/APPLICATION OF NEUROSCIENCES IN UNIVERSITY EDUCATION CASE OF A DEGREE IN EDUCATION

Claudia Selene Tapia-Ruelas; Lorena Márquez-Ibarra; Luz María Gaytán-Soto.....235-250

LA FORMACIÓN DE USUARIOS: UNA VÍA PARA DESARROLLAR LA CULTURA INFORMACIONAL UTILIZANDO LAS TECNOLOGÍAS/USER TRAINING: A WAY TO DEVELOP INFORMATION CULTURE USING TECHNOLOGIES

Julia Esther Valdivia-Guerra; Adapmerys Hernández-Pérez; Dámaris Valero-Rivero.....251-271

LA INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR/TEACHING INNOVATION FOR THE TRANSFORMATION OF TEACHING IN THE HIGHER LEVEL

Martha Alejandrina Zavala-Guirado; Isolina González-Castro; Mario Alberto Vázquez-García.....272-288

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES/AS

Presentación del número

Con extraordinario beneplácito, la Universidad José Martí Pérez tiene el gusto de presentar a sus lectores el número 54 de la revista científica *Pedagogía y Sociedad*, cuyo tema principal abarca la acción transformadora de una tríada que identifica los contextos y circunstancias en que nos desarrollamos hoy: innovación, tecnología y ciencias.

Con cerca de veinte años especializada en las ciencias pedagógicas y de la Educación, nuestra revista extendió aún más su inclusión y debido a ello en este número, por primera vez, aparecen ensayos de personalidades e investigadores de la cultura en Sancti Spíritus, localidad donde está situada la universidad de marras. Juan Eduardo Bernal Echemendía, escritor, profesor y presidente de la Sociedad Cultural José Martí en la provincia Sancti Spíritus tuvo la gentileza de ofrecernos un ensayo literario dedicado a la visión martiana sobre la fiesta popular en países de nuestro continente. El Doctor en Ciencias del Arte Luis Rey Yero Pérez, curador, especialista y crítico de artes visuales, Profesor Titular jubilado e Investigador Agregado colaboró con este número y por ello tuvo a bien publicar un importantísimo y premiado ensayo sobre

los imaginarios simbólicos femeninos en las Artes Visuales espirituanas. La Doctora en Ciencias de la Comunicación Lisandra Gómez Guerra, periodista y especialista de la Emisora Provincial Radio Sancti Spíritus nos entregó una entrevista académica al Doctor en Ciencias Filológicas Ramón Luis Herrera, actualmente Profesor Titular de nuestra universidad. Por último, la Máster en Desarrollo Cultural Comunitario Eliene Fonseca Díaz, especialista en Patrimonio musical y Filología, en coautoría, nos brindó un resultado parcial de su trabajo como investigadora en el proyecto “Diccionario de Literatura Espirituana”, auspiciado por la Dirección Provincial de Cultura, el Centro Provincial del Libro y la Universidad José Martí, todos en Sancti Spíritus. Dicho proyecto abarca un documento lexicográfico capaz de historiografiar el desarrollo literario espirituano desde el surgimiento de la imprenta en la región (siglo XIX) hasta hoy.

Además de estas personalidades de la cultura —cuya obra impacta sobremanera en la localidad y en los procesos sustantivos de nuestra universidad no solo a través de la lectura de sus libros, sino mediante el diálogo constante entre claustro, educandos y

artistas en actividades, eventos, convenios—, publicamos un conjunto de artículos científicos centrados, mayormente, en el empleo de las tecnologías, la innovación y el desarrollo de las ciencias en Cuba y otras naciones latinoamericanas.

Destaco el estudio de caso «Aplicación de las neurociencias en la enseñanza universitaria», de las autoras Dra.C. Claudia Selene Tapia-Ruelas, Profesora investigadora de Tiempo Completo del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. Sonora, México; Dra.C. Lorena Márquez-Ibarra, Profesora investigadora de Tiempo Completo y Responsable del Programa Educativo de la Licenciatura en Educación infantil del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. Sonora, México; y la Lic. Luz María Gaytán-Soto, Profesora y Encargada del área de Vinculación institucional de la Escuela Normal Superior, subsede Obregón, Sonora, México. Dicho resultado abarca, entre otras cosas, cómo los descubrimientos de las neurociencias son retomados en educación para comprender e incidir en los procesos de aprendizaje, a partir de un estudio de caso con 31 estudiantes de una licenciatura en Ciencias de la Educación en una universidad pública del Estado de Sonora, México.

Mediante la interseccionalidad y el enfoque transdisciplinar, las ciencias actuales reciben la influencia constante de las tecnologías de la información y la comunicación. Hacia el estudio de tales relaciones se encamina el artículo «El aula invertida, una alternativa para una universidad innovadora», de la Dra.C. Lydia Rosa Ríos-Rodríguez, Profesora Titular del Departamento de Informática de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba; y la Ingeniera Liudmila Eugenia García-Navarro, Profesora Asistente del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. En tal sentido destaco, además, «Operar con la interfaz gráfica de windows: una invariante de las habilidades informáticas», del Dr.C. Raúl Ramón Siles Denis, Profesor titular e investigador del Departamento de Calidad de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba; Ms.C. Liliana Fernández Blanco, Profesora Asistente de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba; y la Ms.C. Celeste del Pilar Soriano Peña, jefa del Colectivo de disciplina “Educación Rítmica y Lúdica” y Profesora Auxiliar de la Universidad de Sancti Spíritus. Cuba. Este último resultado sobresale al proponer procedimientos informáticos para dar tratamiento a las invariantes

estructurales de la habilidad (*operar software en el entorno lógico*), que contribuyan a gestionar desde los contenidos informáticos, un nivel de actualización del hardware y el software en el proceso de formación inicial.

Innovar, transformar y gestionar de maneras diferentes la educación, a partir de la evaluación de las circunstancias y contextos que median en la formación y preparación de los educandos, son los ejes fundamentales sobre los que se sostienen importantes resultados que hoy presentamos; a saber: «La innovación docente para la transformación de la enseñanza en el nivel superior», de la Dra.C. Martha Alejandrina Zavala-Guirado, Dra.C. Isolina González-Castro, y el Dr.C. Mario Alberto Vázquez-García, todos profesores investigadores del Instituto Tecnológico de Sonora, México. Asimismo, sobresale por la calidad de la investigación antecedente y el alcance de su propuesta, el artículo «Jóvenes en la pobreza dan sentido a la escuela: experiencia docente en institución pública», del Ms.C. Diego Fernando Acevedo-León, docente de la Secretaría de Educación de Boyacá, Institución Técnica de Nazareth Nobsa Boyacá Colombia. Tratando de vincular la educación y sus procesos con los contextos individuales de los estudiantes

y sus modos de vida, este resultado presenta inicialmente el contexto social, determinado por la pobreza y la adversidad, donde se desarrolla la actividad del maestro en medio de dificultades. Después se indican los resultados de las experiencias como docente de aula en secundaria y también la sistematización y el análisis de las encuestas aplicadas. Y por último, en las conclusiones, se reconoce el trabajo de los maestros como una experiencia de vida, como práctica docente significativa que permite una nueva concepción y vivencia educativa tanto para los estudiantes como para el maestro.

En sentido general, iniciamos 2019 con buen augurio y excelentes resultados. Otra vez logramos unificar un número temático, sobre todo incluyendo en un hermoso diálogo polifónico, académicos, personalidades de la cultura, investigadores, docentes, periodistas y gestoras de la información con valiosas experiencias, dignas de mostrar cómo impactan la educación y sus universidades en la calidad de vida de las comunidades donde se asientan; por ello mismo dignas de hacerse visibles en ese universo virtual y elocuente al que hemos llamado Internet.

Dra.C. Yanetsy Pino Reina

Directora de la revista Pedagogía y Sociedad

Universidad José Martí de Sancti Spiritus

Me apasiona la literatura infantil

Entrevista con Ramón Luis Herrera de Lisandra Gómez Guerra

Las 24 horas del día a veces no le alcanzan para sacar todo fuera de sí: clases, textos pendientes por publicar, investigaciones infinitas, y la lectura diaria de la prensa y del libro de turno acaparan el tiempo de Ramón Luis Herrera, quien ha dedicado parte de su trabajo a escudriñar en la literatura infantil cubana.

Pero ha valido la pena, sobre todo porque ha sido premiado con la publicación de varios títulos que forman parte de la historia editorial de la Isla. Entre ellos, hojea con ternura el Diccionario de autores de la Literatura Infantil Cubana, cuya autoría comparte con la profesora e investigadora espirituana Mirta Estupiñán. El volumen sobresale por ser el único texto de su tipo existente hasta el momento en el país.

«Los primeros pasos los dimos en 1991 cuando varios profesores de la otrora Universidad de Ciencias Pedagógicas nos percatamos de que había un gran vacío de información en el contexto de la enseñanza. Creímos pertinente confeccionar un documento bibliográfico

que organizara el caudal de datos de una literatura que había crecido enormemente después de 1959».

¿Qué podremos encontrar, sobre los más de 300 autores cubanos referenciados en sus páginas?

Posee un perfil eminentemente bibliográfico y crítico. Abarca los datos biográficos de creadores del siglo XIX hasta la actualidad, así como los géneros que cultivaron; una lista con asientos bibliográficos de sus obras publicadas en forma de libros o folletos y una síntesis de la crítica, referenciada.

¿Cómo lograron culminar tan compleja y abarcadora obra desde el centro del país?

Sancti Spiritus es un lugar importante porque aquí, desde 1989, se han celebrado los eventos nacionales de crítica e investigación de la literatura infanto-juvenil. Pero sí pedimos ayuda a personas de todo el país para la obtención de datos y luego al acceder a Internet se nos facilitaron las cosas. Además, la labor del editor Esteban Llorach, quien contrastó

mucha información en la Biblioteca Nacional, resultó determinante.

Con la firma del Doctor en Filología Ramón Luis Herrera, junto a Diccionario...también aparecen los textos *Julio M. Llanes, la imaginación desde las raíces* y *Yo batallo y todo pasa*, una antología de la poesía para adultos de Raúl Ferrer, ambos bajo el sello de Luminaria, casa editora de Sancti Spíritus.

¿Por qué dedicar horas al estudio de la obra de autores tan conocidos en Cuba?

Hay que reconocer e investigar a los escritores que se lo merecen. A mi juicio es una forma de prestigiar la literatura para niños y jóvenes, de cierta forma necesitada de ese tipo de estudios. Me apasiona la literatura infantil.

¿Cómo valora usted la salud de la literatura infantil cubana?

Desde la década de los 60 del pasado siglo ha crecido y se ha diversificado. Ni siquiera en los 90 hubo un retroceso porque surgió entre los escritores un espíritu transgresor; una búsqueda formal interesantísima de temáticas y estilos.

¿Existe acaso una receta que se sigue para hacer buena literatura infantil?

No creo, porque eso sería subestimarla. La palabra literatura no es entretenimiento de alguien que no tiene algo mejor que hacer, sino una creación tan retadora como cualquier otra que se emprenda.

¿Qué piensa Ramón Luis cuando descubre que en la lista de prioridades de las más jóvenes generaciones no se encuentra la lectura?

Intuimos que la situación es compleja, aunque nos faltan investigaciones que nos permitan corroborar esas hipótesis. No es menos cierto que la vida contemporánea no favorece las necesidades de lectura y sus prácticas, porque vivimos en la era audiovisual y de los videojuegos.

«Sin embargo, el seno de la familia y la escuela debe tomar más conciencia del fenómeno porque formar a un niño como lector es dotarlo de un conjunto de defensas, riquezas espirituales, cognitivas y afectivas que le abrirán exitosamente el camino de la vida».

Luego de este año tan exitoso, ¿continuarán las pesquisas tras la literatura infantil cubana?

Estoy enfrascado en varios proyectos, tanto en la literatura infantil como en la de adultos.

JOSÉ MARTÍ Y EL INCENDIO DEL ALMA

JOSÉ MARTÍ AND THE FIRE OF THE SOUL

Juan Eduardo Bernal-Echemendía

Escritor, profesor e investigador. Presidente de la Sociedad Cultural José Martí en Sancti Spíritus y Vicepresidente del Comité Provincial de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba, juanelo@hero.cult.cu
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4277-5587>

¿Cómo citar este artículo?

Bernal Echemendía, J. E. (noviembre-febrero, 2019). José Martí y el incendio del alma. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 6-13. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/851>

RESUMEN

A pesar de que la valoración sobre José Martí tiende a localizarla en el referido encasillamiento político, las relaciones ceremoniales consistieron en la interpretación de la evolución de lo histórico sobre la base de los contrastes sociales. Uno de esos componentes es la fiesta, muchas veces desatendida como notable expresión cultural de los pueblos, para la afirmación de un concepto de identificaciones y definida por Martí, como necesidad y fortaleza de las naciones. En el presente ensayo se exponen valoraciones que hizo José Martí sobre la fiesta y otras variantes del festejo popular, como forma de acercarse al desarrollo sociocultural de los pueblos y la construcción de sus principales referentes identitarios.

Palabras clave: relaciones ceremoniales, fiesta, expresión cultural

ABSTRACT

In spite of the fact that the evaluation of José Martí tends to locate it in the aforementioned political classification, the ceremonial relations consisted in interpreting the evolution of the historical based on social contrasts. One of these components is the party, often neglected as a remarkable cultural expression of the people, for the affirmation of a concept of identifications and defined by Martí, as a need and strength of nations. In the present essay José Martí's evaluations of the fiesta and other variants of the popular celebration are exposed, as a way of approaching the socio-cultural development of the towns and the

construction of their main identity referents.

Key words: ceremonial relations, party, cultural expression

Con frecuencia los diversos acercamientos a José Martí están orientados en mayoría, a los asuntos que resaltan rubros de su amplísima preocupación humana, vinculados a su actividad política y a otros temas que preponderan esta orientación; pero en algunas ocasiones aparecen atomizados tanto en la búsqueda, como en las intenciones de un diseño de indagación.

Otras dinámicas de intercambio humano engrandecen la perspectiva del mundo y la actuación de los sujetos en diferentes espacios; y bajo otros incentivos en el orden social no sólo le permiten explicar conductas, sino extender en Martí la vibración del mundo y su aporte al sentido de libertad y de preservación de fórmulas identitarias.

A pesar de que la valoración sobre José Martí tiende a localizarla en el referido encasillamiento político, las relaciones ceremoniales consistieron en interpretación de la evolución de lo histórico sobre la base de los contrastes sociales.

Uno de esos componentes es la fiesta, muchas veces desatendida como notable

expresión cultural de los pueblos, para la afirmación de un concepto de identificaciones y definida por Martí, como necesidad y fortaleza de las naciones.

En sus crónicas, variantes genéricas de alta fertilidad informativa y poética, traslada sus impresiones sobre el tópico, incluso más allá de sus posibilidades como testigo factual, pero aprovecha todas las ocasiones para constituirse como testigo de época.

La fiesta se instaura como una preocupación reiterada en el sistema de relaciones sociales y culturales de los individuos, tras lo cual es posible advertir de Martí, un discernimiento que en equilibrio, proporciona una vinculación activa e indispensable, de cuyos resultados se afianza el espíritu de los pueblos y sus potencialidades para estabilizar sus energías.

Más que simple curiosidad de periodista inquieto, la visión de Martí sobre los diferentes componentes festivos, define criterios sólidos y de aporte sustantivo para comprender el resto de las expresiones de los pueblos. Su valoración de los asuntos festivos en los Estados Unidos de Norteamérica, representa incorporación de conceptos que en sedimento, contribuyeron a consolidar sus opiniones en torno a las características psicosociales de una

nación, con definidas intenciones para el futuro de Cuba y Latinoamérica.

Más adelante trataremos las diversas apreciaciones sobre los componentes festivos según cada grupo de inmigrantes en Estados Unidos y su impacto en el sistema de relaciones de esa sociedad, pero no son sólo esas valoraciones las que sintetizan de la fiesta su importancia según Martí en el sistema de relaciones sociales, sino que desde sus crónicas europeas, analiza con suficiente profundidad el tema, así como en La Edad de Oro se sumerge con seguridad exclusiva, en el planteamiento de lo festivo en diferentes lugares del mundo, como en las coincidencias entre uno y otro país para desarrollar un sistema de festividades favorables a la identificación, a pesar de las distancias geográficas.

En diversos contextos apreció formulaciones de intercambio, que en medio de sucesos conflictivos definió en algunos casos valores de pueblos originarios, o de pueblos trasplantados, tributarios a determinados espacios geográficos de su herencia, o defensores ante el despojo, o el traslado de rasgos de identidad, de inevitable afirmación o reproducción en enfrentamiento.

Coincide Martí en la época de una evolución del pensamiento antropológico que no le resultó ajeno, tal vez por las coincidencias no explícitas de

compromiso con Morgan, Durkheim, Frazer y Duvignaud, pero marcadamente definidas por la información obtenida y contrastada por él, en ese instante evolutivo.

Mucho más cerca de una complejidad de índole social, mucho más preocupado por las contradicciones que se originaban por discrepancias inevitables y por el curso de factores de origen cultural en pugna con las intervenciones ajenas, Martí adelanta razonamientos que se incorporan al volumen de ideas a favor de las identidades y las fortalezas libertarias que contienen.

La fiesta por su acto de reinterpretación de la realidad y sus cambios, consecuente con los conflictos de una época de expansión imperialista, de anulación de autenticidades de pueblos y de destrucción de los valores como representación de historias fundadoras, se movilizó dimanante e imprescindible.

La tipología de carácter festivo que recomienda Duvignaud, se define en las entregas de Martí por su frecuencia y extensión hacia contextos y respuestas culturales, por su aguda manera de observar la dinámica de un sistema de relaciones cuya productividad valida las esencias de los pueblos.

Las apreciaciones en torno a las ceremonias mejicanas, las descritas en

su estancia en Guatemala, resultan de su honda mirada, de la capacidad de asumir como necesario, el trasvase de valores, el entusiasmo preservador afín con las exposiciones de un paisaje urbano, rural y de las energías humanas, que le permitirían contrastar aquellos modelos de comunicación festiva, que advertiría en el concierto norteamericano, en el cual sus opiniones se radicalizarían profundamente como en ninguno de los lugares visitados.

Tempranamente significa las evidentes diferencias entre los modelos de reproducción festiva con orígenes de índole religiosa, que manifiestan sus contenidos en áreas del mundo marcadas no sólo por los contrastes culturales, sino por la intervención de agentes económicos en esas expresiones.

Las celebraciones en fin de año de las pascuas íntimas y familiares de España, se diferencian singularmente ante las festividades de Christmas en los Estados Unidos, determinadas estas por las relaciones de poder económico y subordinantes de las marcas de fundación de ese canon, lo cual constituye desde la visión de José Martí una constante, una apreciación de énfasis de aquello constituido como una de las maneras en la que la acción del mercado, se instaura como elemento

deformante de una cualidad cultural histórica.

De todas formas no deja de referir cómo la festividad de abril, sin perder la impronta del mercado, manifestaba cierto aire familiar, relativamente menos intervenido por los afanes disolventes del interés comercialista. Estos ejemplos como muchos más, derivaban del crecimiento de una afirmación multinacional impuesta por la fragua de la inmigración tumultuaria, durante todo el siglo XIX.

Frecuentemente considera con interés, las variadas formas de relación festiva entre los grandes grupos inmigrantes, sus expresiones identitarias en contexto diferente, muchas veces hostil por los encuentros no integrados de los componentes socioculturales y por la acción agresiva de los agentes capitalistas en su tránsito impulsivo.

Desde las ceremonias trasplantadas de los hugonotes y otros conjuntos religiosos en síntesis, predominantes desde los asentamientos de africanos y otros grupos europeos, las festividades públicas y aquellas sostenidas desde la voluntad de lo privado, pasando por el espíritu de lo religioso, constituyeron representación de las manifestaciones de una nación nueva, muchas veces unidas en el fragor de la desgracia, por encima

de viejas actitudes de dominación y de prejuicio.

Los contrastes entre los accesos festivos de la alegría y la irrupción violenta de la muerte traída por la furia accidental, constituyen en la prosa martiana reiteraciones de una alta productividad literaria. Responden a la pulsión de una estilística que embellece y asume de los hechos terribles, la peripecia de lo bello. Constituyen recursos que en las oposiciones le otorgan rangos de énfasis al suceso y la fiesta luminosa disminuye aceleradamente ante la fortaleza trepidante del fuego.

La vida y la muerte se despiertan a la par cada mañana; al alba, la una afila su hoz y la otra coge su ramillete de jazmines, mordidos algunas veces de gusanos. Un baile, es incendio de alma. Un edificio que hace costado a la alta casa de correos, rugía ese día incendiado. Ha sido un espectáculo terrible, cuya presencia no alcanzó a turbar el regocijo de los enamorados de la danza. En esa noche fría, cruzaban almas, ya libres de sus cuerpos, el espacio húmedo y oscuro y arrebujábanse ateridas, salpicadas, en su camino de copos silenciosos, de volante nieve. Y los alegres danzadores deslizaban

sobre la alfombra suntuosa el ancho pie, calzado de zapato femenino y medias negras. (Martí, 1975, T9 p. 246).

Resultan frecuentes las aproximaciones a las ceremonias de sentido religioso advertidas en varias de sus crónicas desde los Estados Unidos, así como las referidas a las de similar intercambio en su libro Guatemala, donde describe con admiración aquellas que identifican las actitudes de los sujetos en espacios semejantes, y desde culturas diferentes, con los ascendentes religiosos y las decisiones paganas.

¡Y la ermita desierta! Bajo la cúpula redonda, más hecha para tumba de muerto que para morada de vivo, llora solo el espectro del hermano Pedro. Alrededor de aquella extraña peña, ofrecida sumisamente a Dios, los niños triscan como cervatillos, la vida ríe gozosa, las gentes se apodan con nombres saladísimos, la doncella de adentro hace ojos al petimetre de la casa; desdénala éste por la atildada señorita que estrena su sombrero de primavera; y, sobre todo, este abandono natural, entre las conversaciones que chispean, entre las miradas que se cruzan, entre el ruido de los carruajes tirados lujosamente por los

inquietos corceles del país, los labios sonríen, y con ellos el alma; se está tranquilo, se siente placer dulce; hay amor, hay cultura, hay aseo de espíritu, hay familia. Esta es la faz seductora de la vida guatemalteca. (Martí, 1975, T7, p. 121).

También en ese libro, José Martí elige uno de esos pasajes guatemaltecos en que la festividad asoma las costumbres que caracterizan la extensión en el tiempo de voluntades irredentas, a pesar de la violencia de la conquista, o sintetizadas por el efecto de la asunción mutua de componentes culturales. Estas reflexiones implican la relación con patrones de elevado componente de identidad, que permiten en el tiempo el reconocimiento de lo arraigado por su fortaleza generacional.

Es una mezcla de intercambios festivos públicos y privados, de lo íntimo a lo extrínseco, donde las voluntades de la memoria exhiben una relación preferencial de clase de innegable hermosura y de indiscutibles exclusión popular.

Sobre sufrida estera de petate, apuestos galanes y ricas damas comen el pipián succulento; el ecléctico fiambre; el picadísimo cirojin. Pican allí los chiles

mexicanos, y la humilde cerveza se codea con excelentes vinos graves. Hace de postres un rosario, cuyas cuentas de pintada paja encubren delicada rapadura. Y como se está en agosto, y en Jocotenango, ¿quién no gusta los jugosos jocotillos, rivales de la fresca tuna?

.....
Lucen las señoras, estos días, sus más hermosos trajes; luce el padre a la hija, el esposo a la esposa. Adorna el jinete su tordillo fiero y le cuelga al cuello el rosario de la fiesta. Cuál ostenta su alazán, cuál su retinto. Desdénase el galápago europeo y apláudase la silla mexicana. Hoy se estrenan carruajes, corceles, vestidos y sombreros (sic)! Cuánta memoria de la feria de San Antón, aquella que en Madrid hace famosa a la vetusta calle de Hortaleza! (Martí, 1975, T7, p. 123).

Ante estas descripciones otras observaciones de Martí se acercan variantes culturales de la festividad, íntimamente vinculadas a los redaños de identidad en los cuales bulle el alma del sujeto popular.

...oigamos en la iglesia de Zacapa el tamboril y la chirimía, con que llaman al culto y hacen fiestas; comamos de su queso; gocemos de los chistes de su gente; anotemos en nuestra cartera de viaje la vivacidad de sus mujeres; lamentemos sus grandes tiendas, repletas antes, hoy desiertas; saludemos su iglesia y su plaza y preguntemos a este buen arriero qué le ha parecido la próspera Cobán. (Martí, 1975, t7, p. 130).

Asume la vibración de esta ciudad y sus inmediaciones campesinas, de las urbes norteamericanas, donde el bullicio representa una cualidad diferente de las advertidas en otras conocidas y más asentadas en el sistema de relaciones públicas, o resultado de relaciones de producción menos explosivas desde la realización sonora.

La esencialidad de los ambientes urbanos su marcada división de élite vs. la cultura popular como las ferias, en las que los niveles de participación de los más amplios sectores de la sociedad, tanto en los Estados Unidos como en otras regiones advertidas por la pupila de José Martí, declaran ámbitos diferentes de las ideas, de los aristocráticos salones de festejos y bailes, que facilitan encontrar una fórmula de aproximación a

grupos y a actitudes con posiciones discriminantes, a la expresión callejera de la fiesta popular, las procesiones de índole religiosa representativas de la síntesis cultural en sus variados intercambios, las bodas, con referente muy peculiar, permanentemente determinadas por las marcas de identidad y regidas por idiosincrasias múltiples, los conciertos, las actividades teatrales animadoras de las noches, los encuentros deportivos entre los que se distinguen las regatas, el boxeo, el balse ball, estos dos últimos criticados por las manipulaciones mercantiles, las rituales en las expresiones culturales del indio norteamericano y la manipulación de Búfalo Bill sobre el acto brutal de la violencia hacia el Oeste; las limitadas corridas de toros en los Estados Unidos y algunos países europeos, enfrentadas al acto sangriento de las corridas españolas, los cantos y bailes paganos de los negros y los chinos, pero comprometidos de forma originaria con el ascendente religioso, las danzas y otras expresiones de comunicación festiva en La Edad de oro, que significan de los espacios de representaciones, la danza del palo, los festivales ígnicos europeos y asiáticos, la música y la música asiática, el componente privado desde los proyectos narrativos de Bebé y el Sr. Don Pomposo y Nené traviesa, las ferias de

Tulán, los sacrificios, el humanismo defensor, también tiene acento en las corridas de toro en España y Europa, expresan desde Martí, una capacidad no sólo de observación e información, sino valoraciones críticas directas o subtextuales.

La mencionada referencia a los componentes interculturales distinguidos en la fiesta, los franceses: Baile de la amistad, los Chinos: Bodas y funerales: boda de Ynet Sing y funerales de Li In Du; Irlandeses: Fiestas de San Patricio, las del Día de acción de gracias; las pascuas y la filosofía del consumo como contraste; las expresiones de carácter religioso de los negros, transculturada luego de tantos años y apegada tradicionalmente otras, las escenas, los vestidos y las comidas.

Esta visualización se extiende a las fiestas conmemorativas, como el Centenario de la victoria de Yorktown, la recordación de agosto de 1889 a los peregrinos, las Fiestas del Pan Ko Won, las fiestas de Acción de gracias, Los festejos por el 4 de julio y por la Estatua de la libertad, y el centenario de la Revolución francesa.

En todas, los espacios reciben una marca de profundos cambios, en los que la práctica de los sujetos reproduce los

actos, o sostienen desde la memoria, las movilizaciones del espíritu.

En estas celebraciones, algunas diferencias se disuelven transitoria y relativamente, abriendo el curso a una intercomunicación de componentes culturales, que aproximan zonas de interés social en la concurrencia de los actos fijado por el tiempo.

En estas y múltiples formas de acercamiento de José Martí a los diferentes modelos expansivos del carácter de los sujetos, comprometidos en la fiesta bajo la exigencia de la memoria, se define el sentido de observación, de síntesis de las costumbres, en las cuales se advierte una notación de lo humanista, de reconocimiento a la memoria de los pueblos en el mundo y sus aportes desde los festivo, al patrimonio infinito de las naciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Martí, J. (1975 a) Obras completas. T9, La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975 b) Obras completas. T7, La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975 c) Obras completas. T7, La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975 d) Obras completas. T7, La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.

ARTE E IMAGINARIO FEMENINO
FEMALE ART AND IMAGINARY

Luis Rey Yero-Pérez

Ensayista y crítico de arte, curador, Dr. en Ciencias sobre Arte, Profesor titular, Investigador Auxiliar, Presidente de la filial de Artes Plásticas de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba. Email: presidente.ss@uneac.co.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8823-6226>

¿Cómo citar este artículo?

Yero-Pérez, L.R. (noviembre - febrero, 2019) Arte e imaginario femenino. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 14-23. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/853>

RESUMEN

Las artes visuales espirituanas siempre han estado matizadas por la presencia de la mujer. Baste señalar las cerca de una veintena de ellas para comprender tal aserto. Desde la república burguesa hasta el presente, no ha faltado en nuestro ámbito la impronta femenina con mayor o menor intensidad de propuestas desde su propia óptica. En el presente ensayo se muestra cómo la presencia femenina se ha ido incorporando, desde sus imaginarios, tópicos y elementos figurativos, al desarrollo de las artes visuales, sobre todo plásticas, en nuestra provincia.

Palabras clave: artes visuales; imaginarios; feminidad; creación plástica

ABSTRACT

The visual arts of Sancti Spiritus have always been nuanced by the presence of

women. Suffice it to point out about a score of them to understand this assertion. From the bourgeois republic to the present, the feminine imprint with more or less intensity of proposals from its own perspective has not been lacking in our sphere. In the present essay shows how the female presence has been incorporated, from their imaginations, topics and figurative elements, to the development of visual arts, especially plastic, in our province.

Key words: visual arts; imaginary; femininity; plastic creation

Las artes visuales espirituanas siempre han estado matizadas por la presencia de la mujer. Baste señalar a cerca de una veintena de ellas para comprender tal aserto. Desde la república burguesa hasta el presente, no ha faltado en nuestro ámbito la impronta

femenina con mayor o menor intensidad de propuestas desde su propia óptica. Pero no es mi intención legitimar un modo de hacer desde el llamado arte de género que, si bien vindica la capacidad femenina en la creación, puede provocar una especie de artificial diferencia respecto de lo masculino. Quiero precisar con esta observación que no siempre se registra el modo de pensar y sentir la feminidad de modo explícito en las obras surgidas de las manos de la mujer. Sus temas pueden demostrar las habilidades creativas al abordar las angustias, sueños y anhelos desde la propia condición humana; aunque, en otros casos, resultan neutras sus propuestas a partir de la dicotomía masculino-femenina.

El despegue

Durante el período anterior a 1959, Sancti Spíritus registró una inusitada participación de la mujer en la creación plástica. Entre ellas las más conspicuas fueron Amelia Peláez, Selmira Fernández-Morera, Thelvia Marín y Ana Cristina Rodríguez, quienes respondieron a su época desde magnitudes diversas, al emigrar dos hacia la capital del país y las otras dos decidirse a establecer residencia definitiva en la localidad. Las que decidieron quedarse tomaron como modelo de creación el culto

por las reglas académicas tan en boga en Sancti Spíritus durante ese período con la proliferación del retrato, los bodegones y el paisaje; las que partieron buscaron otros derroteros artísticos más cercanos a las vanguardias artísticas capitalinas. Ambos modos de hacer se complementaron para ofrecer una visión más compleja de lo espirituano desde perspectivas múltiples psicosociales más allá de cualquier intento localista. Con esta óptica se puede comprender, con mayor acierto, cuáles fueron sus aportes sustanciales signados por el entorno que las acogió.

La figura emblemática de la creación plástica femenina espirituana es Amelia Peláez (Yaguajay, 1896-La Habana, 1968), quien partió muy joven para la capital del país, donde matriculó en la Escuela Nacional de Bellas Artes San Alejandro de La Habana; y se inclinó en un inicio por cultivar el paisaje natural muy propio de las preferencias espirituanas bajo los influjos de su profesor Leopoldo Romañach (1862-1951). Llegó a ser pintora, ceramista y dibujante, luego de un dilatado período de aprendizaje en el Art Students League, de Nueva York; la Grande Chaumière, de París; y las visitas a museos de Italia, España, Alemania, Bélgica, Holanda y Suecia. Tal deambular por el mundo le

permitió conocer e identificarse con las vanguardias europeas del momento y crear bajo los influjos cubistas sus temas genuinamente cubanos saturados de frutas tropicales, columnatas y vitrales. A ella se debe el descubrimiento de la sensualidad del color y la línea, tan ajustados a nuestra idiosincrasia.

Selmira Fernández-Morera (1914-1978) constituye ejemplo evidente de cómo influye la familia en la forja de la personalidad artística. Hija del pintor espiritano Oscar Fernández-Morera y del Castillo procedente de una familia de intelectuales, se sintió atraída desde muy joven por las artes plásticas. Entre sus cualidades creativas resaltan las habilidades que desarrolló como retratista a partir del empleo del creyón o plumilla al lograr captar la psicología del rostro de la persona retratada. De ella se conservan pocas obras, algunas de las cuales atesora el Archivo Provincial de Historia de Sancti Spíritus, aunque en un lamentable estado de deterioro general.

Thelvia Marín (1926) se mantuvo dentro de un amplio registro creativo. Se desarrolló como escultora, pintora y escritora, vertientes que abrazó en su juventud al instalarse en la capital del país donde residió hasta su muerte. Llegó a Graduarse

en la Escuela Nacional de Bellas Artes San Alejandro de La Habana en las especialidades de Escultura (1947) y Pintura (1953), manifestaciones que cultivó indistintamente. Más conocida por sus obras escultóricas tiene en su haber las figuras simbólicas instaladas en la Colina Lenin de la capital del país y los monumentos erigidos con algunas visibles desproporciones anatómicas en territorio espiritano para perpetuar la memoria de Serafín Sánchez, al frente de la sede del PCC provincial; Camilo Cienfuegos, en el museo que lleva su nombre en Yaguajay; y Faustino Pérez, en Cabaiguán. Esculturas suyas se encuentran también en Costa Rica y Ecuador. De igual interés son sus creaciones pictóricas e instalaciones con referentes sincréticos y lingüísticos que intentan expresar los componentes étnicos diversos de nuestra nacionalidad.

Ana Cristina Rodríguez (1908-1982) constituye un ejemplo elocuente de cómo la docencia -al no combinarse con la creación sistemática- y el escaso incentivo artístico pueden malograr un talento como el suyo, quien regresó a Sancti Spíritus con notas de sobresaliente conquistadas en la Escuela Nacional de Bellas Artes San Alejandro de La Habana. Allí logró perfeccionar los conocimientos en el

dibujo, la pintura y el modelado natural, los cuales no llegó a poner en práctica de forma sistemática a su regreso al terruño; pues se sintió más inclinada a la enseñanza artística en distintos niveles de educación e, incluso, en su propio hogar, donde diseñó manuales sobre el aprendizaje del arte de pintar para aficionados. De ella apenas conserva su familia algunos paisajes deteriorados; y pocas esculturas se mantienen emplazadas en lugares públicos, entre las que se cuentan bustos de mártires espirituanos. En su producción artística se aprecian los influjos evidentes de su profesor Leopoldo Romañach, a quien admiró y con el que mantuvo buena amistad profesional. Los rasgos más sobresalientes de su quehacer pictórico descansan en la pincelada suelta, al estilo impresionista, lo que trasmite cierta ligereza en la configuración de la relación figura-fondo. Cultivó la pintura de género como el paisaje, el retrato y las naturalezas muertas, obras realizadas bajo la óptica académica aprendida en la capital.

Adela Suárez (1936) residente en Santa Clara forma parte del panteón artístico de las pintoras-dibujantes espirituanas sobresalientes desde su época de estudiante en la Escuela de Artes Plásticas

Leopoldo Romañach de Santa Clara, donde se graduara con notas de sobresaliente en 1962. Fue profesora de la Escuela Taller de Artes Plásticas de Sancti Spíritus entre 1963 y 1968 y ha mantenido la tradición paisajística espirituana, pero desde un amplio registro lírico, en ocasiones sensual, del entorno natural caracterizado por la voluntad de reflejar el trópico a través de las delicadas flores y las cubanísimas palmas que estiliza, eleva, espiritualiza. Al contemplar su obra paisajística se aprecia un movimiento como de olas que se suceden una tras otra en delicado ritmo. A veces, incorpora la figura femenina dentro del follaje en una permanente simbiosis humano-vegetal.

Nuevos derroteros artísticos

Con Luisa María Serrano (Lichi) (1947) el imaginario femenino espirituano se sumergió, por vez primera, en el micromundo de la mujer rebelde, inconforme, denunciadora de una condición humana mediatizada por un juego de roles injusto y de subordinación falocentrista. Sus obras son un permanente grito de protesta. Hasta en las más ingenuas y delicadas creaciones se aprecian ciertos tintes burlescos. Dibujante, ilustradora y artista del tapiz su

quehacer comenzó en la década de 1960 de forma autodidacta; aunque luego se incorporó al *Taller Libre de Artes Plásticas* de Sancti Spíritus por varios años. Su dilatada labor como dibujante ha permitido dividir su creación en varios períodos desde una óptica dramática, expresionista, hasta llegar a temas de mayor lirismo, pero sin dejar de abordar la cotidianidad con refinado humor e ironía. A fines de la década de los 90, como resultado de su experiencia de residir trece años en Venezuela, aprende la técnica del tapiz, por lo que comenzó una nueva etapa. Sin llegar a renunciar a sus principios estéticos y conceptuales sobre el ámbito y la época convulsa en que vive, crea a partir del bordado punto de cruz, exquisitos y originales tapices de valor artístico reveladores de su inusual dominio del color y la composición. Ahora combina indistintamente su tiempo entre el dibujo y el tapiz.

Alicia Leal (1957). A pesar de su residencia habanera desde muy joven, nunca ha dejado de incorporar en su obra la cosmogonía campestre saturada de asombro primigenio, tan cercana a su infancia taguasquense. Pintora e ilustradora, graduada en la Escuela Nacional de Bellas Artes San Alejandro en

1980, su creación parte de la manipulación consciente de ciertos códigos ingenuos, con los que logra construir un mundo imaginativo de múltiples resonancias semánticas donde siempre está presente como protagonista la mujer, cargada de metáforas, sueños y vivencias, subyugada por el entorno onírico de referentes propios de lo real-maravilloso americano. El espléndido uso del color hace de sus cuadros un festín visual de alegres cosmovisiones. Porque definitivamente Leal ha logrado combinar con sabiduría la espontaneidad del *naif* con los principios que rigen la composición y el uso acertado de los matices cromáticos libres de cualquier referencia de profundidad de campo. Quizás esa cualidad de ubicar personajes y objetos en un mismo plano obedezca a los influjos de su esposo, el pintor Juan Moreira, quien lleva a sus obras los fundamentos del diseño gráfico. Si bien Olimpia Ortiz (1960) mantiene la residencia en la capital del país a pocos años de graduarse como pintora en la Escuela Nacional de Arte en 1979, su estancia espirituana de dos años le permitió desplegar toda su energía como artista y promotora consagrada. Mediante su tenacidad consiguió crear un ambiente favorable para desarrollar las artes

plásticas en la provincia. Llegó a la ciudad natal en una época de significativos cambios culturales dentro de la localidad y fue ella una de sus protagonistas. Por el dominio de las diferentes tendencias ha incursionado en el informalismo y la neo figuración con propuestas contemporáneas sobre la razón de existir del cubano. Estas permanentes búsquedas y tanteos conceptuales le permitió introducir novedosos lenguajes expresivos en el ámbito espirituano. Luego de sus series creadas en Sancti Spíritus en busca de la identidad cubana y caribeña, continúa su labor creativa por los derroteros temático-conceptuales de la neofiguración con sus torsos desgarrados dentro de atmósferas tenebristas de tintes irónico, sarcástico y de rejuego con el tema de la muerte.

Durante esta época la localidad va adueñándose de nuevos derroteros artísticos con la complicidad de la mujer. Bajo esos influjos aparecen en el panorama local dos mujeres seguidoras del arte ingenuo: la escultora del estropajo Benita Martín y la pintora Margarita Porcegué. Ellas consolidaron esta vertiente con propuestas temáticas muy cercanas al micromundo casero en que vivieron libres de cualquiera influencia exógena. Al contemplar la obra de ambas artistas se

descubre el ojo avisado para contar historias cotidianas, cargadas de humanidad. Son imágenes pueblerinas que dan protagonismo a los innombrados, a aquellos personajes cuyas existencias transcurren sin el sobresalto de la vida moderna.

De Benita Martín (1931-2011) se puede afirmar que llegó a realizar esculturas blandas con fibras de estropajo, de modo que no fue una artesana más con habilidades para crear figuritas. Su capacidad para moldear animales, hombres y mujeres ancianos en pequeña escala con perfecta armonía de sus proporciones le granjeó la admiración del público cubano y extranjero. Su alta capacidad de observación le permitió llevar a la fibra vegetal la psicología de los rostros humanos, rasgos que la convierten en una excepcional artista. De procedencia campesina, captó la autenticidad de las gentes humildes del campo o la ciudad al dotarlos de una expresividad inimitable. En cada una de sus obras se siente la sensibilidad de la artista por crear una galería de personajes sin historia, que perpetuó a través del estropajo.

En las obras de Margarita Porcegué (1919-2009) se plasman espacios interiores de casas espirituanas y segmentos de

paisajes urbanos en donde prima la evocación colonial. Son imágenes en las cuales parece que el tiempo se ha detenido; como una especie de escenografía en que se representan caracteres apenas silueteados por la mano ingenua de la artista. Por lo general, las figuras humanas que recrea pertenecen a las clases humildes de donde ella misma procedía. Resulta característico, en esta artista, el empleo rústico del color que, a veces, ensucia para darle un carácter más espontáneo y de sello auténticamente ingenuo a sus cuadros.

Desde la tradición paisajística surgió en la década de los 90 una pintora que, con el transcurrir del tiempo, se convertiría en paradigma de esta tendencia: Ania Toledo (1957). Gracias a esas manos de fina sensibilidad que trasponen lo concreto sensible para crear otra realidad mucho más sugestiva, ella ha logrado aportes sustanciales a la tradición paisajística espirituana. Cuando esta artista penetra los misterios de la espesura vegetal, hay un fuerte aliento humanista que tanto rememora la poética del gran pintor paisajista cubano Tomás Sánchez. Su secreto encanto radica en el dominio de las luces y las sombras, en la captación corpórea de atmósferas de azulosas

transparencias y empastes fuertes que subrayan los espacios evanescentes de sabor ecologista. Alguna que otra naturaleza muerta, en lo particular, de motivos florales, da un toque de acuciosa intuición femenina a sus propuestas a pequeña escala, con lo que se crea un contrapunto atrevido con obras de mayores dimensiones espaciales. Ese jugar con diferentes escalas le permite ser evaluada como una consagrada de la imaginería vegetal del trópico.

Y llegó el influjo posmoderno

La nueva sensibilidad que adquirió protagonismo en Cuba en la década de los 80, con sus proyectos instalacionistas, *performáticos* y de *arte povera* se iban filtrando en el entramado espirituano a fines de los 90 y tomó cuerpo definitivo con los inicios del siglo XXI. Nuevas voces se alzaron. Jóvenes en su mayoría graduados de escuelas de arte o de carreras afines entronizaban su voz reflexiva en un ámbito donde coexistían otras tendencias menos agresivas, más contemplativas o de predominio factual. Ahora, las mujeres venían asentado plaza en el panorama de las artes visuales espirituanas. Lo que Luisa María Serrano (Lichi) anunciaba con sus obras saturadas de rebeldía anticontemplativa y un modo diferente de

hacer arte se convierte ahora en postulado vital. Esta nueva promoción de mujeres artistas expone lo femenino desde diversos enfoques y sensibilidades estéticas mediante el uso de soportes novedosos o tradicionales.

Marianela Orozco (1973), al realizar intervenciones públicas, *performance* y video arte, se convirtió en una de las creadoras espirituanas más versátiles de los últimos tiempos. Licenciada en Letras en 1996, sus propuestas hacen alusión a temas contemporáneos de obligada referencia como el sometimiento femenino, el estrés, las angustias ciudadanas. Hay en ella una preocupación humanista a partir de sus presupuestos anclados en un arte desencadenador de catarsis sociológica. En otra vertiente acude al conceptualismo, al estilo de los postulados del artista norteamericano Joseph Kosuth (1945), para ofrecer nuevos imaginarios femeninos. Esos saberes de interés universal le han permitido convertirse en embajadora de la cultura espirituana en diferentes latitudes del planeta. Porque de lo que se trata es de indagar sobre las actuales actitudes del ser social invadido por formas conductuales reprobables para nuestra especie cada vez más imbuida por actitudes hostiles e intolerantes dentro de

un ámbito de acechanzas. En otras obras se descubre a la artista dispuesta a jugar con el imaginario colectivo con sus inteligentes propuestas discursivas.

Dentro de esa cuerda discursiva de preocupación humanista se encuentra también Lisandra López (1973) quien demostró también amplia versatilidad al inclinarse por la pintura, el dibujo, la instalación, la *performance* y la intervención pública. Graduada en Medicina, sus temas recurrentes infieren enfermedades o padecimientos del ser social desde un sustancial proceso analógico de referencias psicosociales. Mediante sus contactos con el Departamento de Intervención Pública (Dip) del Isa, ha elaborado proyectos que abordan preocupaciones del ser humano abocado a la dicotomía salud-enfermedad. Las propuestas recurren a los modelos de diagnóstico clínico para hacer arte desde sus propias experiencias médicas. A partir de tales presupuestos sus obras desbordan los límites entre el arte y la medicina. Convierten sus creaciones en llamados de alerta acerca de la fragilidad humana y la necesidad de buscar el equilibrio entre la espiritualidad inherente a la condición humana y el cuerpo físico.

Yamisleydi Martínez (1974) se desarrolla como pintora, ceramista, diseñadora y escultora. Graduada en la Escuela de Artes Plásticas de Trinidad en 1993. Sobre su creación escribe Mildrey Betancourt - autora de la tesis de diplomante *Confesiones de una academia*- que la artista se ha empeñado en mezclar elementos del *collage* con la pintura y en otros casos convierte determinados objetos, como la cafetera, en expresión del mundo femenino. En sus exposiciones resulta recurrente la contradictoria existencia entre el ama de casa y los enseres domésticos que la rodean. Hay en toda esa visualidad un enfoque de ironía reflexiva como se aprecia también en sus obras elaboradas con *papier maché* y las forjadas en metal.

Yudit Vidal (1979) es pintora, dibujante, instalacionista, graduada en la Escuela de Artes Plásticas de Trinidad en 1998 y en el Instituto Superior de Arte como restauradora y conservadora de bienes mobiliarios en el 2008. Para Mildrey Betancourt Rodríguez esta artista constituye un ejemplo de la vuelta hacia tendencias como el surrealismo, que define su obra. La figura femenina acompaña parte de su creación desde la perspectiva de su visión cuestionadora. De igual modo

ella juega con figuras caricaturizadas donde fusiona elementos simbólicos entre lo humano y lo alado. Por sus temas referidos a la niñez en los cuales plasma todo el imaginario posible en sus proyectos instalativos exhibidos en diferentes galerías en Cuba y el extranjero, se le proclamó embajadora de buena voluntad por la Unicef.

Marielina González (1983) se graduó como arquitecta en el 2006 y ha ejercido la fotografía artística. Es miembro fundadora del Club Fotográfico Espirituano Fotoss. Desde su primera exposición personal - muy bien acogida por el público y la crítica- se aprecia a la artista preocupada por el arte de género. Resulta evidente que, en esa muestra, se observa su capacidad de conducir al espectador por los vericuetos de inquietudes personales que adquieren connotaciones analógicas; y no se trata de la simple transposición semántica de sentido, hay todo un rejuego de simulacros femeninos que alertan sobre la capacidad de soñar, intuir peligros, unirse al dolor colectivo de una época convulsa y transgresiva.

Estas son las propuestas. Quizás alguna que otra artista haya quedado fuera de la relación; pero, al menos, existe la posibilidad de haber expuesto figuras

femeninas emblemáticas que, en diferentes épocas, han enriquecido el reservorio de las artes visuales, desde aquellas que utilizaron temas y técnicas más tradicionales hasta las que emplearon nuevos soportes para reflejar las inquietudes del tiempo que les tocó vivir. De trazar una cartografía diacrónica se

observa que, en mayor o menor magnitud, el imaginario femenino de las artes visuales espirituanas ha vibrado al ritmo de los procesos psicosociales de cada período en un mano a mano con la impronta varonil.

Ensayo

ELEMENTOS IDENTITARIOS DEL COLEGIO CARLOS DE LA TORRE

IDENTIFIER ELEMENTS OF THE COLEGIO CARLOS DE LA TORRE

Anna Lidia Beltrán-Marín¹; Fadia de la Caridad Castellanos-de la Paz²; Eduardo Muro-Yero³

¹Licenciada en Filosofía por la Universidad Estatal de Moscú M. V. Lomonosov (1990), Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (2005), Doctora en Ciencias Filosóficas por la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (2008). Profesor Titular y Especialista en colaboración internacional del Departamento de Relaciones Internacionales de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. Email: anna@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9527-0083>;

²Licenciada en Filología. Especialista de la Biblioteca Provincial Rubén Martínez Villena. Sancti Spíritus. Cuba; ³Licenciado en Historia de América, Universidad de La Habana, 1983. Máster en Ciencias en Actividad Física de la Comunidad por la Universidad de las Ciencias del Deporte de La Habana. 2011. Profesor Asistente. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Email: eduardoy@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1445-6415>

¿Cómo citar este artículo?

Beltrán-Marín, A. L. Castellanos-de la Paz, F. de la C. y Muro-Yero, E. (noviembre-febrero, 2019). Elementos identitarios del colegio Carlos de la Torre. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 24-41. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/773>

RESUMEN

El estudio de la historia de la educación y las instituciones educativas en la provincia de Sancti Spíritus se ha realizado por profesores y estudiantes de la Universidad, proyecto que cumplió con la tarea referida a la búsqueda de información y rescate de la memoria histórica de las instituciones educativas del territorio, en el período de 1900 a 1960, lo cual constituye un antecedente de la indagación que se está haciendo acerca del desarrollo de la identidad cultural cubana en el contexto actual de la nación y la región, en el marco de la

sociedad espirituana. En correspondencia al ámbito del desarrollo de los Colegios Presbiterianos en Cuba y en esta localidad, en la etapa mencionada, se analizó el proceso de evolución histórica de los colegios espirituanos, con el objetivo de describir los elementos que identifican específicamente, al colegio Carlos de la Torre. Entre los resultados más importantes están las evidencias encontradas acerca de las características y aportes a la educación de esa institución, los cuales amplían y sistematizan la información sobre el tema y su contribución a la conformación de la

identidad cultural. Se emplearon, entre otros, métodos lógicos del conocimiento teórico, el análisis documental y la entrevista.

Palabras clave: colegios presbiterianos; historia de la educación; historia local; identidad cultural

ABSTRAC

The study of the history of education and educational institutions in the province of Sancti Spiritus has been carried out by professors and students of the University. Project that fulfilled the task referred to the search of information and rescue of the historical memory of the educational institutions of the territory, in the period from 1900 to 1960. Which, constitutes a precedent of the investigation that is being carried out about the development of the Cuban cultural identity in the current context of the nation and the region, within the framework of the spiritual society. In correspondence with the development of the Presbyterian Schools in Cuba and in this locality, in the aforementioned stage, the process of historical evolution of the Sancti Spiritus schools was analyzed, with the objective of describing the elements that identified Carlos de la Torre. Among the most important results are the evidences found about the characteristics and contributions to the education of that institution, which broaden and systematize

the information on the subject, as well as its contribution to the conformation of the cultural identity. They used, among others, logical methods of theoretical knowledge, documentary analysis and interview.

Key words: history of education; presbyterian schools; cultural identity

INTRODUCCIÓN

La intervención norteamericana en la Guerra de Independencia de Cuba y época de postguerra trae, junto a la organización de la infraestructura del país, una penetración religiosa como ocurrió en otras esferas de la sociedad colonial finisecular. Con ella vienen predicadores y misioneros norteamericanos y sus nuevos conceptos de educación pragmática, que John Dewey enseña desde su cátedra en la Universidad de Chicago y en la de Columbia en New York.

Desde finales del siglo XIX, llegaron a Cuba diferentes juntas de misiones protestantes. Entre las principales actividades que se propusieron estuvo la fundación de escuelas o colegios, según la usanza o terminología de EE.UU. En el año 1900, llega Robert L. Wharton y funda el colegio "La Progresiva", en Cárdenas, Matanzas, cuyo plan de estudios estaba copiado del modelo norteamericano. Se abrieron otros colegios presbiterianos en La Habana, Caibarién, Güines, Nueva

Paz, Cabaiguán y Sancti Spíritus, con predominio para la región centro occidental de la isla.

Entre los meses de noviembre y diciembre del año 1903, quedó fundado el Colegio Presbiteriano en Sancti Spíritus por los misioneros norteamericanos, de la Junta de Misiones Nacionales de la Iglesia Presbiteriana de los Estados Unidos de América. Este centro desarrolló una labor pedagógica significativa hasta 1960, fecha en que cesa sus funciones como colegio privado, debido a las nacionalizaciones y leyes implementadas por el Gobierno Revolucionario.

Los estudios que sobre esta institución existen se iniciaron con una breve historia del colegio realizada por el historiador y ex alumno Segundo Marín García, la cual abarca, desde su fundación en el año 1903 hasta el año 1935, la misma no está publicada, sin embargo, su análisis aportó datos importantes sobre la organización, profesores y alumnos que tuvo la institución, así como valiosos criterios sobre el colegio.

Posteriormente, Gallo (1953) aporta elementos importantes sobre el funcionamiento, organización y datos de alumnos fundadores que tuvo el colegio; establece además, la fecha en que comienzan las clases en el edificio creado para la escuela por los misioneros

norteamericanos. En 1954 se redactó una tesis de grado, primer trabajo con carácter científico sobre el origen y desarrollo del colegio, por parte de Ana Luisa Orellana, ex alumna de la escuela que no se pudo consultar, a pesar de que es un documento de extraordinario valor.

Más recientemente, Cardoso et al. (2006) estudiaron el origen del colegio, su posterior desarrollo en los primeros años de la República y refieren sus características como escuela de nuevo tipo, aunque en la pesquisa no se pudo profundizar en todas las etapas de existencia de la institución.

El artículo tiene el propósito de describir las particularidades del colegio "Carlos de la Torre", el cual tuvo una marcada trascendencia educacional en la comunidad espirituana. Permite sistematizar la escasa información que existe sobre esta institución y recuperar para la memoria histórica de la nación la labor formadora de ese centro, que junto a otros que coexistieron en la etapa, contribuyeron a la conformación de la identidad cultural espirituana.

DESARROLLO

En Sancti Spíritus, durante la Guerra de Independencia, 1895-1898, el Convento de los jesuitas, abandonado por la Iglesia católica, fue convertido en un hospital de sangre. Terminada la guerra fue

derrumbada la parte que daba a la calle Independencia y permaneció la sección situada en la calle Máximo Gómez, la que fue alquilada por la iglesia Presbiteriana a la municipalidad espirituana.

En acta capitular del 30 de mayo, folio 116 de 1903, está recogida la solicitud de arrendamiento del local por parte de Mr. Herbert Harris, por un período de cinco años, quien prometió hacer reparaciones y establecer allí un colegio de Segunda Enseñanza, siempre que se le considerara el primer año muerto y pagar 15 pesos en moneda norteamericana. El lunes 13 de junio aparece la aprobación del arrendamiento, por un período de tres años y con un pago mensual de 20 pesos en la moneda ya señalada.

Posteriormente se solicita, según se constata en acta capitular del 7 de noviembre de 1905, folio 257, (Fondo Ayuntamiento República, 1905), abrir puerta interior, esquina a San Francisco, hoy calle Máximo Gómez, con escalera para entrada independiente en altos donde se establecería el colegio. De esta forma queda fundado el Colegio Presbiteriano de Sancti Spíritus entre los meses de noviembre y diciembre del año 1903, por los misioneros norteamericanos, de la Junta de Misiones Nacionales de la Iglesia Presbiteriana de los Estados Unidos.

El colegio estaba ubicado en lo que es hoy el Parque Serafín Sánchez, en su mitad norte. La que fue calle de San Fernando y se prolongaba hasta la calle de Independencia, quedó así, la mitad sur formando una antigua plaza o plazoleta de recreo. El lado de lo que era nave principal del templo daba a la calle Independencia y su entrada principal en escalinata, con frente a la calle de San Fernando. La sección que daba a la calle San Francisco, hoy Máximo Gómez, de dos plantas, inmensos salones, amplios y ventilados, donde radicaba la congregación de los Jesuitas. En la planta alta estaba situado el Colegio y en su planta baja funcionaba, en sus actividades religiosas, la Capilla Presbiteriana, cuyo pastor fundacional fue el Reverendo Herbert Harris.

Como quedó plasmado en el artículo: "El sello oficial", publicado en la revista *Reflejos*, la misión del Plantel consistió en:

Preparar ciudadanos que presten a su patria material los servicios de su sapiencia y de su energía, hombres y mujeres que cumplan con fidelidad la parte que les corresponde en el agregado social; pero su misión es también y esta es su mayor misión, porque es la más elevada: preparar hombres y mujeres que aspiren a

la patria de Dios, hombres y mujeres cuyas vidas sean un ejemplo de bondad y de mansedumbre y cuya divisa sea servir con amor al prójimo. (Reflejos, 1928, p. 23).

La primera maestra misionera norteamericana que vino a Sancti Spíritus para fundar este colegio fue Isabel French, el 11 de diciembre de 1903. En este primer curso escolar de 1903-1904, se trabajó solamente con un aula múltiple de niñas. La coeducación comenzó en el curso 1904-1905. Marín, (1953a) plantea que el colegio se inició con 30 niñas bajo la dirección de la señorita Isabel French, quien marchó a Puerto Rico después de un año de trabajo.

Entre los años 1904-1906, estuvo dividido en cuatro aulas: una de varones más adelantados, atendidos por Mary F. Ross, otra de hembras de iguales condiciones de capacidad, que tenía a su cargo la señorita Espey; otras de niños menores o más atrasados, al frente de los cuales se encontraba la señorita Pyland, así como otra para hembras con análogas circunstancias educativas que lideraba la cubana Isabel Zayas.

En el año 1909 el municipio solicitó de la Iglesia y del Colegio su traslado de esta sección para ser ampliado el antiguo parque o plaza de recreo y darle la

extensión que tiene en la actualidad, para nombrarlo, a partir de esa remodelación, parque Serafín Sánchez. La Iglesia y el Colegio se trasladaron en 1911 al No. 14 de Cervantes y Plácido, casa colonial, el colegio ocupó la planta alta y parte de la planta baja y la capilla el salón de la esquina. Desde el mes de agosto del año 1909 sucedió al Reverendo Harris, en el pastado el Reverendo Hubert G. Smith. Entre 1911 y 1912 funcionó una escuela nocturna a cargo de Miss Rogers, en los altos de la casa situada en Llano No. 12 la que al decir de Marín (1953) fue por unos quince años prolongación espiritual de la Iglesia y “aquellas clases nocturnas, en el fondo también eran prolongación del colegio” este mismo autor cita los alumnos que formaron la matrícula inicial. Según testimonio de Lydia Perurena (2011) muchos de ellos fueron escogidos para hacer estudios universitarios, en los Estados Unidos.

En 1917 había crecido la escuela en cuanto a aulas y a alumnos. Contaba con 9 aulas y una matrícula de 150 educandos, de ambos sexos.

El edificio diseñado exclusivamente para la escuela, “se construyó en el año 1923 y se estrenó en los primeros meses de 1924” (Gallo, 1953, p.1), fue hecho por arquitectos norteamericanos. Constaba y se mantiene en la actualidad de dos

plantas con diez amplias aulas, higiénicas, que cumplieran con los requisitos de luz y ventilación de aquel momento. Su construcción es de acero y concreto, con pisos de granito, todo a prueba de incendios. Amplios corredores completan la hermosura del plantel considerado por muchos como modelo en su clase. Fungía como director en esa etapa George F. Turner. Se ubicó en edificación contigua a la derecha del templo con una parte trasera común con una cancha para deportes como tenis de campo, baloncesto y voleibol.

El mobiliario escolar era muy avanzado para esta época con pupitres individuales, que permitían, dentro de los tamaños normales, ajustar tanto el asiento como la carpeta a la estatura del alumno para su mayor comodidad. Las aulas estaban rodeadas de pizarras, lo que permitía a una clase entera trabajar a un tiempo en ellas. Todas estas edificaciones y medios técnicos muy bien cuidados por los profesores, los cuales educaban con el ejemplo en el celo por el cuidado y mantenimiento de ellos, lo que desarrolló el sentido de pertenencia y el amor por la escuela.

En marzo de 1926, pocos días después de haber tomado posesión de su cargo como director Raúl P. Guitart Rodríguez, concibió la idea de presentar a la

consideración de la Facultad reunida al efecto, un sello oficial, una bandera y los colores que habrían de asociarse con la vida del colegio. Combinó al efecto en una bandera el sello y los colores y lo presentó al profesorado que lo aceptó unánimemente. Para la ejecución del proyecto se contó con Santiago Gallo, que tenía aptitudes para el dibujo. En aquel entonces era un niño de sólo 12 años. En el verano de ese año se terminó con el sello. El original fue enviado a La Habana donde se confeccionaron dos sellos de diferentes tamaños, uno para usar en todos los programas oficiales, que era pequeño y que por primera vez se usó en las tarjetas de informes y otro de mayor tamaño que se usó por primera vez en el periódico quincenal *Alma Mater*.

Según consta en el artículo que lleva por título "El sello oficial":

El significado del sello es ideal: educamos la mente con la adquisición de conocimientos científicos, artísticos y literarios; educamos el cuerpo con la práctica sana de los deportes, pero buscamos primeramente el reino de Dios y su justicia, sabiendo que todas las demás nos serán dadas por añadidura. (Reflejos, 1928, p. 23).

En el año 1926, el director, comprendió la gran necesidad que tenía el Colegio de una biblioteca. Había entonces algunos libros, la mayor parte de ellos de texto y en inglés, situados en el aula de "Preparatoria". Se nombró a Santiago Gallo para director de la misma y se preparó un local adecuado, con estantes. La biblioteca desde entonces llevó el nombre de "George F. Turner", en honor del director anterior. En el curso 1927-1928 las Sociedades Literarias organizaron una campaña "Pro Libro" que dotó a la colección con más de quinientos volúmenes.

En septiembre comenzó a funcionar la biblioteca. Los libros se hallaban catalogados por sistema de tarjetas. Los lectores recibían un reglamento donde aparecían sus deberes y derechos. Cada lector tenía una tarjeta donde se anotaba el libro que llevaba y la fecha en que lo recibía de manos del director de la biblioteca.

En el horario de biblioteca, la Srta. Julia nos fue leyendo obras de la literatura universal, acordes a nuestra edad e intelecto, la primera que nos presentó fue Aventuras de Tom Sawyer, del novelista norteamericano Mark Twain. ¡Cómo nos divertimos con las maldades de Tom y su

amistad entrañable con Huckleberry Finn!...". (Perurena, 2004, p. 2).

Todos los alumnos y profesores tenían derecho a ser usuarios de esta, mediante el pago de diez centavos.

Los niños desde primero a cuarto grado podían encontrar "la biblioteca infantil" dirigida por Isolina García lo que facilitaba el manejo de los niños más pequeños y para que pudieran usar mejor los libros destinados a ellos. Con el fin de aumentar el volumen de libros se organizó un concurso entre todos los alumnos y se premió a los que más libros trajeron, después de ello la biblioteca contó con 1190 tomos.

En mayo de 1928, el director Raúl P. Guitart, concibió dar el nombre de Carlos de la Torre al colegio. Lo cual se materializó en esa misma fecha, en ocasión de la visita a la ciudad el distinguido naturalista cubano, en cuyo honor, y a su trayectoria científica, reconocida a nivel internacional, se develó una tarja en bronce y mármol al frente del edificio del colegio. Se mostró, un cuadro, en su homenaje, hecho con moluscos cubanos lo que llamó la atención del visitante, destacado naturalista especializado en la malacología.

Después de 1959 se mantiene el nombre de Carlos de la Torre al plantel porque se

tuvo en cuenta que fue un ilustre pedagogo y científico cubano, incansable innovador. “Para el mejoramiento de la docencia puso en práctica el trabajo independiente como esencial para el aprendizaje y defendió, apasionadamente, las ideas revolucionarias de los jóvenes”. (Reseña histórica del colegio “Carlos de la Torre”, s/f, p. 9).

Entre las peculiaridades de Colegio presbiteriano está que los métodos de enseñanza que se aplicaban eran modernos y libres, se orientaban normas de conducta y comportamiento social, se proponía la creencia religiosa como complemento a la actividad del hombre. El testimonio de Gladys García Osorio, maestra del colegio, lo corrobora: “los métodos de enseñanza que se aplicaban en el colegio, fueron la causa principal de los resultado reflejados en la calidad de cada educando” (García Osorio, 2011).

Se descartaba la utilización de la cartilla y el aprendizaje memorísticos y más adelante, se rompía la vieja tradición de que era peligroso educar, conjuntamente, a hembras y varones: se inició la coeducación de los sexos a pesar de las críticas y de los tabúes, viéndose enseguida la alta conveniencia educativa de que ambos sexos

compartieran juntos todos los avatares de la vida. (Rodríguez, 1991, p. 75).

El Colegio, desde su fundación, trató de educar e instruir por las más severas normas de honradez profesional, y “...no ha omitido esfuerzos en proporcionar al pueblo de Sancti Spíritus los más eficientes métodos de enseñanza de su tiempo acorde con los últimos dictados de la ciencia pedagógica, siempre tratando de crear su propia personalidad como escuela nueva progresivista...”. (Nuestro colegio, Reflejos, 1936, p. 5).

Según expresa el historiador Marín García en su trabajo: *Del pasado presbiteriano de Sancti Spíritus*:

Acaso un poco extraño para la época, por ser planes de nuevos rumbos pedagógicos, cada aula se encontraba subdividida en grupos componentes de la primera, segunda y tercera categoría, denominación o clase, de acuerdo con los conocimientos o interés de los educando. Por ejemplo: Un alumno del aula podía figurar en la asignatura de Aritmética, en el tercer grupo; pero ello no era óbice para que pudiera figurar también en el primero o segundo núcleo de Gramática o de Geografía, o de

Historia de Cuba. (Marín, 1973, p. 3).

El fundamento del sistema educativo impartido a los alumnos quedaba plasmado en el lema del colegio: "Por Dios y por la Patria", donde se valora la importancia que para ellos tenía la formación del alumno desde dos puntos de vista, el religioso y el patriótico. "El conocimiento de un Dios vivo y verdadero, todo amor; el recuerdo de la heroicidad de los mártires de la Patria, su desinterés en servirla y amarla". (Guardiola, 1936, p. 7). El Colegio tenía como práctica realizar, en el templo, actos cívicos y cada dos meses un grado determinado efectuaba una fiesta. Esta institución se dedicó al servicio de la niñez y la juventud de esta ciudad, a la cual educó durante 57 años. El claustro de profesores en sus inicios, lo integraron, en su gran mayoría, maestros misioneros norteamericanos, que trabajaron en el Colegio desde su fundación, hasta mitad de la década del veinte, en que comienzan a desempeñar esta responsabilidad maestros cubanos. Entre los educadores espirituanos que trabajaron en el colegio figuraron: Isabel Zayas, José Martín, Edilia Suárez, Isolina García, Inés Blay, Árida Gómez, Virginia Álvarez, Ada Orta, Josefina Marín, Julia Bravo, Raúl Prado, Rebeca Torres, Carlos Guardiola y Evelio Pentón, entre otros.

El Colegio estuvo dividido en tres facultades: Facultad de Primera Enseñanza, Facultad de Segunda Enseñanza y la Facultad de la Escuela de Comercio. La Facultad de Primera Enseñanza del año 1928, estuvo integrada por el director Raúl P. Guitart, el Dr. Alfonso Rodríguez, el Sr. David Mesirez, el Sr. Miguel Fadrepé, Srta. Carmen Díaz, Sr. Santiago Gallo, Srta. Adela Guerra, Srta. Irene García, Sr. Ramón M. Rodríguez, Srta. Leonor Madrigal, Tte. Sr. José González, Srta. Matilde Lutzen y la Sra. Josefina Valdés. Dentro de la Primera y la Segunda Enseñanza existía un aula llamada de Ingreso, que no era más que el grado de transición entre ambas enseñanzas. Era requisito fundamental aprobar los exámenes de ingreso para pasar al grado superior.

El Colegio contaba en el año 1936 con un claustro de 17 profesores de ambos sexos, "cuya capacidad, entusiasmo y devoción por la enseñanza han sido ya probados". (Nuestro colegio, 1936, p. 5).

El claustro de profesores de este plantel tenía una excelente formación. Según criterios de la antigua alumna y maestra del colegio, durante el curso de 1947 a 1948, Lydia Perurena, los profesores, en su mayoría, fueron graduados en Pedagogía, y como Maestros primarios,

formados en la Escuela Normal de Maestros la Progresiva de Cárdenas, para lo cual requerían el grado de bachiller, a diferencia de los maestros de las escuelas privadas que no les exigían este requisito para impartir la docencia en sus aulas.

Los títulos que poseían los maestros dan fe de su formación. Según testimonios de los alumnos que pasaron por las aulas del Plantel, guardan gratos recuerdos y sentimientos de agradecimiento por la formación recibida, que les ha servido para enfrentar la vida con buenas condiciones de preparación. Consideran que el modelo educativo utilizado por el Colegio influyó positivamente y de manera esencial en su formación como profesionales y como seres humanos en el manejo de la familia y de la vida cotidiana con el desarrollo de los valores responsabilidad, solidaridad y humanismo. Cada año se realizaron los cursillos de perfeccionamiento que permitían mejorar la práctica pedagógica de estos colegios, a partir de la experiencia del claustro y de experiencias pedagógicas de avanzada que existían en el mundo. Su tónica fue pensar en la educación de los alumnos en función del momento histórico utilizar métodos modernos que permitieran prepararlo para el futuro. Estos se realizaron hasta el año 1960 cuando se nacionalizó la enseñanza en Cuba.

Luego comenzarían los cursos de superación de Escuelas Modelos, que se realizaban en Ciudad Libertad, La Habana, durante un mes todos los años.

En el caso del Colegio Presbiteriano Carlos de la Torre se convirtió, en reconocimiento a la calidad de su enseñanza, la preparación del claustro y sus recursos y edificaciones, en Escuela Primaria Modelo Carlos de la Torre, conservó a su director, Santiago Gallo y Cepeda quien permaneció en el cargo hasta su retiro (Cardoso, 2006, s/p).

Como parte de su modelo pedagógico, el Carlos de la Torre, no solo brindó educación en sus aulas sino que creó frente al antiguo parque infantil, en la calle Siglo, hoy Tello Sánchez, en el año 1932, una escuela primaria llamada: La Escuela de "Pueblo Nuevo", donde se cursaban tres grados y estaba atendida por dos profesoras. "La ramificación de Pueblo Nuevo servía de campo de experimentación pedagógica, porque los maestros ponían en práctica distintos métodos y procedimientos pedagógicos utilizando lo bueno de ellos y desechando lo malo". (Reseña histórica de la escuela "Carlos de la Torre", s/f. p. 34).

Funcionó también la Escuela Dominical de la Iglesia, que contaba con un escenario que servía como Teatro Escolar, para las Sociedades Literarias y como punto de reunión del alumnado. A esta escuela asistían los niños que no podían matricular en otros colegios por tener grandes problemas económicos. Se aplicaba el horario y los métodos pedagógicos imperantes en el Colegio.

El historiador, periodista y ex alumno del Colegio Presbiteriano Segundo Marín García en el año 1953(b) menciona en su trabajo "Mis relaciones con los Presbiterianos", a los alumnos fundadores del colegio. Por su parte, Santiago B. Gallo y Cepeda director del colegio de 1937 a 1967, en su breve historia sobre la institución cita a los primeros alumnos. Sin embargo, se pudo comprobar que en algunos casos no coinciden los datos ofrecidos por ambos, por lo que en la investigación realizada se analizó y compiló una relación de los alumnos fundadores la que tiene en cuenta los criterios de dichos autores. (Castellanos de la Paz, 2011).

El inicio de la Segunda Enseñanza, está señalado, por varios autores, en diferentes años. Valdés (1993) plantea que "Durante varios años se limitó a la Primera Enseñanza, para en 1906 iniciarse allí la Segunda Enseñanza" (p.

5). Por otra parte, Marín (1953a) en su historia sobre el Colegio planteó que: "los inicios de la Segunda Enseñanza comenzaron en 1915, cuando la Srta. Rogers y el Sr. Manuel Oropesa, comenzaron las clases para el primero y segundo años de Bachillerato aunque de manera extraoficial" (p.1). Por su parte Gallo (1953) en su breve historia sobre el colegio expresó que "desde el año de 1920 al año 1936 funcionó la Segunda Enseñanza (...)" (p.1) Se toma esta última fecha como la más acertada porque en la revista *Reflejos*, se hace referencia a la primera graduación de este nivel de enseñanza, en el año 1927.

Un elemento esencial en la concepción educativa del centro fue el horario de actividades: de 7:45-8:00 culto, de 8:00-11:15 clases sesión mañana. La sesión de la tarde comenzaba a la 1:00 hasta las 4:15. Todos los meses se les informaba a los padres la situación académica de sus hijos. (Cardoso et al. 2006, s/p). Los alumnos matriculados tenían garantizada asistencia médica dos veces al año, se les realizaban análisis de sangre, revisión bucal y de la vista. En el año 1953 se inaugura un nuevo dispensario que contaba con un médico, el Dr. Elpidio Padilla y la enfermera Iselda Palomino, destacada en la última etapa de la lucha

revolucionaria. La consulta costaba 20 centavos.

Además de la Primera y Segunda enseñanza, tuvo una Escuela de Comercio. Bajo la dirección del profesor y hombre de ciencia Raúl P. Guitart, la apertura de la Escuela de Comercio respondió a urgencias inaplazables del momento histórico de evolución económica y de trascendencia nacional que requería conocimientos técnicos, lo que se pudo constatar en la revista *Reflejos*, órgano del Colegio.

En anuncios publicitarios de la revista *Reflejos*, en los diferentes números consultados, aparece como una muestra de su particularidad en la educación espirituana, otros elementos identitarios tales como, su lema: “Por Dios y por la Patria”. Su propósito: “Instruir con eficiencia. Educar con Amor”. Sus factores: “Un profesorado competente cuyo sacerdocio es educar con el ejemplo, una disciplina severa y cariñosa que produce orden y respeto y sus medios. También contó con su himno cuya letra estuvo compuesta por el Reverendo M. Caballería y la música estuvo a cargo del Maestro Director de la Banda de Ciego de Ávila.

El Colegio contó con seis publicaciones periódicas y un suplemento infantil:

- **Reflejos:** Volumen ilustrado que vio la luz pública a principios del año 1928 y que encerró en sus páginas la memoria del curso académico de 1927-1928, es decir abarcó el desenvolvimiento educativo durante ese curso de oro.
- **Calendario:** En el curso 1935-1936 apareció el primer calendario que se editó en Cuba, especie de folleto ilustrado con nueve folios de cartón, el cual ostentaba en su cubierta superior o frontis el sello oficial del colegio en sus colores emblemáticos, oro y azul. En cada uno de los folios se encuentran tres grupos fotográficos destinados a ilustrar de una manera objetiva las distintas actividades que desarrollaba el plantel.
- **Alma Mater:** Se publicó por primera vez en el mes de noviembre de 1926. Periódico quincenal editado por las clases de segunda enseñanza. Esta publicación periódica dejó de existir en el año 1930.
- **Cardelato:** El 31 de octubre de 1932 surge el periódico “*Cardelato*”, nombre condensado del sabio naturalista cubano Carlos de la Torre, con un suplemento infantil: “El Fiñe”, destinado a los

pequeños lectores, ocupó un puesto destacado entre los periódicos de su clase.

- Memorias de la Sociedad Histórica–Geográfica. (1935). Publicación bimestral, editada por esta sociedad.
- Voz del alumno: En la historia del colegio presbiteriano de Cabaiguán se menciona esta publicación entre las que fundó el colegio Carlos de la Torre.

La escuela, como institución educacional, ejerce una gran influencia en la comunidad donde está enmarcada, de ello hizo gala el Colegio Presbiteriano Carlos de la Torre, que no solo se circunscribía a los límites de sus edificaciones sino que se proyectaba a la comunidad, a la familia de los alumnos, a sus familiares y amigos, para lo cual se organizaban actividades recreativo-culturales, como por ejemplo Las verbenas. Se conmemoraban todas las efemérides tanto festivas, históricas, como religiosas.

Guardiola, (1936), en su artículo: “El colegio y su influencia en la comunidad”, valora la incuestionable influencia que el individuo ejerce en el seno de la comunidad en que se desarrolla, y de cómo de todas las instituciones que

también influyen en la misma la escuela juega el papel de mayor importancia.

Las distintas sociedades creadas, literarias, científicas, fueron el campo de experimentación en que los alumnos ejercitaron sus aficiones. De esta forma surgió en ellos, el deseo de buscar en los diferentes campos del conocimiento humano, los datos que le sirvieron para la confección de sus artículos, discursos, debates, conferencias, experimentos, entre otros, que se daban a conocer en diferentes actividades, ante sus compañeros y familiares y amistades.

Es digno de destacar que estas actividades las realizaban de una manera espontánea pues no estaban en los programas que exigía la Secretaría de Educación.

Las actividades extra escolares y extra docentes, constituyeron uno de los aportes fundamentales del Colegio. Los diferentes directores que lo dirigieron pensaron que el aula, el maestro, el hogar, la sociedad, los medios masivos de comunicación, en fin, todo debía unirse para educar y lograr una escuela bien organizada con el deber de conseguir que cada uno de sus elementos actúen constructivamente.

Contaba el Colegio con un laboratorio de Química, los alumnos de Segunda Enseñanza encontraban todo el material

necesario para la práctica de las experiencias exigidas en el curso de esta asignatura. Además de tener acceso a estos instrumentos, modernos para la época, desarrollaban las habilidades de medición, aprendían a redactar informes con los requerimientos científicos pedagógicos del momento.

Poseía, además, un laboratorio de Física, que pocas escuelas tenían, con el instrumental necesario para la fácil interpretación de los principios y las leyes de esta ciencia.

Durante el curso 1926 a 1927 se creó, como parte del proyecto: "La escuela activa", el Museo de Historia Natural, en honor al naturalista Carlos de la Torre y Huerta. Contenía colecciones de todas las ramas de la Zoología, de la Botánica, de la Geología, y de la Paleontología. Fue un empeño de la directiva, dotar la entidad de la más completa colección de la fauna y la flora de la Isla. Las relaciones de la escuela con los naturalistas y prominentes de la nación y las investigaciones de campo hechas por los profesores, hicieron posible la adquisición de numerosas especies del territorio nacional, lo que permitió que los alumnos conocieran la realidad de la variada naturaleza cubana.

El incesante crecimiento del Museo fue posible gracias a un Departamento de Taxidermia que tenía la escuela y se

encargaba de preparar los ejemplares adquiridos. Esto explicaba que las colecciones aumentaran y se pudieran reunir entre 1930 a 1935 más de cien aves cubanas que salieron de este Departamento. En el año 1936 se poseían más de dos mil ejemplares de aves.

Como parte también, del proyecto de la Escuela Activa, se fundó el 3 de febrero de 1928 el Museo de Historia Local "General Raimundo Sánchez Valdivia", que contó con importantes artículos relacionados con la historia de Sancti Spíritus, sus grandes figuras y objetos de interés patriótico nacional.

La educación física constituyó un elemento primordial en la formación de los alumnos, existían profesores excelentes que promovían la práctica de deportes, se realizaban torneos y competencias dentro de la misma escuela y fuera de ella. La Educación Física fue una asignatura incluida en los planes de estudios del Colegio, desde el año 1904, aparecía bajo el nombre de Ejercicio Físico. Fue la primera institución que introdujo en la ciudad el básquet o baloncesto y el voleibol y la primera en celebrar los "días de campo" anuales.

El Colegio creó tres sociedades literarias: Manuel Sanguily, Enrique José Varona y José de la Luz y Caballero. El 5 de mayo de 1926 se creó la Sociedad Literaria

“José de la Luz y Caballero” y a partir de ese momento se sucedieron actividades de carácter literario. En el curso 1927-1928 sus miembros acordaron cambiar el nombre de la sociedad por el de “Antonio Sánchez de Bustamante”. En 1933 se acordó cambiar de nuevo el nombre de la sociedad por el de “Enrique José Varona”, la cual comenzó a ser dirigida por Carlos Augusto Guardiola.

La Sociedad Histórico-Geográfica surgió el 18 de noviembre de 1935, en el aniversario de la muerte del Mártir del Paso de las Damas, Mayor General Serafín Sánchez Valdivia. La sociedad creada para su propio provecho y para el de la comunidad, permitió al estudiantado salirse de los métodos pedagógicos antiguos, para llegar al verdadero campo de la investigación y observación propias. Poseía un órgano oficial que llevo el nombre de “Memoria de la Sociedad Histórica-Geográfica”, publicación que salía a la luz bimestralmente y tenía el objetivo de recopilar y difundir los mejores trabajos hechos por los alumnos. Entregaba al final de curso, diplomas a los dos mejores alumnos de las clases de Historia y Geografía como forma de estímulo a las investigaciones que estos realizaban.

En el Colegio existió un Club de investigaciones científicas. Creado el 12

de noviembre de 1927, con el objetivo de que la institución docente contara con una sociedad científica bien organizada que satisficiera los requisitos pedagógicos más modernos, capaz de inculcar en cada alumno el hábito de la investigación.

El colegio Carlos de la Torre, fue el primero de Cuba donde se organizara un Club de Relaciones Internacionales. Esta idea se debió a la entusiasta iniciativa y el vigoroso impulso del director de aquel entonces Raúl P. Guitart, el cual en noviembre de 1932 se dirigió a “The Carnegie Endowment for International Peace”, expresando sus deseos de que el colegio tuviera su club de relaciones internacionales. El 13 de diciembre de 1932 se fundó el Club de Relaciones Internacionales con 23 miembros, alumnos todos de la Segunda Enseñanza. La Confraternidad Infantil fue una asociación que se fundó en el seno de la Primera Enseñanza, con el objetivo de cultivar en los alumnos sentimientos morales. Entre los preceptos de la asociación se planteaba que nulo sería el valor de la enseñanza de la instrucción moral en las aulas del colegio, si ella estuviera encerrada en el estrecho marco de la teoría. La Confraternidad Infantil en su desenvolvimiento transformó la enseñanza de la “Instrucción moral” en las

aulas, de enseñanza pasiva en enseñanza activa.

Según consta en la revista *Reflejos* del año 1928, la Asociación de graduados del Colegio Carlos de la Torre se crea en la noche del primero de enero de 1926 cuando convocados por el director del Colegio, se reúnen los alumnos que habían recibido sus títulos de Bachiller en Letras y Ciencias en la escuela. En el artículo 2º de su reglamento se expresa que sus fines son:

Mantener entre sus componentes un acendrado afecto hacia el colegio; coadyuvar con la Facultad de este en la realización de sus proyectos y fines educativos; propender al mejoramiento moral, intelectual y material de sus miembros y estrechar más los lazos de confraternidad entre los graduados que la integran. (Reflejos, 1928, s/p).

En el año 1953 funcionaba en el Colegio el Observatorio de meteorología, conectado al observatorio nacional, desde donde el Dr. Mario Suárez Gómez, (maestro del plantel), ofrecía los partes meteorológicos a la ciudad. En el año 1934 se instaló la Estación Radio, emisora que transmitía a los estudiantes las

noticias del Colegio. Se mantuvo hasta el año 1960.

CONCLUSIONES

En Sancti Spíritus, la mayor representatividad de escuelas creadas por congregaciones religiosas perteneció al primer período de la segunda etapa de la historia de la educación en Cuba. Particularmente, la Iglesia Presbiteriana fundó el colegio Carlos de la Torre en los primeros años del siglo XX, bajo la superintendencia de la Junta de Misiones Nacionales de los Estados Unidos.

El colegio Carlos de la Torre empleó métodos de enseñanza modernos y libres e introdujo innovaciones. Se descartaba la utilización de la cartilla y el aprendizaje memorístico y se rompió la vieja tradición de que era peligroso educar conjuntamente, a hembras y varones: se inició la coeducación de los sexos. Dentro de la clase se orientaban normas de conducta y comportamiento social.

El claustro de profesores en sus inicios lo conformaron misioneros norteamericanos y a finales de la década del veinte empiezan a ejercer maestros espirituanos. Estos, para impartir magisterio debían poseer el nivel de bachiller y la mayoría ostentaba el título de maestros primarios y doctores en Pedagogía y Ciencias Naturales. La trascendencia de la actividad pedagógica que ejerció el

claustro se evidenció en la formación de valores de los educandos y en la proyección e imagen de este colegio en la comunidad.

Entre los elementos que identifican al Carlos de la Torre se destacan la influencia que ejerció en la comunidad y en la sociedad espirituana, los que quedaron evidenciados en los testimonios ofrecidos por sus antiguos profesores y alumnos, así como la tenencia de su sello, bandera, lema, himno, propósito, seis publicaciones vieron la luz a lo largo de su existencia, el museo, las sociedades literarias y científicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cardoso, C., Salazar, O., Torres, A., Morales, P., & Jabit, R. (2006). *Instituciones docentes espirituanas en la pseudo república: Colegio Presbiteriano Carlos de la Torre: Informe de investigación*. Universidad José Martí de Sancti Spíritus, Cuba. (Manuscrito).

Castellanos de la Paz, F. (2011). *Colegio Presbiteriano Carlos de la Torre: Particularidades en el contexto de la educación espirituana*. (Tesis de maestría inédita). Sancti Spíritus, Universidad de Sancti Spíritus, Cuba.

El Sello Oficial. (1928). *Reflejos*, 1.

Fondo Ayuntamiento República, (1905). *Actas Capitulares: Sesiones ordinarias de*

1903 a 1911. Archivo Provincial de Historia de Sancti Spíritus, Cuba.

Gallo y Cepeda, S. (1953). *Breve reseña de la historia del Colegio Presbiteriano Carlos de la Torre*. (Material mimeografiado). Archivo Provincial de Historia de Sancti Spíritus, Cuba.

García Osorio, G. (21 de septiembre de 2011). *Entrevista concedida a Fadia Castellanos de la Paz*. Sancti Spíritus, Cuba.

Guardiola González, C. A. (1936). *El colegio y su influencia en la comunidad*. *Cardelato*, 8.

Marín García. S. (1953a). *Historia del Colegio Presbiteriano Carlos de la Torre*. (Manuscrito). Sancti Spíritus, Cuba.

Marín García. S. (1953b). *Mis relaciones con los presbiterianos: Trazos de la vida espirituana*. (Manuscrito). Sancti Spíritus, Cuba.

Marín García. S. (1973). *Del pasado presbiteriano de Sancti Spíritus*. (Manuscrito).

Nuestro colegio. (1936). *Reflejos*, 2, 5.

Perurena, L. (2004). *Carta a mi escuela* 3. (Manuscrito). Sancti Spíritus, Cuba.

Perurena, L. (3 de octubre de 2011). *Entrevista concedida a Fadia Castellanos de la Paz*. Sancti Spíritus, Cuba.

Reglamento del Colegio Carlos de la Torre. (1928). *Reflejos*. s/p.

Reseña histórica de la escuela Carlos de la Torre: Memorias de la escuela (s/f). (Manuscrito). Sancti Spíritus, Cuba.

Rodríguez Busto, E. (1991). *Una inmensa colmena*. La Habana, Cuba: Departamento de publicaciones de la Iglesia Presbiteriana Reformada de Cuba.

Valdés Puentes, R. (1993). *Cronología mínima del Colegio Presbiteriano: Pestalozzi*. Fondo: Movimiento de Activistas de Historia. Leg. 3 Exp.124-D. F.55. Sancti Spíritus, Cuba.

Artículo de Revisión bibliográfica

APUNTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS SOBRE DIDÁCTICA DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS AMBIENTALES

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL NOTES ON THE DIDACTICS OF THE RESOLUTION OF ENVIRONMENTAL PROBLEMS

Raúl Calvo-Gómez;¹ Aida María Rodríguez-Ledesma;² Yolanda Pérez-Pérez³

¹Licenciado en Educación, especialidad Geografía. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular del Departamento de Ciencias Naturales, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. Email: rcalvo@unis.edu.cu. ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0002-7110-6967> ; ²Licenciada en Educación, especialidad Educación Laboral y Dibujo Técnico. Máster en Ciencias de la Educación. Profesora Auxiliar del Centro Universitario Municipal de Cabaiguán. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba Email: aida63@uniss.edu.cu ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0001-8259-735> , ³Licenciada en Economía. Máster en Nuevas Tecnologías Profesora Asistente del Departamento de Enseñanza Militar. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" Cuba. Email: yperez@unis.edu.cu. ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0001-9490-098X>

¿Cómo citar este artículo?

Calvo Gómez, R., Rodríguez Ledesma A. M. y Pérez Pérez, Y. (noviembre-febrero, 2019). Apuntes teóricos y metodológicos sobre didáctica de la resolución de problemas ambientales. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 42-59. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/855>

RESUMEN

El trabajo contiene apuntes teóricos y metodológicos relacionados con la resolución de problemas, y es parte de la tarea investigativa "La formación didáctica del profesor universitario para enseñar a resolver problemas, tendencias y desafíos actuales", que se realiza entre las acciones del proyecto de investigación titulado "La mejora de la teoría pedagógica en términos de solución de problemas educativos priorizados en la provincia de Sancti Spíritus: alternativas

para su solución". En el contexto socio-educativo cubano actual y en el marco de los esfuerzos realizados estos últimos años en la búsqueda de prácticas educativas alternativas, dentro de la Didáctica de las Ciencias; se inserta este artículo, que está orientado a promover un mejoramiento en el aprendizaje de las Ciencias, desde la solución de problemas, debido a su importancia en la preparación científica de los estudiantes de las carreras pedagógicas. La consulta de diversa literatura, tanto del ámbito

nacional, como internacional en el tema referido, aporta experiencias en esta materia, que constituyen una herramienta pedagógica valiosa por la existencia de la problemática ambiental que exige el modelo de consumo imperante, y la necesidad del desarrollo de competencias en los futuros profesionales que les permitan trabajar en esta dirección.

Palabras clave: didáctica; problemas ambientales; resolución de problemas.

ABSTRACT

The work contains some theoretical and methodological notes related to problem solving, and is part of the investigative task "The didactic training of the university professor to teach to solve current problems, tendencies and challenges", which is carried out among the actions of the research project entitled "The improvement of pedagogical theory in terms of solving prioritized educational problems in the province of Sancti Spíritus: alternatives for their solution". In the current Cuban socio-educational context and in the framework of the efforts made in recent years in the search for alternative educational practices within the Didactics of Sciences, this article is inserted that is aimed at promoting an improvement in the learning of the Science from the solution of

problems due to its importance in the scientific preparation of the students of the pedagogical careers. The consultation of a diverse literature both nationally and internationally in the subject referred to provides experiences in this area, which constitute a valuable pedagogical tool for the existence of environmental problems that constrain us the prevailing consumption model, and the need for development of skills in future professionals that will allow them to work in this direction.

Keywords: learning; context; problem; problem solving

INTRODUCCIÓN

Los problemas ambientales difieren de los que se suelen resolver en la enseñanza de las ciencias en la universidad, debido a que no poseen una solución única que sea del todo satisfactoria, pues son complejos, abiertos, cambiantes y precisan de reflexión y de investigación, poniendo en juego la inventiva y la creatividad, actitudes imprescindibles para hacer frente a una realidad con incertidumbres sobre el futuro, que para resolverlos se hace necesario contar con los conocimientos conceptuales y procedimentales necesarios.

La problemática ambiental se evidencia en ámbitos muy diversos de la actividad humana como son la salud, el consumo, y las desigualdades sociales, entre otros. D'Zurilla, Nezu y Maydeu Olivares (2004), señalan que la resolución de problemas se ocupa de todo tipo de dificultades como son las impersonales, las interpersonales (emocionales, conductuales, cognitivos o de salud, conflictos matrimoniales, de familia, y disputas), así como problemas más amplios de la comunidad y la sociedad (crímenes y discriminación racial, entre otros).

Su tratamiento es muy importante en el contexto escolar, pues se consideran de modo muy superficial en otros ámbitos educativos informales, y parece ser el sistema educativo la única alternativa actual para reflexionar de manera crítica sobre ellos.

La enseñanza de la educación ambiental no está exenta de dificultades, pues los contenidos escolares generalmente no se formulan como si fueran problemáticas ambientales, se dan hechos, y los conocimientos procedimentales no suelen considerarse como partes del significado de conocer, a lo cual se agrega que a los aspectos actitudinales no siempre se les

suele conceder el valor que tienen en la solución de problemas.

El objetivo del artículo es ofrecer algunos apuntes teórico-metodológicos relacionados con la resolución de problemas y en específico los ambientales, en el campo de la didáctica.

MATERIALES Y MÉTODOS

Hoy día, en la enseñanza superior toma auge el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Este postula que los estudiantes obtienen conocimiento en cada experiencia de aprendizaje siempre que se cumplan algunas condiciones como: el conocimiento previo es activado y alentado para incorporar nuevos conocimientos, se dan numerosas oportunidades para aplicarlo y el aprendizaje de nuevos conocimientos se produce en el contexto en que se utilizará posteriormente (Iglesias, 2002). En el ABP, a diferencias del tradicional, primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente, se regresa al problema.

En el proceso de solución de un problema se pueden desarrollar habilidades como observar el entorno, reflexionar, comunicar ideas y poner en práctica actitudes y valores (Domínguez, Carod y Velilla Domínguez, 2008).

Según Ballester, et al. 1992, (citado en Rebollar, Bubaire, Esther, Mustelier, Benítez, Cobas, et al., 2009), el concepto de problema es:

(...) un ejercicio que refleja, determinadas situaciones a través de elementos y relaciones del dominio de las ciencias o la práctica, en el lenguaje común y exige de medios matemáticos para su solución; se caracteriza por tener una situación inicial (elementos dados, datos) conocida y una situación final (incógnita, elementos buscados) desconocida, mientras que su vía de solución también desconocida se obtiene con ayuda de procedimientos heurísticos. (p.8).

Rebollar et al. 2009, plantean que en los estudios más recientes sobre el concepto de problema se destaca la atención al aspecto objetivo del sujeto que aprende, considerando lo que debe saber hacer (métodos, procedimientos) y también los factores afectivos y volitivos que se comprometen en su resolución.

Sobre lo que es un problema exponen Woods, Crowe, Hoffman y Wright (1985 citado en Alda y Hernández, 1998) y dicen al respecto que es “una situación estimulante para la cual el individuo no

tiene respuesta, es decir, el problema surge cuando el individuo no puede responder inmediata y eficazmente a la situación” (p.1).

Otros autores como Campistrous Pérez y Rizo Cabrera (2013), señalan sobre el problema que es:

Toda situación en la que hay un planteamiento inicial y una exigencia que obliga a transformarlo. La vía para pasar de la situación o planteamiento inicial a la nueva situación exigida tiene que ser desconocida y la persona debe querer hacer la transformación. (párr. 12).

En la actualidad existe consenso en que la resolución de problemas es una actividad que se aborda desde el punto de vista científico, de ahí que la metodología para esto responde al método científico, con las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje y se plantea como un proceso cíclico, en que los resultados finales no son más que la situación de partida de nuevos problemas.

La metodología para la resolución de problemas consiste en el seguimiento de una serie de pasos. En el artículo se muestran los expuestos por Schmidt, 1983 y por Moust, Bouhuijs y Schmidt, 2007,

citado en Vizcarro y Juárez (s.f. párr. 21) y estos no deberán constituir una secuencia rígida para su resolución, llamándolos etapas o fases genéricas. (Álvarez y Rivarosa, 2000).

- Aclarar conceptos y términos: aquellos que en el texto del problema resulten difíciles (técnicos) o dudosos, de manera que todo el grupo comparta su significado.
- Definir el problema: resulta un primer intento de identificar el problema que el texto plantea. Posteriormente, tras los pasos 3 y 4, podrá volverse sobre esta primera definición si se considera necesario.
- Analizar el problema: En esta fase, los estudiantes aportan todos los conocimientos que poseen sobre este tal como ha sido formulado. El énfasis en esta fase es más en la cantidad de ideas que en su veracidad (lluvia de ideas).
- Realizar un resumen sistemático con varias explicaciones al análisis del paso anterior. Una vez generado el mayor número de ideas sobre el problema, el grupo trata de sistematizarlas y organizarlas resaltando las relaciones que existen entre ellas.

- Formular objetivos de aprendizaje: en este momento, los estudiantes deciden qué aspectos del problema requieren ser indagados y comprendidos mejor, lo que constituirá los objetivos de aprendizaje que guiarán la siguiente fase.
- Buscar información adicional fuera del grupo o estudio individual: con los objetivos de aprendizaje del grupo, los estudiantes buscan y estudian la información que les falta. Pueden distribuirse los objetivos de aprendizaje o bien trabajarlos todos, según se haya acordado con el tutor.
- Síntesis de la información recogida y elaboración del informe sobre los conocimientos adquiridos: la información aportada por los distintos miembros del grupo se discute, se contrasta y finalmente, se extraen las conclusiones pertinentes para el problema.

Sin embargo, el éxito que se tenga en la tarea de resolución de problemas depende de distintas variables que afectan, tanto al problema en sí, como al solucionador, al instructor y al contexto de la resolución, así

como de la manera que sea afrontada (individual y en pequeños grupos).

En el sentido anterior, para resolver correctamente problemas es necesario que se tenga un profundo conocimiento teórico y enmarcar su solución en procedimientos de carácter general.

Se conoce la existencia de varios modelos didácticos sobre resolución de problemas, entre estos se destacan: modelo por transmisión-recepción, modelo por descubrimiento, modelo constructivista, y modelo por investigación (Perales Palacios, 1998).

El referido modelo por investigación, como expone Perales (1998), demanda en el docente la integración de patrones de trabajo que tienen lugar en la investigación científica, aunque con características mínimas de este quehacer investigativo, es decir, que contiene la flexibilidad requerida en consecuencia con la complejidad del problema.

La investigación se plantea sobre problemas significativos para el grupo de trabajo, ya sean de carácter teórico o práctico, e implica recurrir a distintas fuentes (explicaciones del investigador principal, búsqueda y consulta de bibliografía, entrevistas, visitas, entre otras), y a la dimensión práctica (diseño de

dispositivos experimentales, recogida y tabulación de datos).

Aunque estas características no pueden ser extrapoladas de igual modo al campo didáctico, dadas las notables diferencias que separan a uno y otro ámbito de actuación, sí es posible extraer algunas conclusiones, como son:

- a. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciencia se convierte en una actividad con unos objetivos claros y explícitos para los estudiantes, en la medida en que se intentan resolver problemas significativos.
- b. Este modo de trabajo aproxima al estudiante al quehacer científico.
- c. Sirve de aglutinante para el aprendizaje de las tres dimensiones básicas del conocimiento: conceptos (leyes, teorías, principios), procesos (destrezas y habilidades) y actitudes, de un modo natural y dinámico.

Vizcarro y Juárez, (s.f.), al referirse a la metodología de aprendizaje basado en problemas, exponen que esta es una colección de problemas cuidadosamente contruidos por profesores de materias afines que se presentan a pequeños grupos de estudiantes auxiliados por un

tutor, mediante una descripción en lenguaje muy sencillo y de poca complejidad técnica de un conjunto de hechos o fenómenos observables que requieren una explicación.

Con relación a la tarea que le corresponde al grupo de estudiantes, Norman y Schmidt (1992) señalan, que es: discutir estos problemas y ofrecer explicaciones que proporcionen respuestas a los fenómenos, describiéndolos en términos de procesos, principios o mecanismos relevantes.

Para resolver un problema, o al menos argumentarlo con enfoque de ciencia es necesario contar con el material de aprendizaje básico y este lo constituyen las descripciones de los problemas y una biblioteca de recursos (bibliografía, recursos audiovisuales, registros electrónicos, entre otros ya referidos con anterioridad).

Entre las variables principales que determinan los tipos de ABP pueden señalarse:

- El grado de estructuración del problema (rígidamente estructurados y con alto grado de detalles y abiertos o mal definidos que no presentan datos y en los que queda en manos del estudiante la investigación).

- El grado de dirección del profesor (controla todo el flujo de información y se encarga de comentar los problemas en clase, hasta el que se ocupa de orientar los procesos de reflexión y selección de la información que han de ir explorando y descubriendo los propios estudiantes).

A continuación se exponen algunas variantes de problemas (tareas), según Dolmans y Snellen-Balendong (1995), citado en Vizcarro y Juárez (s.f., p.18).

Tareas de discusión: permite que el estudiante pueda adquirir nociones de diferentes puntos de vista sobre un determinado tema y de este modo se le anime a reflexionar críticamente.

Tareas estratégicas: el objetivo es enseñar a los estudiantes a tomar decisiones racionales sobre la base del conocimiento y la comprensión de procesos y situaciones.

Tareas de estudio: el objetivo consiste en que el estudiante asimile determinada materia de forma independiente y generalmente radica en formular una tarea concreta para que el alumno estudie determinados temas. Es importante discutir la tarea en el grupo de aprendizaje, porque aquí también es importante la activación

del conocimiento previo. Puede utilizarse como introducción a un tema, para facilitar la adquisición de nuevos conocimientos o sistematizar los adquiridos.

Tareas de aplicación: se pretende que el estudiante aplique los contenidos adquiridos previamente en un contexto diferente.

Sobre los conceptos básicos: problema, resolución de problemas y solución, se asumen los criterios de D'Zurilla, Nezu y Maydeu-Olivares (2004).

Problema: es una transacción persona-ambiente en la cual hay una discrepancia o desequilibrio percibido entre las exigencias y la disponibilidad de respuesta.

La discrepancia o desequilibrio referidos anteriormente por los autores mencionados, en torno a lo que es un problema, queda mejor esclarecido en la definición expuesta por Perales Palacios (1998), en la que señala: "es una situación incierta que provoca en quien la padece una conducta (resolución de problemas) tendiente a hallar la solución (resultado) y reducir de esta forma la tensión inherente a dicha incertidumbre" (p.4).

Resolución de problemas: es un proceso cognitivo-afectivo-conductual mediante el cual una persona intenta identificar o descubrir una solución o respuesta de

afrontamiento eficaz para un problema particular.

Solución: respuesta de afrontamiento o pauta de respuesta que es eficaz en alterar una situación problemática y/o las reacciones personales de uno ante la misma de modo que ya no es percibida como un problema.

Aprender a resolver problemas constituye un componente de la formación, prescindible, en la preparación del ciudadano que el desarrollo social requiere. La solución de estos es considerada, como una actividad de especial importancia, por su valor instructivo y formativo (Rebollar, Bubaire, Esther, Mustelier, Benítez, Cobas y Chávez 2009).

Se coincide con Rebollar Morote, Bubaire Quintana, Mustelier Delás, Benítez Soriano, Cobas Rodríguez y Chávez Sandó (2009), en que lo esencial para comprender la particularidad de la solución de problemas está en la idea de que resolver un problema es hacer lo que se hace cuando no se sabe qué hacer, pues si se sabe lo que hay que hacer ya no hay problema.

Sobre la resolución de problemas Arturo Bados y Eugeni García Grau (2014),

exponen la existencia de dos componentes:

1. Orientación o actitud hacia los problemas (percepción y valoración del problema, control personal y compromiso de tiempo y esfuerzo).
2. Habilidades básicas de resolución de problemas: definición y formulación del problema, generación de soluciones alternativas, la toma de decisión, la aplicación de la solución y comprobación de su utilidad).

La resolución de problemas se presenta en diferentes campos de la ciencia como lo es la didáctica, y se establece sobre la base de disímiles problemas que se presentan en la vida diaria, uno de ellos son los problemas ambientales.

La resolución de problemas ambientales como perspectiva didáctica ha estado evolucionando durante los últimos años, mostrándose coherente con la naturaleza compleja de estos, aunque difieren de los que se suelen resolver en la enseñanza de las ciencias.

En la Conferencia Internacional de Educación Ambiental, celebrada en Tbilisi (Organización para la Educación la Ciencia y la Cultura-Organización de Naciones Unidas, Unesco-Pnuma, 1978), se plantea

que la iniciación al conocimiento del medio ambiente se hace a través de problemas.

En la resolución de problemas medioambientales desde la educación ambiental, de acuerdo con Álvarez y Rivarosa (2000) citado en Rivarosa y Peralta 2006, se presentan algunas dificultades como:

- Pueden constituir un fin en sí mismo, es decir, convertirse en un objeto de aprendizaje, o en un medio para la consecución de otros conocimientos.
- No poseen una solución única que sea del todo satisfactoria.
- Son problemas complejos, abiertos, cambiantes, que precisan de reflexión y de investigación, poniendo en juego la inventiva y la creatividad, actitudes imprescindibles para hacer frente a una realidad llena de incertidumbres.
- Se requiere contar con el conocimiento cotidiano, pero también con el conocimiento científico. En cuanto al primero, porque los problemas surgen de la experiencia diaria, y en cuanto al segundo, porque entra en juego a partir de la complejidad de dichos

problemas, lo que hace inevitable recurrir a formas de conocimiento más sofisticadas.

- Los problemas hacen referencia a ámbitos muy diversos de la actividad humana (salud, consumo, ambiente, desigualdades sociales, etc.), por lo que requiere un planteamiento curricular no disciplinar que los considere como ejes transversales del currículo.
- Son problemas significativos y funcionales para la vida presente y futura de las personas, lo que implica que deben conectar con los intereses y preocupaciones de los estudiantes, de modo que cobren sentido para ellos, aplicables a la vida cotidiana y movilizados de contenidos culturales socialmente relevantes.
- Poseen una importancia esencial en el contexto escolar, dado que se consideran de modo muy superficial en otros ámbitos educativos informales, por lo que el sistema educativo parece ser la única alternativa actual para reflexionar de manera crítica sobre ellos.

Por otra parte, la enseñanza de la educación ambiental no está exenta

de dificultades, algunas de ellas son las siguientes:

- Los contenidos procedimentales no suelen considerarse como partes del significado de conocer.
- A los contenidos actitudinales, aunque es frecuente que se enuncien, no se les suele conceder el importante papel que desempeñan en las problemáticas ambientales.
- No siempre se contextualizan las temáticas escogidas con la realidad cotidiana, vivencial.
- Subyacen muchas veces conjeturas asociadas a las problemáticas ambientales, que sostienen que la solución de estas está en los que gobiernan, en los que toman decisiones políticas y económicas y en los que planifican estrategias (Álvarez y Rivarosa, 2000).
- Los problemas ambientales, son un concepto teórico general, y también particular (son localizables), a la vez que constituyen hechos que sirven de recurso didáctico para el desarrollo del aprendizaje, pues de acuerdo con Cuello Gijón (2003), el trabajo escolar con problemas facilita el desarrollo de una serie de

hábitos y destrezas de tipo intelectual, de gran potencialidad, y fortalece el sistema de conocimientos ligados a situaciones concretas.

Se asumen los planteamientos de Cuello Gijón., acerca del trabajo con problemas ambientales, sobre los que expone que “es un buen recurso atractivo y motivante que permite conectar con el entorno ambiental próximo de los alumnos y mantener su interés durante todo el proceso...” (2003, p. 13).

La resolución de problemas ambientales según exponen Rivarola y Perales, “forma parte de un enfoque de la didáctica, conocida como metodología por investigación en didáctica de las ciencias” (2006, p. 2).

La iniciación al estudio del medio ambiente dicen Rivarola y Perales (2006) se hace a través de problemas planteados por las actividades funcionales de los alumnos y por la exploración de sistemas de la biosfera.

Por otra parte Cuello (2003), destaca un grupo de dificultades relacionadas con el tratamiento de los problemas ambientales. Entre estas sobresalen:

- Son persistentes, están en continuo aumento y en la mayoría de los

casos son de difícil reversibilidad, responden a múltiples factores y en ellos se entrelazan aspectos de diversa naturaleza: ecológicos, económicos, sociales, culturales, éticos.

- Tienen consecuencias más allá del tiempo y el espacio donde se generan.
- Pueden ser parte de otro problema más complejo y a la vez suma de numerosos y pequeños problemas.
- Tienen soluciones complejas y múltiples, que a veces dependen de muchas pequeñas soluciones.

Bados y García (2014), destacan otras limitaciones relacionadas con la resolución de problemas medioambientales desde la educación ambiental:

- No reconocer la existencia de un problema e incluso negar su existencia.
- Asumir una actitud de indefensión.
- Sentir que no se puede hacer frente a los problemas.
- Incapacidad de generar alternativas de solución al problema.
- Mostrarse impreciso a la hora de definir el problema medioambiental.
- No prever las consecuencias de las distintas alternativas.

- Posponer o suprimir la toma de decisión.
- Adoptar una alternativa ineficaz sin reconocer su inutilidad.

En un proceso de enseñanza-aprendizaje, los problemas ambientales son un medio para acceder al conocimiento y además, en algunos casos, pueden ser fin en sí mismos, pues entre los objetivos puede estar la actuación sobre ese problema, utilizando los conocimientos adquiridos. Desde esta perspectiva, es conveniente diferenciar aquellos problemas o aspectos del problema sobre los que podemos intervenir desde la acción escolar, lo cual es clave en la solución de aquellos otros que por sus características (complejidad, lejanía, dimensiones) sirvan como recursos para acceder a conocimientos, y fortalecer valores.

Más que como objetivos de intervención real y directa, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe propiciar la construcción de una concepción de la realidad en la que interactúen conceptos, actitudes, valores y métodos de trabajo.

En la solución de problemas ambientales desde el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante incorporar como recursos didácticos procedimientos y técnicas de trabajo, sobre todo relativas a

la exposición de ideas, debate, comunicación, intercambio de información, discusión, técnicas grupales, y técnicas de investigación.

Perales Palacios (1998), exponen algunas variables que pueden influir en la resolución de problemas ambientales.

Entre estos destaca:

- La naturaleza del enunciado: la estructura funcional (componentes) y semántica (claridad y precisión).
- Solución (conocida/desconocida).
- El contexto de la resolución (manipulación de objetos reales, consulta de material de apoyo, suministro de pasos o fases de la resolución y resolución individual o en grupos).
- El solucionador: conocimiento teórico (habilidades cognitivas: nivel operativo, estilo cognitivo, metacognición, y pensamiento divergente).
- Otras variables: actitud, ansiedad, edad, sexo.

El ABP es un método de enseñanza caracterizado por el uso de problemas del mundo real establecidos como contextos en los que los estudiantes desarrollan su capacidad crítica y de solución de problemas, al tiempo que adquieren los

conceptos esenciales de un determinado ámbito de conocimiento.

Uno de estos ámbitos o escenarios es la dimensión ambiental en un proceso educativo escolarizado. La educación ambientalista en la escuela de acuerdo con Cuello, tiene un alcance limitado en cuanto a que no podrá ejercerse en la misma medida la acción sobre todos los problemas, de ahí que debemos estructurar su tratamiento según la complejidad de su naturaleza, su cercanía, nivel de afección, y posibilidad real de intervenir, requiriendo para ello la determinación de prioridades.

Por lo expuesto anteriormente, en el tratamiento de los problemas ambientales es importante no perder la visión de su contextualización. El contexto se asume como principio de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible (Novo, 1996), y se tiene en cuenta para orientar las acciones de resolución de problemas hacia situaciones concretas de relevancia y actualidad. Este se adscribe a las dimensiones siguientes: lo general, lo particular y lo singular (Fernández, Massón, Herrera, Imbert, Moreno, Álvarez, Mongeotti, 2004).

Como fenómeno general para Cuba en la actualidad, se reconocen diversos

problemas medioambientales. En lo particular, las cuencas hidrográficas (meso ambiente), y en lo singular, la escuela (microambiente). En este trabajo, las dimensiones de lo 'particular' y lo 'singular', son consideradas como partes del concepto 'localidad'.

Se concuerda con Cuétara López (1984), en que el concepto de localidad ha tenido históricamente distintas interpretaciones, aunque de manera general se concuerda en que un elemento común es un área geográfica determinada, mientras que lo relativo a su extensión carece de exactitud, pues sus límites no se precisan.

En este trabajo se asume la cuenca hidrográfica como un espacio geográfico y desde una visión integradora de lo natural y lo socio-cultural en estrecha interrelación, es decir, como un geosistema, que por su esencia, según Mateo Rodríguez (s.f.), es un sistema ambiental, y de acuerdo con Valdés y García (2007), algunas comparten sus espacios.

Entre los geosistemas más extensos que en Cuba comparten sus espacios se encuentran: Cauto (Las Tunas, Holguín, Granma y Santiago de Cuba), Toa (Guantánamo-Holguín), Guantánamo-Guaso (Santiago de Cuba-Guantánamo) y Zaza (Sancti Spíritus-Villa Clara).

Puede apreciarse que el espacio que abarcan estos geosistemas sobrepasa el término político-administrativo de una o más provincias. Sin embargo, los límites espaciales de la localidad no se ajustan a este espacio geográfico, lo cual no permite estudiar su problemática en el contexto local y esto contracta con el principio del “desarrollo local” en función de la sostenibilidad como meta para el proceso educativo.

Al contextualizarse la definición de localidad en el marco de una cuenca hidrográfica cuyo espacio es compartido por provincias diferentes, se asume como:

(...) espacio geográfico con una extensión convencionalmente variable, que puede sobrepasar los límites político-administrativos de una provincia y que constituye un recurso pedagógico para la realización de diferentes actividades donde se pueden observar la problemática medioambiental y todo un conjunto de objetos y fenómenos diversos. (Calvo Gómez, 2009, p. 29).

El hecho de concederle relevancia a la dimensión local concuerda con la afirmación de Rivarosa 2000, (citado en Rivarosa y Perales, 2006, p. 9), de que la

solución de los problemas ambientales es viable en las “...situaciones ambientales locales...”. De esto se deduce que no puede perderse de vista el enfoque de desarrollo local, debido a que como se explicita en la Estrategia Ambiental Nacional (EAN) 2017-2020 del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, 2017, este promueve el desarrollo sostenible utilizando los recursos propios, y empleando la iniciativa y la creatividad como palancas para mejorar las condiciones existentes, tanto económicas, sociales como ecológicas, despertando en los pobladores la capacidad para resolver sus propios problemas.

En la actualidad son problemas ambientales priorizados en Cuba: la degradación de los suelos, las afectaciones a la cobertura forestal, la contaminación, la pérdida de la diversidad biológica y el deterioro de los ecosistemas, la carencia y dificultades con el manejo, la disponibilidad y calidad del agua, los impactos del cambio climático, y el deterioro de la condición higiénica sanitaria en los asentamientos humanos (Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, 2017).

Los mencionados problemas ambientales, en lo particular, tienen como espacio de

concreción las cuencas hidrográficas. Sobre estas, en especial las que son de interés nacional, se plantea como meta asegurar la gestión integrada y sostenible del agua con vistas a su disponibilidad, protección y mantenimiento del ecosistema, y al control de la calidad de agua superficial (Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, 2017).

El tratamiento de la resolución de problemas debe atender además, siempre que la potencialidades de los contenidos lo hagan posible, a determinados temas priorizados como son: el cambio climático, la gestión de riesgos de desastres, la preparación de la población en los temas de peligro, vulnerabilidad y riesgo para el fortalecimiento de la capacidad para la reducción de desastres, el uso sostenible de recursos hídricos, el uso sostenible de la diversidad biológica, el manejo sostenible de tierras, la lucha contra la contaminación del medio ambiente, el manejo seguro de los productos químicos y desechos peligrosos, el consumo y producción sostenible, el manejo integrado de la zona costera, el derecho y participación ciudadana, la protección del patrimonio natural e histórico cultural, el uso sostenible de la energía, la economía ambiental y ecológica, la salud ambiental y

la prevención de las enfermedades. (Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medioambiente, 2016).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El trabajo que se presenta es el resultado del estudio de diferentes materiales bibliográficos impresos y digitales sobre el tema de la resolución de problemas, y de la aplicación de métodos teóricos de la investigación científica como son: análisis y síntesis e histórico y lógico.

CONCLUSIONES

La solución de problemas medioambientales desde la educación ambiental requiere del análisis y de la superación de las dificultades que no lo favorecen y de las limitaciones que lo obstaculizan como son no reconocer la existencia de un problema o negar su existencia, asumir una actitud de indefensión, incapacidad de generar alternativas de solución al problema, no ser preciso en la identificación del problema medioambiental ni prever las consecuencias de las distintas alternativas, y no considerar la toma de decisiones oportuna.

En la solución de problemas ambientales influyen diferentes variables como son: la naturaleza del enunciado, tanto en lo estructural funcional como en lo semántico;

el tipo de solución, el contexto de la resolución, el solucionador, el conocimiento teórico, el desarrollo de habilidades y el componente actitudinal, entre otros.

Para resolver problemas ambientales es importante reconocer la existencia de dos componentes: la orientación o actitud hacia los problemas (percepción y valoración del problema, control personal y compromiso de tiempo y esfuerzo), y las habilidades básicas como son la definición y formulación del problema, la generación de soluciones alternativas, la toma de decisión, la aplicación de la solución y la comprobación de su utilidad.

El contexto que favorece la resolución de problemas en función del desarrollo sostenible es el local, sobre todo en lo referido a las cuencas hidrográficas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alda, F. L y Hernández, M. D. (1998). *Resolución de problemas*. Recuperado de <http://files.2ddu-unam.webnode.mx/200000011-2b61f2c5c0/LECTURA7.PDF>

Álvarez, P. y Rivarosa, A. (2000). *Problemas ambientales*. En F. J. Perales (coord.) *Resolución de problemas*. Madrid, España: Síntesis.

Arencibia Sosa, V. y García Pérez, J.M. (2006). En Prólogo. O. Valdés Valdés y M. de J. Octavio. *La Educación Ambiental para las niñas y niños de las cuencas hidrográficas de Cuba* (pp. 7-8). La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.

Bados A. y García Grau, E. (2014). *Resolución de problemas*. Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54764/1/Resolución%20problemas.pdf>

Calvo Gómez, R. (2009). *La preparación del director de preuniversitario para el perfeccionamiento de la incorporación de la educación ambiental en la escuela*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas Capitán "Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.

Campistrous Pérez, L. y Rizo Cabrera, C. (2013). *La resolución de problemas en la escuela*. Centro de Investigación en Matemática Educativa. Universidad Autónoma de Guerrero. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/viewFile/18927/19040>

Cuello, G. (2003). *Problemas ambientales y educación ambiental en la escuela*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3040880>

Cuétara López, R. (1984). *Hacia una*

Didáctica de la Geografía Local. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. and Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social Problem Solving: theory and assessment*. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/232525074_Social_Problem_Solving_Theory_and_Assessment

Domínguez, J. Carod, E. y Velilla Domínguez, M. (2008). *Comparativa entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas: II Jornadas de Innovación Docente*. Universidad de Zaragoza. Recuperado de

<http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J9HKH72N-9B9GQG-T9F/Informaci%C3%B3n%20adjunta%203.pdf>

Fernández, A., Massón, R. M., Herrera, E., Imbert, N., Moreno, M. I., Álvarez, M.I. Mongeotti, P. (2004). El proceso de enseñanza-aprendizaje. En *Reflexiones teórico-prácticas desde las Ciencias de la Educación* (pp. 72-82). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Iglesias, J. (2002). El aprendizaje Basado en Problemas en la Formación Inicial de Docentes. En H. Fernández y E. Duarte. *El aprendizaje basado en problemas como estrategia para el desarrollo de*

competencias específicas en estudiantes de ingeniería (pp. 1-12). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000500005>

Mateo Rodríguez, J. M. (s.f). *La geografía como sistema de ciencias*. Curso Universidad para Todos. La Habana, Cuba. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medioambiente. (2016) *Programa Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible 2016/2020*. Soporte electrónico.

Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medioambiente. (2017). *Estrategia Ambiental Nacional 2017–2020*. Soporte electrónico.

Norman, G. R. y Schmidt, H. G. (1992). *The Psychological Basis of Problem based Learning: A Review of the Evidence*. Recuperado de <https://journals.lww.com/academicmedicine/pages/articleviewer.aspx?year=1992&issue=09000&article=00002&type=abstract>

Novo, M. (1996). La Educación Formal y no Formal: Dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11. Recuperado de http://www.oei.org.co/oeivirt/rie_11a_02.pdf

Perales Palacios, F. J. (1998). *La resolución de problemas en la didáctica de las ciencias experimentales*. *Revista*

Educación y Pedagogía. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2565369>

Rebollar, A., Bubaire, A. E., Esther, Ana, Mustelier, S., Benítez, M., Cobas, E. Chávez, Ileana. (2009). *Enseñanza basada en problemas y ejercicios*. Curso 62 (pp. 1-10). La Habana, Cuba: Sello Educación Cubana.

Rivarosa, A. y Perales, F. J. (2006). *La resolución de problemas ambientales en la escuela y en la formación inicial de maestros*. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/785>

Schmidt, H.G. (1983). *Problem-based learning: rationale and description*. Recuperado de https://scholar.google.com.sg/citations?user=61s3xRsAAAAJ&hl=en#d=gs_md_cita-d&p=&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Den%26user%3D61s3xRsAAAAJ%26citation_for_view%3D61s3xRsAAAAJ%3Ad1gkVwhDpl0C%26tzm%3D300

Organización para la Educación la Ciencia y la Cultura-Organización de Naciones

Unidas Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental (1978). *Informe Final*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf>

Valdés Valdés, O. y García Fernández, J. M. (2007). *Educación, Protección Ambiental y Prevención de Desastres. Escuela, Familia y Comunidad*. La Habana, Cuba: Educación Cubana.

Vizcarro, Carmen y Juárez, Elvira. (s.f.). *La Metodología del Aprendizaje Basado en Problemas: ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?* Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf

Artículo de Revisión bibliográfica

PROPUESTA PARA USO DOCENTE DEL PENSAMIENTO DE MARX, ENGELS, LENIN Y FIDEL SOBRE LA GLOBALIZACIÓN PROPOSAL FOR TEACHING THE THOUGHT OF MARX, ENGELS, LENIN AND FIDEL ON GLOBALIZATION

Luis Ernesto Enebral-Veloso;¹ José Luis Armas-Simón;² Julio César Calderón-Leyva³

¹Licenciado en Educación. Especialidad Marxismo-Leninismo e Historia. Máster en Estudios Sociales. Profesor Auxiliar. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. Email enebral@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1078-406X> ²Licenciado en Educación. Especialidad Economía. Profesor Auxiliar. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. Email j Luis@ss.cc.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5120-5151> ³Licenciado en Historia. Ingeniero Metalúrgico. Profesor Titular. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Email jcalderon@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1884-3626>

¿Cómo citar este artículo?

Enebral Veloso, L. E., Armas Simón, J. L. y Calderón Leyva, J. C. (noviembre-febrero, 2019). Propuesta para uso docente del pensamiento de Marx, Engels, Lenin y Fidel sobre la globalización. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 60-77. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/640>

RESUMEN

La globalización y el neoliberalismo impactan toda la sociedad y suscitan debate en los medios académicos y políticos. Este tema está incluido en el plan de estudios de diferentes carreras; en la Carrera Contabilidad y Finanzas forma parte de la disciplina Teoría Económica, específicamente del tema 4: La crisis en el imperialismo. Neoliberalismo y globalización, de la asignatura Economía Política II. Un referente importante para su tratamiento está en el pensamiento de Carlos Marx, Federico Engels, Vladimir I.

Lenin y Fidel Castro, para así refutar la manipulación de estos conceptos por los teóricos burgueses, quienes se empeñan en presentar el actual orden económico mundial, como inapelable expresión de la victoria definitiva del capitalismo. En este sentido, aunque existen algunas experiencias positivas, se han podido constatar carencias en su uso sistemático y eficaz. El presente trabajo tiene el objetivo de ofrecer a los docentes una propuesta para el análisis crítico del tema, desde el ideario de los referidos pensadores. La investigación se sustentó

en el análisis de documentos. Se logró una propuesta diversificada para uso docente, de fragmentos extraídos de fuentes primarias sobre el pensamiento de Marx, Engels, Lenin y Fidel acerca de la globalización, que permiten desentrañar su verdadera naturaleza.

Palabras clave: globalización; globalización neoliberal; neoliberalismo

ABSTRACT

Globalization and neoliberalism impact all of society and provoke debate in academic and political circles. This subject is included in the curriculum of different careers; in the Accounting and Finance Career, it is part of the Economic Theory discipline, specifically in topic 4: The crisis in imperialism. Neoliberalism and globalization, of the subject Political Economy II. An important referent for its treatment is in the thought of Karl Marx, Federico Engels, Vladimir I. Lenin and Fidel Castro, in order to refute the manipulation of these concepts by the bourgeois theorists, who insist on presenting the current world economic order, as unappealable expression of the final victory of capitalism. In this sense, although there are some positive experiences, there have been deficiencies in its systematic and effective use. The present work has the objective of offering

teachers a proposal for the critical analysis of the subject, from the ideology of the aforementioned thinkers. The investigation was based on the analysis of documents. A diversified proposal for teaching use was obtained, from fragments extracted from primary sources on the thought of Marx, Engels, Lenin and Fidel about globalization, which allow to unravel their true nature.

Keywords: globalization; neoliberal globalization; neoliberalism

INTRODUCCIÓN

El tema de la globalización y el neoliberalismo forma parte del contenido de diversos programas docentes; su tratamiento demanda el uso de variadas fuentes del conocimiento, lo que desde el punto de vista marxista necesariamente ha de tener como punto de partida los estudios que sobre el modo de producción capitalista realizaron los fundadores de esa concepción; también resulta insoslayable el abordaje que del mismo hiciera Fidel Castro, quien aportara "...uno de los pensamientos políticos y sociales más lúcidos, creativos y anticipadores de la humanidad en el último medio siglo de su historia" (Álvarez, citado por Rodríguez, Bueno y Rodríguez, 2014, p. 68).

La investigación de los autores les ha permitido comprobar que, aunque existen experiencias positivas, persisten carencias en su uso sistemático y eficaz. De tal manera, el artículo tiene el objetivo de ofrecer a los docentes una propuesta para el análisis crítico del tema, desde el ideario de los referidos pensadores; quedando estructurado en cuatro apartados:

El primero, define y clasifica las fuentes del conocimiento, a la vez que expone la importancia de su uso en la docencia. El segundo, reflexiona sobre la enseñanza del pensamiento marxista en la actualidad. En el tercero se explica el vínculo de la propuesta con el modelo del profesional egresado de la Carrera Contabilidad y Finanzas, particularizando en el tema 4: La crisis en el imperialismo. Neoliberalismo y globalización, de la asignatura Economía Política II, correspondiente a la disciplina Teoría Económica. Por último, el cuarto apartado contiene propuestas para analizar la naturaleza objetiva del proceso de globalización y su definición; así como para el estudio de la distorsión neoliberal de la globalización, su caracterización y juicio crítico, desde el pensamiento de Marx, Engels, Lenin y Fidel.

DESARROLLO

Acerca de las fuentes del conocimiento y su uso docente

El trabajo con el pensamiento de una personalidad implica el uso de las fuentes del conocimiento, "...entendidas como producto y testimonio de la actividad humana, contentivas de la herencia material e ideológica de la humanidad" (Plasencia, citado por Sánchez, s.f., p.1), son diversos tipos de documentos que ofrecen datos útiles para satisfacer una demanda cognoscitiva. Según el nivel de información que proporcionan se clasifican en primarias y secundarias.

Las fuentes primarias son las que contienen información nueva y original, resultado de un trabajo intelectual. En este grupo se incluyen: libros, revistas científicas y de entretenimiento, periódicos, diarios, documentos oficiales de instituciones públicas; informes técnicos y de investigación de instituciones públicas o privadas, patentes, normas técnicas, entre otras.

Mientras que las fuentes secundarias son producto del análisis, extracción o reorganización del contenido de los documentos primarios originales. Son de este tipo: enciclopedias, antologías, directorios, libros o artículos que

interpretan otros trabajos o investigaciones.

El uso de las fuentes en la docencia es de particular importancia por contener la experiencia acumulada por el hombre, así como su concepción del mundo, todo lo que encierra un valor instructivo y educativo. Ellas son un medio o vía de conocimiento, el que requiere de procesos de análisis, síntesis, generalización, inducción, deducción, comparación, valoración, entre otros; para, sobre esa base, llegar a conclusiones.

Es necesario aclarar que Carlos Marx, Federico Engels, Vladimir Ilich Lenin y Fidel Castro no escribieron sus textos con fines docentes, de ahí que el trabajo con los mismos requiere de la elaboración de orientaciones, a fin de lograr que los alumnos fijen su atención en los objetivos trazados por el profesor, tal es el espíritu que rige la propuesta que aquí se presenta.

Breves reflexiones sobre la enseñanza del pensamiento marxista en la actualidad

Ante todo se impone reconsiderar la enseñanza del marxismo con una visión estratégica, se trata de un ejercicio reflexivo, crítico y proactivo que enfrente,

tanto el dogmatismo de antaño, como las actitudes de nihilismo y escepticismo hacia todo el marxismo, emergidas con el derrumbe del campo socialista, la desintegración de la Unión Soviética y la generalización de la ideología neoliberal.

En este sentido se ha dicho que tal reflexión "...debe fundarse realmente en el conocimiento y la investigación, con teorías y estudios históricos primarios" (Gómez, 2017, p. 2). Tal premisa parte del criterio de que no se puede aspirar a la formación de los educandos en el pensamiento marxista, sin conocer críticamente dicha teoría, su historia y su presente; asimismo, se debe considerar que: "Al marxismo originario no se le puede adjudicar una razón teórica a priori, porque no se escribió de una vez, tiene inconsecuencias, búsquedas, reconstrucciones, vacíos y problemáticas coyunturales" (Gómez, 2017, p. 3).

Desde su aparición el marxismo ha sido cuestionado, criticado, estigmatizado y negado por las clases dominantes y sus servidores, por aquellos que, dada su privilegiada posición social, no sólo niegan, sino que se oponen a todo intento por transformar el sistema económico y social en el que ejercen su dominio y privilegios.

Respecto a lo anterior resulta aleccionadora, elocuente y al propio tiempo irónica la forma en que Marx y Engels comienzan la redacción del Manifiesto Comunista: “Un fantasma recorre Europa: el fantasma del comunismo. Todas las fuerzas de la vieja Europa se han unido en santa cruzada para acosar a ese fantasma...” (Marx y Engels, 1969, p. 45).

A través de la historia y de un extremo a otro del mundo, el enfrentamiento entre el socialismo y el capitalismo ha abarcado todas las esferas de la sociedad, particularmente aguda se ha tornado la lucha en el campo de la ideología. El hundimiento del socialismo en la extinta Unión Soviética y en los países socialistas de Europa Central y Oriental ha sido aprovechado con especial oportunismo por los ideólogos burgueses, presentando la caída del llamado “socialismo real” como el inevitable fin de la historia y réquiem para el marxismo.

Sin embargo, con la entronización del actual modelo neoliberal de globalización, el capitalismo está siendo abatido por una crisis global, con un marcado carácter devastador, donde a los graves problemas económicos y a la inestabilidad política, se suma un enorme costo social en términos de incremento del desempleo, de la

pobreza, de la marginación y del rosario de calamidades que acompañan a estos fenómenos.

Se trata de una crisis sistémica, estructural, civilizacional, cuya peculiaridad consiste en que se entrelazan indisolublemente la crisis económica, la crisis financiera, la crisis energética, la crisis alimentaria, la crisis ecológica y la crisis social e ideológica, de gobernabilidad y hegemonía imperial.

La humanidad vive una época incierta y colmada de amenazas. La naturaleza y sus ecosistemas están siendo severamente dañados por la rapacidad de los monopolios que, en su afán por obtener mayores ganancias, no reparan en el daño al medio ambiente: se agotan los recursos naturales, particularmente las materias primas, el petróleo y otros recursos, se talan de manera indiscriminada los bosques; crece la contaminación de ríos y mares, entre otros problemas, los que en su conjunto amenazan la propia existencia de la especie humana.

Frente esta realidad el marxismo, con su carácter liberador y emancipatorio, y en tanto teoría y práctica para transformar el mundo, provee del instrumental necesario para la realización de un juicio rigurosamente crítico del capitalismo en la

actualidad, en tal sentido y de un modo muy gráfico, se ha llegado a señalar que realmente el único “error” en que incurrió Marx es el de no haber publicado su obra en el siglo XXI. (Sotelo, 2017).

La propuesta en el contexto del modelo del profesional de la Carrera Contabilidad y Finanzas

En el modelo del profesional de la Carrera Contabilidad y Finanzas, Plan de Estudios D, específicamente en lo relacionado con las esferas de actuación, se plantea:

La preparación del egresado en la Carrera de Contabilidad y Finanzas, debe estar dirigida a garantizar su certera actuación como profesional en las actividades económicas de cualquier nivel o sector de la economía nacional y de su necesaria inserción dentro de la economía mundial. (Ministerio de Educación Superior. s.f., p. 2).

En tal sentido desempeña un rol fundamental la disciplina Teoría Económica, cuyo objeto de estudio es:

... el conjunto de teorías que interpretan al capitalismo como sistema socioeconómico en calidad de régimen dominante a escala mundial en nuestros días, así

como la teoría económica de la construcción socialista. Para ello, se fundamenta en la teoría económica marxista leninista y en el método de la Economía Política elaborado por Carlos Marx... (Hernández, 2014a, p.1)

El tema seleccionado tributa directamente a los objetivos de esta disciplina. Así, uno de los objetivos educativos declara que debe contribuir a: “Desarrollar la convicción de que la teoría económica Marxista Leninista es el fundamento para la concepción materialista del mundo y, en tal sentido, le permita actuar como portador de la ideología de la clase obrera en la gestión económica” (Hernández, 2014a, p. 2).

Por su parte, los objetivos instructivos están dirigidos a demostrar la esencia explotadora de régimen capitalista de producción; la esencia socioeconómica, así como el lugar histórico del imperialismo, como fase superior y última del capitalismo; a la vez que se proyecta el esclarecimiento de los principios para la fundamentación de la crítica a las concepciones no marxistas acerca del desarrollo del capitalismo y el socialismo. (Hernández, 2014a, p. 3).

En el sistema de conocimientos, la relación más directa con el tema del artículo se manifiesta en las siguientes temáticas: “El mecanismo de mercado. La socialización monopolista de la producción y el capital. Transnacionalización y acentuación del desarrollo económico y político desigual del capitalismo en el imperialismo” (Hernández, 2014a, p. 3).

En las indicaciones metodológicas y de organización se demanda que:

Siempre que resulte posible, el estudio del pensamiento económico de los distintos autores deberá efectuarse directamente a través de sus obras principales, evitando así la tendencia al manualismo. Para ello, los profesores tendrán que ser capaces de realizar una buena selección del material y no pretender que el estudiante agote su lectura. (Hernández, 2014a, p. 5)

El programa de la asignatura Economía Política II, dedicado al estudio de la fase monopolista del capitalismo, incluye entre sus objetivos la necesidad de que los alumnos: “Desarrollen la capacidad de ejercer la crítica objetiva y científica ante las concepciones no marxistas que

prolifera en nuestros días acerca de la transformación del capitalismo” y, al propio tiempo, “Comprendan el proceso de reestructuración que experimenta el capitalismo en respuesta a la crisis estructural que se desencadena desde la década de los años 70 e interpretar sus tendencias más recientes” (Hernández, 2014b, p. 1).

Tales objetivos encuentran derivación en los objetivos específicos del tema 4: La crisis en el imperialismo. Neoliberalismo y globalización (Hernández, 2014b, p. 6), que están orientados a explicar el neoliberalismo como modelo económico de desarrollo capitalista, así como su relación con la globalización.

De esta manera, la propuesta del presente trabajo tiene como eje central el referido tema y responde al reclamo de la disciplina de propiciar un aprendizaje significativo, en el que ocupa un lugar especial el uso directo de las obras principales de los autores del pensamiento económico universal y cubano.

El pensamiento de Marx, Engels, Lenin y Fidel sobre la globalización.

La naturaleza objetiva del proceso de globalización.

Para la introducción al estudio de la temática e ilustrar que los fundamentos

teóricos de la globalización se encuentran en el pensamiento marxista, se considera pertinente hacerlo a partir de lo planteado por Carlos Marx en su obra *El Capital*:

... la expansión del comercio exterior, aunque en la infancia del régimen capitalista de producción fue la base de él, a medida que este régimen de producción se desarrolla, por la necesidad interna de él, por su apetencia de mercados cada vez más extensos, va convirtiéndose en su propio producto. (Marx, 1973, Tomo III, p. 259).

De lo anterior se infiere el carácter objetivo de la tendencia internacionalizadora del modo de producción capitalista ya vislumbrada en su fase pre monopolista. Esta presentación inicial crea las premisas para continuar profundizando en el asunto. En tal sentido resulta oportuno el uso de la obra *El Manifiesto del Partido Comunista*, concretamente se recomienda indicar el trabajo independiente con una selección de fragmentos, cuyo propósito esencial es que los alumnos sinteticen las ideas fundamentales relacionadas con el desarrollo de la internacionalización del capital y su vigencia. Los fragmentos que se proponen son:

1. El descubrimiento de América y la circunnavegación de África ofrecieron a la burguesía en ascenso un nuevo campo de actividad. Los mercados de las Indias y de China, la colonización de América, el intercambio con las colonias, la multiplicación de los medios de cambio y de las mercancías en general imprimieron al comercio, a la navegación y a la industria un impulso hasta entonces desconocido...
2. La gran industria ha creado el mercado mundial, ya preparado por el descubrimiento de América. El mercado mundial aceleró prodigiosamente el desarrollo del comercio, de la navegación y de todos los medios de transporte por tierra. Este desarrollo influyó a su vez en el auge de la industria, y a medida que se iban extendiendo, la industria, el comercio, la navegación y los ferrocarriles, desarrollábase la burguesía...
3. Espoleada por la necesidad de dar cada vez mayor salida a sus productos, la burguesía recorre el mundo entero. Necesita anidar en todas partes, establecerse en

todas partes, crear vínculos en todas partes.

4. Mediante la explotación del mercado mundial, la burguesía dio un carácter cosmopolita a la producción y al consumo de todos los países. Con gran sentimiento de los reaccionarios, ha quitado a la industria su base nacional. Las antiguas industrias nacionales han sido destruidas y están destruyéndose continuamente. Son suplantadas por nuevas industrias, cuya introducción se convierte en cuestión vital para todas las naciones civilizadas, por industrias que ya no emplean materias primas indígenas, sino materias primas venidas de las más lejanas regiones del mundo, y cuyos productos no solo se consumen en el propio país, sino en todas las partes del globo. En lugar de las antiguas necesidades, satisfechas con productos nacionales, surgen necesidades nuevas, que reclaman para su satisfacción productos de los países más apartados y de los climas más diversos. En lugar del antiguo aislamiento de las regiones y naciones que se bastaban a sí

mismas, se establece un intercambio universal, una interdependencia universal de las naciones. Y esto se refiere tanto a la producción material, como a la producción intelectual. La producción intelectual de una nación se convierte en patrimonio común de todas. La estrechez y el exclusivismo nacionales resultan de día en día más imposibles; de las numerosas literaturas nacionales y locales se forma una literatura universal. (Marx y Engels, 1969, pp. 48-49, 54-55)¹

El trabajo con los textos citados confirma que el capitalismo, desde temprana edad, condujo a la formación de un mercado mundial, primero; y un sistema de economía mundial, después. Esto último se asocia con el tránsito del capitalismo premonopolista al capitalismo monopolista o imperialismo, cuya teoría científica elaborara, ya en el siglo XX, Vladimir Ilich Lenin, la que resulta imprescindible para la comprensión del fenómeno objeto de estudio.

Para apoyar el análisis en cuestión, se recomienda propiciar la reflexión acerca

¹ Los fragmentos fueron enumerados por los autores.

del significado de los siguientes planteos tomados de la obra *El imperialismo, fase superior del capitalismo*:

“Conviene detenerse particularmente en el papel que desempeña la exportación de capitales en la creación de la red internacional de dependencias y de relaciones del capital financiero” (Lenin, 1979, p. 67).

“...los cárteles internacionales (...) son una de las expresiones más destacables de la internacionalización del capital...” (Lenin, 1979, p. 99).

“El imperialismo es el capitalismo en la fase de desarrollo en que ha (...) empezado el reparto del mundo por los trust internacionales” (Lenin, 1979, p. 99).

Estas reflexiones permiten comprender el fenómeno de la globalización actual, desde sus raíces y en su verdadera dimensión, como expresión del alto grado de internacionalización de la vida económica, acelerada por el surgimiento y desarrollo de los monopolios internacionales, cuya expresión contemporánea adopta la forma fundamental de corporaciones transnacionales, que en su desarrollo han conducido a lo que se conoce como transnacionalización.

Para ampliar la explicación es factible y también recomendable la utilización del

pensamiento de Fidel Castro Ruz, continuador de la tradición marxista-leninista desde mediados del siglo XX, quien devino en un fecundo estudioso de los problemas de la economía mundial contemporánea y en la década de los noventa y principios de los dos mil, contribuyó activamente al rico debate sobre la globalización y los problemas del desarrollo. A propósito de las transnacionales se sugiere el siguiente fragmento: "El poder de las grandes transnacionales es cada vez mayor, son más independientes, hacen lo que quieren y el poder de los gobiernos es, incluso, cada vez más débil para lidiar con ellas y hacerles resistencia" (Castro, 2001, p. 16). En el pensamiento de Fidel se encuentran múltiples referencias a los rasgos de la globalización económica, que tienen potencialidades para ser analizadas desde el trabajo independiente de los estudiantes y, mediante la construcción colectiva del conocimiento, elaborar su definición.

En este sentido se propone la siguiente selección de fragmentos, donde se destacan algunas partes que pueden servir de orientación para la definición:

... la globalización es **inevitable**; es un **producto de la historia, del desarrollo de las fuerzas**

productivas, como dijo Marx en su tiempo —tiempos, desde luego, en que no se conocían ni podían conocerse muchos de los problemas de hoy. Tuvo una gran premonición, la visión de una **ley**... Castro, 1998a, p. 6)

La globalización **no es, a nuestro juicio, un capricho de nadie, no es, siquiera, un invento de alguien**. La globalización **es una ley histórica**, es una **consecuencia del desarrollo de las fuerzas productivas...**, un **producto del desarrollo de la ciencia y de la técnica** en grado tal, que aun el autor de la frase, Carlos Marx, que tenía una gran confianza en el talento humano, posiblemente no fue capaz de imaginar. (Castro, 1999a, p. 10)

La globalización es el **proceso histórico** que va definiendo el escenario mundial en este fin de milenio.

Se trata de una realidad **irreversible**, caracterizada por la **creciente interrelación de todos los países, economías y pueblos en virtud de los grandes avances científico-técnicos** que han acortado las distancias y han hecho realidad las comunicaciones y la transmisión de información entre países situados en

cualquier lugar del planeta. (Castro, 1999b, p. 2)

El estudio del fenómeno de la globalización no puede reducirse a su dimensión económica, debe incluir su expresión en otras esferas de la vida social contemporánea, particularmente en la cultura. Ello exige retomar nuevamente el pensamiento de Marx y Engels. En este sentido se recomienda el análisis del siguiente texto, que contiene una clara alusión a lo que hoy se denomina globalización cultural: “La producción intelectual de una nación se convierte en patrimonio común de todas. La estrechez y el exclusivismo nacionales resultan de día en día más imposibles; de las numerosas literaturas nacionales y locales se forma una literatura universal” (Marx y Engels, 1969, pp. 54-55).

1.1. **La distorsión neoliberal de la globalización.**

El tratamiento de la problemática de la globalización no debe pasar por alto las potencialidades de la misma para propiciar desarrollo, bienestar y equidad para todos. Para este análisis el pensamiento de Fidel ofrece amplias posibilidades:

La globalización, con sus impresionantes logros tecnológicos, representa un enorme potencial para el

desarrollo, la erradicación de la pobreza y el fomento del bienestar en condiciones de equidad social para toda la humanidad. Nunca antes contamos con tan formidables recursos tecnológicos como los que hoy existen. (Castro, 1999b, p. 2).

Sin embargo, como la globalización ha estado signada por el neoliberalismo, sus potencialidades han sido anuladas. Nuevamente, el pensamiento de Fidel aporta claves para su explicación:

La globalización fue encerrada en la camisa de fuerza del neoliberalismo, y como tal tiende a globalizar no el desarrollo, sino la pobreza; no el respeto a la soberanía nacional de nuestros Estados, sino su violación; no la solidaridad entre los pueblos, sino el "sálvese quien pueda" en medio de desigual competencia en el mercado. (Castro, 2000, p. 4).

Para comprender la referida distorsión de la globalización, necesariamente debe abordarse el neoliberalismo. Aquí el pensamiento de Fidel también encuentra un importante espacio para revelar su esencia reaccionaria, como ideología y política, en este sentido planteó: "El neoliberalismo es la ideología del imperialismo en su fase de hegemonía

mundial" (Castro, 1992, p. 89).

Unos años después aseveró:

Eso que llaman por ahí el neoliberalismo..., que el Estado lo venda todo, capitalismo puro, ni una sola propiedad del pueblo, todo propiedad de las transnacionales y de los intereses particulares, el desempleo creciente, la disminución de los presupuestos de la seguridad social, de las escuelas, de los hospitales... (Castro, 1996, p. 5)

... hay una ofensiva contra las fuerzas populares, con el neoliberalismo: liquida sindicato, liquida todo, para liquidar las conquistas que después de la Segunda Guerra Mundial, y ante la presencia del campo socialista y de la URSS y por temor al comunismo, concedieron en muchos de esos países a los trabajadores, más que en Estados Unidos. Ahora el neoliberalismo trata de liquidar esas conquistas. (Castro, 1998b, p. 5).

Una de las características principales de la globalización neoliberal, por la dimensión que ha alcanzado este fenómeno en la actualidad, por haberse convertido en el mecanismo por excelencia para la apropiación de la plusvalía por parte de la oligarquía financiera; íntimamente

asociada a la evolución de la economía mundial en las últimas décadas y a la actual crisis sistémica; es indudablemente la preeminencia de la economía financiero – especulativa sobre la economía real.

La especulación financiera no es un fenómeno nuevo, lo nuevo es el fabuloso desarrollo que ha alcanzado. Tiene sus antecedentes en el desarrollo de la usura dentro del régimen esclavista, con el triunfo del capitalismo adquiere su forma desarrollada.

Aquí conviene citar a Carlos Marx, que, retomando a Gilbart señala que: “todo lo que facilita los negocios, facilita también la especulación y que ambos van, en muchos casos, tan íntimamente unidos, que resulta difícil decir donde acaban los negocios y donde empieza la especulación” (Marx, 1973, Tomo III, p. 426).

Asimismo, es oportuno reflexionar acerca de la relación de esta característica de la globalización neoliberal con el segundo rasgo de la definición de Lenin sobre el imperialismo: “la fusión del capital bancario con el industrial y la creación, sobre la base de este “capital financiero”, de la oligarquía financiera” (Lenin, 1979, p. 99).

En esta fundamentación de la correspondencia de la especulación con la naturaleza de las relaciones capitalistas de

producción, se puede concluir con el siguiente pasaje de Lenin:

... el desarrollo del capitalismo ha llegado a un punto tal, que, aunque la producción mercantil sigue “reinando” como antes y es considerada base de toda la economía, en realidad se haya ya quebrantada, y las ganancias principales van a parar a los “genios” de las maquinaciones financieras. Estas maquinaciones y estos chanchullos tienen su asiento en la socialización de la producción; pero el inmenso progreso de la humanidad, que ha llegado a esa socialización, beneficia... a los especuladores. (Lenin, 1979, p. 26).

En el pensamiento de Fidel se encuentran múltiples referencias, donde es posible la identificación de rasgos de la globalización neoliberal como la desregulación, la hegemonía de los centros de poder y las corporaciones transnacionales, así como el desarrollo de la especulación. Al respecto los fragmentos que siguen son ilustrativos:

La concepción globalista neoliberal y capitalista significa la suspensión de todas las barreras y regulaciones que dificulten la

transferencia de grandes masas de capital de un país a otro, de una región a otra, el desarrollo máximo del mercado mundial en manos de las transnacionales y en beneficio de las potencias más ricas y desarrolladas. Con las tecnologías avanzadas y los medios modernos de comunicación, las operaciones que se hacen en la bolsa y con las monedas son infinitamente mayores que las operaciones comerciales reales, cuyo único objetivo es enriquecerse sin producir nada. (Castro, 1997, p. 58).

Pero muy lejos se encuentra el mundo de ver realizadas esas posibilidades que la globalización encierra. Ella transcurre hoy bajo el dominio de la política neoliberal, que impone un mercado sin regulación y una privatización a ultranza.

Es evidente que las oportunidades que abre la globalización se distribuyen muy desigualmente bajo las condiciones del culto a la competitividad del mercado y la reducción del papel de los gobiernos a receptores pasivos de decisiones tomadas en los centros de poder financiero. (Castro,

1999b, p. 2-3).

Al propio tiempo, el pensamiento de Fidel ofrece posibilidades para la identificación del tipo de globalización imperante: "¿Qué tipo de globalización tenemos hoy? Una globalización neoliberal; así la llamamos muchos de nosotros" (Castro, 1999c, p. 1), al tiempo que aporta su definición como: "...la más desvergonzada recolonización del Tercer Mundo" (Castro, 2003, p. 2).

Uno de los momentos principales del estudio de la temática de la globalización neoliberal es la realización del correspondiente juicio crítico. En tal sentido, la propuesta es tomar como punto de partida el análisis de la actual crisis de la economía capitalista mundial, para lo que resulta necesaria la presentación del siguiente pasaje de Marx: "Las crisis son siempre soluciones violentas puramente momentáneas de las contradicciones existentes, erupciones violentas que restablecen pasajeraamente el equilibrio roto" (Marx, 1973, Tomo III, p. 271).

En cuanto a la crisis actual, Fidel comparte con varios contemporáneos su carácter sistémico, como se aprecia en una de sus reflexiones en que cita a Atilio Borón, conocido politólogo, sociólogo y analista de temas internacionales: "Una crisis integral, civilizacional, multidimensional, cuya

duración, profundidad y alcances geográficos seguramente habrán de ser de mayor envergadura que las que le precedieron” (Castro, 2009, p. 2).

En el pensamiento de Fidel se encuentra un profundo y certero juicio crítico de las consecuencias de la globalización neoliberal. En tal sentido planteó acerca de su fracaso económico:

Con el neoliberalismo, la economía mundial no ha crecido más rápidamente en términos reales, pero en cambio se ha multiplicado la inestabilidad, la especulación, la deuda externa, el intercambio desigual, la tendencia a ocurrir crisis financieras más frecuentes, la pobreza, la desigualdad y el abismo entre el Norte opulento y el Sur desposeído.

En América Latina, donde el neoliberalismo se ha aplicado con ortodoxia doctrinal, el crecimiento económico de la etapa neoliberal tampoco va más allá de la mitad del que se obtuvo con políticas desarrollistas conducidas por los Estados (...) La diferencia de ingreso entre los ricos y los pobres es también la más alta del mundo. (Castro, 2000, p. 4)

Refiriéndose a su costo social, luego de décadas de desenfrenadas políticas neoliberales, expresó:

No ha podido resolver sus problemas el mundo capitalista desarrollado. ¿Qué esperanzas nos pueden dar a los del Tercer Mundo de resolver nuestros problemas con esas recetas neoliberales? (Castro, 1993, p. 3).

Nunca hubo más pobres en América Latina, nunca hubo mayor desempleo en América Latina, nunca hubo mayor desigualdad en América Latina, pudiéramos decir que nunca hubo más desatención a la educación, más desatención a la salud, más desatención a la pobreza, a los desamparados; nunca hubo más niños sin hogar, nunca hubo más niños en la calle, nunca hubo un mayor incremento de la violencia social, nunca hubo un mayor incremento de los vicios, de las drogas, del tráfico de drogas; nunca hubo una mayor renuncia —se puede decir— a valores que fueron siempre sagrados para todos nosotros, los latinoamericanos, y se puede decir, en realidad, que nunca hubo menos esperanzas, porque el neoliberalismo no es una teoría del desarrollo, el

neoliberalismo es la doctrina del saqueo total de nuestros pueblos... (Castro, 1993, p. 2).

Fidel vaticinó la perspectiva histórica de la globalización neoliberal, es decir, reconoce su carácter histórico-transitorio y la posibilidad de transformarla: "¿Es sostenible? No. ¿Podrá subsistir mucho tiempo? Absolutamente no. ¿Cuestión de siglos? Categóricamente no. ¿Durará sólo décadas? Sí, sólo décadas. Pero más temprano que tarde tendrá que dejar de existir" (Castro, 1999c, p. 1).

Fidel, ante la evidencia del fracaso de la globalización neoliberal, predijo el advenimiento de un nuevo tipo de globalización: "¿Qué tipo de globalización será? No podría ser otra que solidaria, socialista, comunista, o como ustedes quieran llamarla" (Castro, 1999c, p. 1).

Como síntesis de la crítica, desde la perspectiva del objeto de la Economía Política, se propone el análisis de la ley general de la acumulación capitalista, teniendo en cuenta su interrelación con otras leyes del capitalismo como la ley del desarrollo económico y político desigual, así como la ley de la población de este sistema:

Cuanto mayores son, la riqueza social, el capital en funciones, el

volumen y la intensidad de su crecimiento y mayores también, por tanto, la magnitud absoluta del proletariado y la capacidad productiva de su trabajo, tanto mayor es el ejército industrial de reserva. La fuerza de trabajo disponible se desarrolla por las mismas causas que la fuerza expansiva del capital. La magnitud relativa del ejército industrial de reserva crece, por consiguiente, a medida que crecen las potencias de la riqueza. Y cuanto mayor es este ejército de reserva en proporción al ejército obrero en activo, más se extiende la masa de la superpoblación consolidada, cuya miseria se halla en razón inversa a los tormentos de su trabajo. Y finalmente, cuanto más crecen la miseria dentro de la clase obrera y el ejército industrial de reserva, más crece también el pauperismo oficial. Tal es la ley general, absoluta, de la acumulación capitalista. (Marx, 1973, p. 588)

CONCLUSIONES

El trabajo con el pensamiento de Marx, Engels, Lenin y Fidel sobre la globalización

y el neoliberalismo exige el uso sistemático de diversas fuentes.

La propuesta de uso de este pensamiento en el tratamiento del tema seleccionado contribuye a propiciar un aprendizaje significativo por los estudiantes para desentrañar la verdadera naturaleza de estos fenómenos; y al propio tiempo, refutar la propaganda que intenta magnificar las supuestas ventajas del actual modelo de globalización neoliberal, como la victoria definitiva del capitalismo y en consecuencia el “fin de la historia”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castro, F. (1992). *Un grano de maíz. Entrevista concedida a Tomás Borge*. La Habana, Cuba: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.

Castro, F. (1993). *Discurso pronunciado en la clausura del IV Encuentro del Foro de Sao Paulo*. Julio, 24, 1993. Recuperado de <http://www.fidelcastro.cu/es/discursos/clausura-del-iv-encuentro-del-foro-de-sao-paulo-efectuado-en-el-palacio-de-convenciones>

Castro, F. (20 de julio de 1996). Discurso pronunciado en la clausura del II Congreso de los Pioneros. *Granma*, p. 5.

Castro, F. (1997). *Informe Central al V Congreso del Partido Comunista de Cuba*. Octubre 8. Recuperado de <http://www.fidelcastro.cu/es/libros/informe->

[central-discurso-de-clausura-v-congreso-del-partido-comunista-de-cuba](#)

Castro, F. (1998a, 28 de agosto). Conferencia Magistral en el acto convocado por la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Primada de América. Agosto, 24, *Granma*, p. 6.

Castro, F. (25 de junio, 1998b). Entrevista concedida a la prensa nacional e internacional, después de la Conferencia Magistral de Rosario Green, Canciller de México. *Granma*, p. 5.

Castro, F. (1999a). Discurso pronunciado en el Aula Magna de la Universidad Central de Venezuela. En *Una Revolución solo puede ser hija de la cultura y de las ideas*. La Habana, Cuba: Política.

Castro, F. (1999b). *Mensaje a los participantes en la Reunión Ministerial del Grupo de los 77*. Septiembre, 19, 1999. Recuperado de <http://www.fidelcastro.cu/es/correspondencia/los-participantes-en-la-reunion-ministerial-del-grupo-de-los-77>

Castro, F. (23 de enero de 1999c). Palabras pronunciadas en la clausura del 1er Encuentro Internacional de Economistas. *Granma*, p. 1.

Castro, F. (14 de abril de 2000). Intervención en la sesión inaugural de la

Cumbre Sur, Palacio de las Convenciones. *Granma*, p. 4.

Castro, F. (2001). *Discurso pronunciado el día de los trágicos hechos ocurridos en Estados Unidos*. Septiembre, 11, 2001. Recuperado de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2001/esp/f110901e>

Castro, F. (14 de febrero de 2003). Discurso pronunciado en la clausura del V Encuentro sobre Globalización y Problemas del Desarrollo. Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba. *Tabloide Especial 1*.

Castro, F. (9 de marzo de 2009). Reflexiones de Fidel: Una reunión que valió la pena. *Granma*, p. 2.

Gómez, N. (2017). *El marxismo en Cuba hoy*. Recuperado de <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=224689>

Hernández, F. (2014a). *Disciplina Teoría Económica: Carrera Contabilidad y Finanzas: Plan de estudios D*.

Hernández, F. (2014b). *Asignatura Economía Política II: Carrera Contabilidad y Finanzas: Plan de estudios D*.

Lenin, V. I. (1979). *El imperialismo fase superior del capitalismo*. Moscú, URSS: Progreso.

Marx, C. y Engels, F. (1969). *El Manifiesto Comunista*. La Habana, Cuba: Política.

Marx, C. (1973). *El Capital, Tomo I*, La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.

Marx, C. (1973). *El Capital. Tomo III*, La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.

Ministerio de Educación Superior (s.f.). *Modelo del Profesional Plan de Estudios D: Carrera de Contabilidad y Finanzas*.

Rodríguez, R. M., Bueno, M. M. y Rodríguez, M. (2014). Tareas docentes para el tratamiento del pensamiento de Fidel Castro Ruz desde la clase. *Pedagogía y Sociedad*, 17(39), 67-75. Recuperado de

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/203>

Sánchez, M. R. (s.f.). *Fuentes para el estudio de la Historia, Educación Cívica y Fundamentos del Marxismo-Leninismo: Material de estudio para los alumnos de 3. Año de la especialidad Marxismo-Leninismo e Historia, Tema II*. Instituto Superior Pedagógico "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti-Spíritus, Cuba.

Sotelo, A. (2017). *A 150 de la publicación de El capital de Marx. El único "error" de su autor fue no haberlo publicado en el siglo XXI*. Recuperado de <http://www.rebellion.org/noticias/2017/11/233773.pdf>

Artículo de Revisión bibliográfica

DESARROLLO DE LA IMPRENTA Y LA LITERATURA ESPIRITUANA DEL SIGLO XIX EN LAS PUBLICACIONES PERIÓDICAS

DEVELOPMENT OF THE IMPRENTA AND THE LITERATURE FROM SANCTI SPIRITUS OF THE XIX CENTURY IN THE PERIODIC PUBLICATIONS

Eliene Fonseca-Díaz;¹ Yanetsy Pino-Reina²

Ms.C. Eliene Fonseca Díaz, Especialista de Patrimonio Musical Espirituano de la Empresa de la Música y los Espectáculos de Sancti Spíritus, Presidenta del Consejo Científico Asesor para la Cultura en Sancti Spíritus Email: carlosmanuel@hero.cult.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4330-4242>

Dra. C. Yanetsy Pino Reina, Profesora, escritora e investigadora, Doctora en Ciencias Literarias, Directora de la revista científica *Pedagogía y Sociedad*, adscrita a la Universidad José Martí de Sancti Spíritus. Email: ypino@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1898-1778>

¿Cómo citar este artículo?

Fonseca Díaz, E. y Pino Reina Y. (noviembre-febrero, 2019). Desarrollo de la imprenta y la literatura espirituana del siglo XIX en las publicaciones periódicas. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 78-102. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/848>

RESUMEN

El presente artículo de revisión bibliográfica constituye un resultado parcial del proyecto de investigación *Diccionario de la literatura espirituana I*, desde la fundación del primer periódico, *El Fénix* (1834) hasta 1900. El estudio responde a la sistematización de la producción literaria espirituana en un documento lexicográfico que comprende: vida y obra de autores y autoras, publicaciones periódicas, prácticas culturales, instituciones, libros, promotores literarios, variantes o expresiones literarias y referentes semánticos identitarios; aún no realizado en la Provincia de Sancti Spíritus. La

siguiente revisión logra describir cómo se fue desarrollando la literatura regional, a través de las publicaciones periódicas regentes en la ciudad durante el siglo XIX. Con el empleo de un diseño metodológico cualitativo, se aplican como instrumentos científicos: la entrevista en profundidad a expertos en el tema abordado, el análisis documental y de contenido. Por muestra se utiliza la prensa periódica en existencia, de esa época.

Palabras clave: imprenta, literatura espirituana; publicaciones periódicas espirituanas; Sancti Spíritus

ABSTRACT

The present article of bibliographical review constitutes a partial result of the research project *Dictionary of the spiritual literature I*, from the foundation of the first newspaper, *El Fénix* (1834) until 1900. The study responds to the systematization of the literary production in a document lexicographical that includes: life and work of authors, periodical publications, cultural practices, institutions, books, literary promoters, variants or literary expressions and identity semantic references; not yet done in the Province of Sancti Spíritus. The following review manages to describe how the regional literature was developed, through the periodic regents in the city during the nineteenth century. With the use of a qualitative methodological design, the following are applied as scientific instruments: the in-depth interview with experts on the topic studied, the documentary and content analysis. By sample the periodic press is used in existence, of that time.

Key words: printing, periodicals, promotion, literature

INTRODUCCIÓN

En todas las épocas del devenir de las letras regionales ha sido propósito por parte de historiadores y escritores, dar a conocer los nombres, la vida y la obra de los

hombres y mujeres que han hecho literatura. De allí que existan para fortuna de la investigación algunos estudios antecedentes sobre el tema.

En la consulta y revisión bibliográfica, se constata que en un temprano 1894, el profuso literato José Manuel Zamora y Pérez Barquero, publica *Nuestro Movimiento Literario*. Intento de ensayo que revela, los que a su juicio, conformaban el grupo de escritores y oradores espirituanos de los tres lustros que comprenden el período de entreguerras (1878-1893). En este artículo, el profesor Pérez Barquero se limita a enaltecer los que relaciona, sin hacer mención de datos sobre sus vidas y obras. Tampoco establece juicios críticos. Su veracidad consiste precisamente en haber convivido en el mismo espacio y tiempo que estos artistas. Dicho trabajo constituye la primicia de un camino en las necesarias indagaciones que lleva todo proceso científico.

Para las primeras décadas del XX, el periodista José Ramón Rodríguez, en su artículo *Escritores y artistas espirituanos*, publicado en la revista *El Fígaro* de 1919, coincide en nombres con Zamora y añade otros que desarrollaron su obra no solo de 1878 al 95, sino toda la segunda mitad del siglo XIX. A diferencia de

Zamora, aporta alguna información biográfica. Ramón Rodríguez, circunscribe el círculo de literatos, a poetas y escritores blancos, de clase media, que ejercieron otras profesiones, donde incluye solo una mujer, Francisca Hernández Zamora.

En cambio, otra visión más inclusiva tendría Manuel Martínez Moles, al que su objetividad como historiador le permitió integrar en ese movimiento literario a autores y autoras de diversos orígenes y razas. En *Epítome de la Historia de Sancti Spíritus* (1936), Martínez Moles esboza datos de interés sobre los que en el siglo XIX mostraron afición a las letras. Un sistémico estudio ya desde la contemporaneidad, el del profesor Dr.C. Fernández Aquino logra conformar un corpus literario con la hornada más trascendente del siglo XIX en Sancti Spíritus, en su volumen *Historia de la Literatura espirituaana desde los orígenes hasta 1958* (Ediciones Luminaria, 2003). Este resultado se consiguió a partir de búsquedas documentales y la revisión bibliográfica que mostró coincidencias de criterios con los trabajos precedentes. Bajo la sabiduría y herramientas metodológicas que ofrece la academia, la importante investigación del Dr. C. Fernández Aquino no se limita a la simple relación nominal y reseñas biográficas,

sino que logra estructurar y contextualizar las diversas etapas de la literatura en la región, y establecer valoraciones sobre la obra de los escritores más relevantes en nuestra localidad. Periodización a la que se ajusta el presente artículo.

Sin embargo, no fueron encontrados indicios de investigaciones anteriores que abordaran la literatura en su relación con el desarrollo de la imprenta en Sancti Spíritus, desde las publicaciones periódicas. De hecho los estudios sobre la historia de la prensa del siglo XIX, se vinculan expresamente al periodismo. Muestra de ello son las obras *Periodismo y periódicos espirituaanos* del historiador Martínez Moles, *Periódicos y revistas espirituaanas* de los investigadores Pedro y Jacobo Guiribitey Alcalde (2003) y *La Unión espirituaana, periodismo y relaciones interraciales*, del filólogo, profesor e investigador Ms.C. Ricardo Vázquez Díaz, 2013.

La revisión de estas fuentes permitió establecer —previo análisis descriptivo individual y valoraciones sobre la información interrelacionada—, criterios de selección acerca de los periodistas que desarrollaron producciones literarias; además de incrementar sus bocetos biográficos con datos de interés como publicaciones que fundaron o de las que fueron redactores y, según la pertinencia,

inclinaciones periodísticas, fecha de creación y posible perfil literario de estos órganos de prensa.

A excepción de la ponencia *La imprenta en Sancti Spíritus*, de la investigadora espirituaana Martha Picart (1996), vanos fueron los empeños en hallar otros referentes investigativos expresamente dedicados a abordar la temática del desarrollo de la imprenta en Sancti Spíritus durante el siglo XIX, desde su introducción en 1834. Por lo que se hizo necesario el cotejo de este material inédito con la información aportada por el análisis e interpretación documental y las escasas menciones sobre el tema en la bibliografía revisada.

La novedad y aporte del siguiente resultado parcial investigativo consiste en profundizar en los nexos existentes entre el progreso de la imprenta en la localidad y su uso con un fin promocional hacia la literatura, sobre todo, desde la edición de las publicaciones periódicas, espacio más sistemático y de mayor alcance en la divulgación de las letras regionales.

DESARROLLO

Aunque la imprenta se introduce en Cuba en la primera mitad del siglo XVIII por el tipógrafo flamenco Carlos Habré en 1723, no fue hasta más de una centuria después que Sancti Spíritus se viera favorecido con esa invención tecnológica.

En acta capitular del Ayuntamiento, del 16 de enero de 1834, el Alcalde Modesto del Valle se compromete a traer la imprenta a esta localidad y a tener un periódico. Así surge el 3 de marzo del propio año *El Fénix*, primer órgano de prensa espirituaano y tercero de la región central de Cuba.² A los impresores matanceros Domingo Devesa y Bartolomé Diez se debe la salida de esta publicación, donde también colaboraron otros intelectuales y políticos de la época como los licenciados Tomás Pina, Marcos Fernández-Morera, Rafael Pérez Salomón, el Dr. Francisco Ramírez, Indalecio de la Paz Zamora y el padre José Benito Ortigueira.

Historiadores e investigadores del periodismo espirituaano (Martínez-Moles, 1930), coinciden en aseverar que el pionero de la prensa local tuvo varias etapas de publicación, la primera de ellas de 1834 a 1840. Sin embargo, a pesar de en su primer número aparecer registradas unas décimas anónimas atribuidas al coterráneo sacerdote católico Gregorio Quintero, no fue la tónica del rotativo divulgar la cultura literaria de la villa, más bien se dedicó a

² La vecina villa de Trinidad ya contaba desde 1820 con la imprenta, propiedad de la familia Murtra y la publicación del periódico *El Correo*.

reproducir leyes, noticias de ultramar y capitalinas, así como bandos de gobernación. Esta monotonía provocó la suspensión del apoyo financiero que le había brindado la Diputación Patriótica de la Sociedad Económica Amigos del País y de sus suscriptores.

Al entusiasmo y esfuerzos de don Modesto del Valle y Marcos Fernández-Morera se debe la reaparición de *El Fénix*, en 1842. Pero el impulso literario y periodístico vino sin dudas de la mano del español Rafael Hernández de Alba — oficial de Lanceros del Rey—, a su paso por Sancti Spíritus. Bajo los seudónimos de *Varapalo*, *El aprendiz* o sus iniciales R. H. de A., abarcó la mayor cantidad de páginas de esta publicación, lo que le provocaría enardecidas polémicas con su par avileño Fernando Rensolí, conocido como *Uno de Morón*, quien ya no tenía espacio para publicar en *El Fénix*, como en la anterior época. Lo cierto es que los amenos artículos de R. H. de A. gozaban de gran aceptación por parte de los lectores y así se sustentó el periódico por tres años, hasta que es trasladado el escritor a la ciudad de Camagüey. Hernández de Alba no solo fue reconocido como periodista de costumbres, también como poeta, autor de novelas y de obras teatrales. *El Fénix* divulgó su poema de influencia romántica

Penas y esperanzas y la novela folletinesca *La venganza de un marido*. Sin embargo reservaría para la Imprenta de Murtra e Hijos, de Trinidad, sus *Ensayos poéticos y dramáticos*. También aparecerían por esta fecha en el decano rotativo dos folletines por entrega de la poetisa y narradora, Ramona Pizarro, titulados: *La bella incógnita* y *Naufragio y penalidades: tres marinos de agua dulce*, de 1843 a 1844. Ramona estuvo entre las primeras escritoras que publicó en Sancti Spíritus, aunque además lo hizo en *Semana Literaria* de La Habana.

En este período *El Fénix* registra poesías ocasionales de las autoras María del Rosario Cañizares de Cepeda, Manuela Isabel Cañizares y Manuela Josefa Hernández de Acosta, que abordaban acontecimientos triviales como nacimientos, bodas, bautizos y festividades religiosas; temáticas propias del naciente romanticismo cubano.

En 1850 el rotativo anuncia la impresión de un tomo de poesías del habanero Manuel Alcántara, bajo el título de *Ensayos poéticos*, dedicado a la juventud espirituaña. Aparecen también poemas del profesor, periodista y literato, Montiniano Cañizares Ramírez, quien a pesar de desarrollar amplia producción lírica no estuvo dotado de alta inspiración. De igual modo hace sus

pininos el joven Calixto Echemendía y Martínez Moles, con estrofas de rima forzada que denotaban su formación autodidacta. Para el año 1853 publicaría el abogado Rafael Félix Pérez Luna, *Noticias de los autores latinos más notables*, una suerte de compendio de poetas y oradores romanos redactado en versos:

*Suplicio Severo era
jurisconsulto aquitano
del Cuarto Siglo Cristiano
y adoptó una vida austera.
Movido de fe sincera,
hizo su Historia Sagrada,
de locución elevada
y con florido latín
su vida de San Martín
es con razón celebrada.* (Marín, 1957, p. 42)

Con las iniciales de L. de A. o los seudónimos de *Nácar de Altavils*, *Un camagüeyano* y *Un vecino*, firmaba sus artículos Luis de Alcántara de la Torre. Este periodista e investigador adquiere residencia espirituaana a partir del año 1842, donde funge como escribano público. Su obra de mayor importancia constituye una ampliación de trabajos históricos sobre la región, algunos de ellos anteriormente publicados en *El Fénix*. En 1853 vio la luz como folleto *Villa de Sancti Spíritus, apuntes que*

pueden servir para su historia, que aporta relevante y precisa información sobre topografía, hidrografía, urbanismo, instituciones, haciendas, partidos rurales, vías de comunicación y el devenir de la localidad. Luis de Alcántara es considerado entre los primeros autores que escribieron historiografía en el territorio, luego del Administrador de Haciendas, Tadeo Martínez Moles, el padre Gregorio Quintero y el agrimensor Francisco Lavalle.³

Otros colaboradores de esta segunda etapa (1842-1869) fueron, Francisco Castro Mursulí; la profesora Josefa Ángel Micheto, con ensayos poéticos; Fernando Mursulí y el español Joaquín Jiménez Delgado, *Tío Nonilla*, quien llevaba la sección de costumbres y escribía tanto en prosa como en verso. Especial atención de los lectores merecieron los trabajos del médico de origen italiano

³ En 1791 sale en forma de folleto el *Discurso histórico y político de la villa de Sancti Spíritus desde su fundación hasta nuestros días* de Tadeo Martínez-Moles (Almazán, España, 1748-Sancti Spíritus, 1795). En el año 1877 es publicada esta obra en el Tomo III de *Los tres primeros historiadores de la Isla de Cuba*.

El presbítero Gregorio Quintero edita en 1830, en el Tomo I de las *Memorias de la Sociedad Económica*, Sección de Historia, una especie de historia religiosa de Sancti Spíritus, que aporta datos importantes sobre la localidad. Para el año 1842 el tomo XV de las *Memorias de la Sociedad Patriótica de La Habana*, registra *Noticia histórica y geográfica de Sancti Spíritus y su jurisdicción*, de Francisco Lavalle, breve trabajo que abarca hasta el año 1837.

Nicolás Manzini Carlí. Fueron famosas sus controversias de pluma con el Dr. Luis Cepeda y el frenólogo Francisco de Castro Barceló. Con un estilo correcto y en ocasiones irónico, además de las polémicas sobre medicina, cultivaba Manzini la crítica literaria. Hombre de vasta cultura e inteligencia, logró conocer las raíces más profundas del pueblo donde residía.

Junto a la producción poética de los mencionados escritores, aparecería en sus columnas una poesía diversa, cuyos autores prefirieron no revelar sus identidades y redactar con seudónimos. Así también otra de carácter anónimo, generalmente de tono burlesco y agudo al criticar algunos errados procederres que cotidianamente ocurrían en la sociedad.

En esta etapa fundacional *El Fénix* no solo reflejó en sus páginas la labor cultural de la naciente Sociedad Filarmónica (1855), promovida por sus miembros Luis de Alcántara, Rafael Félix Pérez Luna y Joaquín Jiménez Delgado, redactores también del rotativo; en él tienen oportunidad de publicación las voces femeninas, sin ocultar su nombre bajo seudónimos, amén de tenerlos y usarlos ocasionalmente. Colaboraron los nacidos en Sancti Spíritus, los de otras regiones del país y los extranjeros

residentes en la localidad. En prosa se escriben los artículos históricos, de costumbres, los de las diversas especialidades de la ciencia, crítica literaria y la narrativa de ficción, donde prevalecen los folletines por entrega y en menor medida novelas, dramas y cuentos. Aunque su redacción estuvo a cargo de intelectuales representantes de la clase dominante, admitió sobre todo en la cuantiosa poesía editada, alguna –por lo general anónima–, proveniente del acervo popular; buscando quizás de manera inconsciente con ella y con los temas de debate, la atracción del mayor número de lectores y subscriptores que pudiesen sostenerlo económicamente. No se hizo distinción a la hora de publicar, entre la poesía de alta hechura y la de escasa inspiración, con descuidos formales y rimas forzadas. Predominaban el soneto, la décima y entre otras combinaciones métricas, los cuartetos y quintillas. Se prefirió el verso rimado.

Como se refería anteriormente, hasta que en 1869 cerrara su redacción debido a la guerra, *El Fénix* continuó siendo un órgano difusor de la obra de autoras y autores espirituanos; pero no el único, si bien los demás no le hicieron competencia en permanencia de salida. En este período fueron publicados algunos periódicos de corta duración, que

dentro de sus perfiles contenían la literatura, entre ellos: *El Diario de Sancti Spíritus* o *El Diario* (1858-1862), editado por Bartolomé Diez con su propia imprenta y dirigido por el periodista José María de Armas y Céspedes; *El Comercio* (1861); *La Revista Espirituana* (1862-1864) y *El Localista* (1864), fundado por el habanero, Fernando Pie y Faure, experto en el negocio de la prensa. Sin embargo, fue *La Revista Espirituana* un verdadero exponente de la cultura local. Como lo asevera el profesor e investigador Fernández Aquino:

Además de su importancia en el sentido cultural y divulgativo, constituyó una fragua donde se formaron los jóvenes escritores de la localidad que en la década del 80 alcanzarían renombre. [...] Hasta la década de 1880 no volvió a salir en Sancti Spíritus otra revista que se le pareciera en cuanto a calidad y empeño cultural. (2003, p. 71)

En efecto, este periódico semanal, creado bajo el auspicio del impresor de la vecina Trinidad, Francisco Murtra, publicó los primeros balbuceos literarios del Teniente Gobernador de Sancti Spíritus, Francisco Acosta y Albear; del abogado

Manuel de Castro Marín;⁴ los licenciados Federico Latorre y Agustín Camejo; Federico Cañizares; el poeta remediano Tomás Rojas; el también poeta y periodista, Félix Ramón de Valdivia⁵ y Calixto Echemendía y Martínez Moles, quien se había iniciado en *El Fénix* y aquí completa su formación, cuando a los 21 años de edad se convierte en redactor no solo en verso, también en prosa. Se estrenan como periodistas y poetisas, Elvira Martínez Moles y Antonia Meneses, hábiles para versificar, pero con un tratamiento de asuntos baladíes, que les restaron importancia para la literatura en la región. Se dio a conocer como *Dr. Papagayo*, *Zenón* y *Anastasio Moroney*, el profesor de instrucción primaria, Antonio Zamora Meneses, con artículos, graciosas composiciones en verso y pródigas fábulas.

Alrededor de estos años se desarrolló la lírica del abogado José Joaquín Cancio y Echemendía (Sancti Spíritus, 1830-1863), de la que poco se conoce. Solo se tiene referencia de la publicación en 1853 de su texto *Poesías* y que a pesar de su

⁴ Su lírica fue recogida en un libro titulado *Expansiones*, sin embargo fue considerado un poeta menor.

⁵ Publicó dos poemarios que fueron favorecidos por la crítica del escritor espirituaano Jacinto Gomer Fernández-Morera y el español Saturnino Martínez.

temprano fallecimiento, legó a la literatura espirituable, uno de los escritores locales más reconocidos de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, el poeta César Cancio Madrigal. José Joaquín Cancio, también es rememorado por su participación, junto a José Fornaris, José González Roldán y Juan Clemente Zenea, en una tertulia habanera en la que improvisaron cuatro estrofas cuyo pie forzado era *cuál de nosotros morirá primero*. La nota insólita estuvo en que el deceso de cada uno sucedió en el mismo orden en que recitaron. (Fernández, 1997, p. 36).

De 1868 a 1878, en el convulso período de la guerra, el gobierno colonial no admitió medias tintas, mucho menos las que se manifestaran en contra del régimen. Por eso usó como estratagema, la aprobación de un Decreto General — con fecha 9 de enero de 1869—, que concedía la libertad de imprenta. Víctima de este señuelo resultaron algunos escritores, entre ellos el poeta Calixto Echemendía y Martínez Moles, quien publicó *El Espirituable Liberal*, rotativo político, literario y de intereses generales, con 6 meses solamente de salida. Cierra cuando su director es deportado por las autoridades de la colonia a los presidios españoles del norte de África; junto a él, el Licenciado Rafael Félix Pérez Luna. En

El Espirituable Liberal, Echemendía atacaba al régimen colonial y alentaba a la insurrección, asunto que lo llevó de la cárcel a la muerte. Sin dudas una página de dolor entre las tantas de alegría que ocasionó la imprenta en la región. El joven Calixto fallece expatriado en Santander, España, a los 31 años de edad. Pero antes del destierro ya había publicado sus poemas *La pesca*, *La primavera*, *La mañana*, *La tarde*, *El mediodía* y *La noche*. Sin embargo, los más sentidos serían los del exilio, entre los que se destacan: *Aniversario*, *A Margarita* y *A Jacinto Gomer Fernández-Morera*.

Aquel muchacho que había comenzado en *El Fénix*, con versos de los que luego se avergonzaría *por encontrarlos defectuosos* (Marín Lizano, 1955, p. 1), se había convertido en un poeta maduro, con aciertos artísticos, donde se mostraba una depuración de lo peor del romanticismo. Con esta edad ya había alcanzado un reconocimiento entre los escritores de la época.

En ese vacío de prensa del desolador período bélico solo reinó *La Voz del Comercio* (1869-1879), vocero de dueños de tiendas y bodegas. Periódico para el que colaboraron miembros del Cuerpo de Voluntarios, entre los que sobresalió la pluma del periodista Emeterio Boluda.

Dentro de su perfil político admitió artículos científicos y literatura.

No es hasta finales de esa década, que comienzan a escucharse por primera vez en las calles espirituanas voces adolescentes con el pregón: ¡Alfaraches, a medio! En efecto se trataba de un semanario que el periodista madrileño Fernando Flores Vergara —establecido en Sancti Spíritus a partir de 1874 y colaborador con otras publicaciones—, titulara *Guzmán de Alfarache* (1877-1893). De esta manera firmó también sus artículos Flores Vergara, quien redactaba buena parte de los trabajos del periódico, publicó sus poemas y llevaba la sección *Cabos sueltos*, referida a crónicas locales.

Integró también la redacción de *Guzmán* el prestigioso intelectual, Jacinto Gomer Fernández-Morera. Se publicaba en la imprenta propiedad del periodista español, donde también se editaron los primeros números del rotativo *La Unión* (1882). Clasificado como periódico costumbrista y de intereses generales, logró gran nivel de aceptación entre los espirituanos por su prosa incisiva y a la vez bromista y populachera, que abordaba temas concernientes a la economía, la higiene, la moral, los ferrocarriles y toda clase de industrias. Hacía estudios sobre profesionales,

literatos o poetas. Pero más que eso *Alfarache* fue un órgano de combate, enemigo declarado de las injusticias, del fanatismo religioso, de toda clase de opresión política y social. Luchó por la libertad de los negros esclavos y estimuló su cultura, lo que constituyó «un antecedente de la lucha por la abolición y contra la discriminación a través del periodismo espirituaano» (Vázquez Díaz, 2013, p. 49). Sostuvo discusiones periodísticas con *La Conciliación* (1878), *La Verdad Católica* (1879) y *El Yayabo* (1880), por el conservadurismo religioso que estos profesaban. A criterio de Martínez Moles «sus artículos de costumbres forman un verdadero archivo folklórico», pues -como él mismo alegara-, «con excepción del Dr. Nicolás Manzini, ningún escritor ha conocido más a fondo que Fernando Flores la idiosincrasia del pueblo espirituaano» (Martínez-Moles, 1930, pp. 42-43).

Es lógico pensar que la salida del *Guzmán de Alfarache* pudo ser posible en esta etapa de periodismo silenciado, precisamente porque se funda a fines de guerra, como periódico independiente, que no respondía a intereses de partido alguno, y además, su creador era de origen español, razón que suponía la defensa de los intereses de la metrópoli.

Terminada la gesta, durante el período nombrado por nuestro José Martí como Tregua Fecunda (1878-1895), ocurre en Sancti Spíritus una verdadera eclosión de la prensa. Entre la diversa gama de rotativos⁶ que florecieron en la etapa —unos con mayor duración que otros—, asumen un perfil literario, independientemente de otros intereses: *La Conciliación* (1878-1880), *El Piloto* (1879), *El Tío Claridades* (1879), *La Verdad Católica* (1879-1880), *El Yayabo* (mayo, 1880-agosto, 1880), *El Popular* (1881), *La Propaganda* (1881-1885), *El País* (1881-1896), *La Unión* (1882-1896), *La Armonía* (1882-1897), *El Trabajo* (1883-1893), *El Cupido* (1883-1884), *El Porvenir* (mayo, 1884-septiembre, 1884), *El Guajiro* (1884-1887), *El Silbato* (1885-1887), *La Fraternidad* (1886-1896), *La Buena Nueva* (1886-1895), *El Espiritista* (1886-1894), *El Pensamiento Católico* (1886-1887), *La Aurora* (1887-1894), *La Igualdad* (1893-1895), *El Porvenir*⁷ (1893-

1894), *La Escuela* (1893-1899), *Hojas de Propaganda* (1894-1895), *El Espectador* (1894), *El Popular* (1894-1896), *El Fénix, en su tercera época* (1880-1899); junto al *Guzmán de Alfarache*, que continuaría en combate hasta 1893.

Esta avalancha en materia de publicaciones estuvo respaldada por propietarios o fundadores de algunos de esos periódicos, quienes además lo fueron de imprentas. Es el caso de Modesto de Castro, director y editor de *El Piloto*; del administrador del Asilo Taller, Julián Infanzón, fundador de *La Verdad Católica*; y del periodista español Carlos Canto Cueto, impresor de *El Fénix* (1880-1894) y de *El País* (1881), dueño de las instalaciones *La Paz*, sita en Real y Príncipe. También en Independencia No. 35 (Real), se situaron los talleres de *El trabajo*, imprenta fundada en 1889 por Nicolás Sánchez Bordón, donde se editaban documentos oficiales de las oficinas del Ayuntamiento y de los bancos de Sancti Spíritus, Guayos y Cabaiguán. Aquí comienza a publicarse el rotativo de igual nombre, en su segunda época (1889), cuando asume su dirección Sánchez Bordón. Los primeros ejemplares habían sido publicados en 1883.

y literatura, también independiente, lo funda Fernando Flores Vergara; el de 1894, pertenecía a Eulogio Horta.

⁶ De estos periódicos solo se encuentran en El Archivo de Historia y la Biblioteca Provincial para su consulta, ejemplares de: *El Fénix*, *La Fraternidad*, *La Lealtad*, *El Trabajo*, *El Espiritista*, *El Silbato*, *El Guajiro*, *La Unión*, *El País*, *La Propaganda*, *La Armonía* y *Guzmán de Alfarache*.

⁷ En esta época, dentro del mismo territorio, hubo periódicos de diferentes intereses y propietarios que tuvieron igual nombre. Tal es el caso de *El Porvenir* y *El Popular*. *El Porvenir* de 1884, órgano de la sociedad homónima, fue fundado por José Manuel Zamora y Pérez Barquero, mientras que el de 1893, era independiente y lo dirigió el Dr. Montiniano Cañizares Ramírez. *El Popular* (1881), semanario de arte, ciencia

Una de las imprentas que mayor renombre alcanzó en el período fue sin dudas, *La Propaganda*, estrenada en 1881 para dar salida a la prensa homónima del Partido Liberal, fundada por el Dr. Francisco Javier Rabell y Marín. Órgano que se destacó por sus polémicas en gramática y poética con su homólogo *El Silbato*. En sus talleres se editaron además los ejemplares de *La Unión*⁸ a partir del número 011, antes realizados en los del *Guzmán de Alfarache*. Rabell y Marín, fundador de la Sociedad Artística y Literaria *El Progreso* (1884), divulgó en papel impreso toda la labor cultural desplegada por esta sociedad, así como sus principales trabajos, entre estos los discursos que él pronunciara en los aniversarios de dicha institución. También bajo el sello de *La Propaganda* fue publicado su artículo *José Antonio Cortina. Bosquejo Biográfico*, en 1884. En ese propio año, se edita la conferencia *Movimiento dialéctico de la pintura*, del literato y periodista, José Manuel Zamora y Pérez Barquero.

De espíritu inquieto, el farmacéutico Francisco J. Rabell y Marín se ve

enrolado en la publicación de *La Conciliación*, junto al Licenciado Manuel de Castro Marín. En este órgano, representante de los intereses del Partido Liberal Autonomista, da a conocer de Castro Marín alguno de sus poemas y el intelectual Jacinto Gomer Fernández-Morera establece discusiones literarias con los redactores de *El Tío Claridades*, prensa de corte político y humorístico dirigida por el Lic. Marcos Fernández-Morera y el periodista español Emeterio Boluda.

En *El País*, periódico político representante del Partido Unión Constitucional, se publicaron novelas, algunas de la autoría de su fundador, Carlos Canto Cueto. Bajo su imprenta *La Paz*, fueron publicados para los años 1888 y 1889, los dos tomos de *Historia de Sancti Spíritus*, del investigador Rafael Félix Pérez Luna. Pudiera resultar paradójico cómo un periodista de la clase de Carlos Canto, defensor a ultranza del régimen colonial español y de la línea más radical del conservadurismo, admitiera la publicación de una historia de la localidad de la mano de Pérez Luna, quien había sufrido deportación y presidio por desafección al régimen. La respuesta solo se halla por el cambio de postura del historiador al regresar al país. Convertido al autonomismo político,

⁸ Los últimos ejemplares de *La Unión*, resguardados en el Archivo Provincial de Historia, pertenecen al año 1895. Estos llevan el membrete de *La Propaganda* en su página final.

fue electo incluso como primer presidente de este Partido. Una vez llegado del exilio, en 1875 retoma afanosamente la recopilación de datos y la reconstrucción del devenir local, comenzada desde 1854. Tendría la ayuda de su amigo el maestro Montiniano Cañizares Ramírez. La obra abarca desde el reconocimiento de la costa meridional de Cuba por Cristóbal Colón hasta el año 1850. Aunque en ella escasean los juicios de valor y se le da más importancia a los hechos por sí solos —limitaciones propias del positivismo—, no puede negarse que:

Posee las mejores virtudes como historiador: objetividad en la presentación de los hechos, validez de las fuentes que maneja, honestidad intelectual, conocimiento profundo y de primera mano de los hechos que describe, incorporación de los aportes de los historiadores precedentes. (Fernández Aquino, 2003, p. 95).

Este autor también redactó otras obras relacionadas con la crítica y la investigación de la historia y la literatura —unas inéditas, otras perdidas—, como: *Compendio de Historia de Grecia, Roma y España*; *Gramática Castellana*, *Gramática Latina* y *Tratado de Literatura General*. Sin embargo, tendría la suerte

de que sus *Noticias de los autores latinos más notables* —publicado en *El Fénix* de 1853—, fueran reeditados en forma de folleto por la imprenta *La Propaganda* de La Habana, en 1891. Durante el período de 1884-1885, Pérez Luna se convirtió en director técnico del periódico *El Guajiro*, que se encontraba bajo la tutela de Modesto del Valle Iznaga, autonombrado como *Conde de Lersundí*. Esta prensa incluía una sección literaria con trabajos en prosa y versos de autores residentes en la localidad y espirituales, entre los que se destacaron el poeta Jacinto Gomer Fernández-Morera y el Licenciado Rafael Cruz Pérez.

De igual modo sobresalió por sus publicaciones literarias, *El Espiritual*, representante del partido Liberal Autonomista, fundado por el orador Marcelino Díaz de Villegas y dirigido por Rafael Cruz Pérez. En él se registraron notables artículos sobre el fusilamiento de los ocho estudiantes de medicina (1871). También bajo el seudónimo *Ariel*, publicó versos de dudosa calidad artística, Juan N. Cañizares Gómez, cuyos textos de tono irónico intentaban ridiculizar las costumbres. En algún momento asumiría la administración, el profesor de instrucción pública, Rafael Vega Hernández, conocido como *Fray*

Vegueta, quien escribía en estilo jocoso en prosa y verso.

El 15 de febrero de 1880 se vuelve a editar por Carlos Canto, *El Fénix*, pero solo incluía noticias de la isla y extranjeras. En 1894 sale nuevamente como periódico liberal autonomista, hasta que es asumido por el periodista español Evaristo Taboada y Ponce de León, quien lo edita en la imprenta de su propiedad.⁹ *El Fénix* registraría sus composiciones poéticas, unas saturadas de humor, otras más serias, de correcta construcción. También escribieron: *Ariel* (Juan N. Cañizares Gómez); el escritor y poeta, Jacinto Gomer Fernández-Morera; el educador Manuel Jané Román y el abogado César Cancio Madrigal. La producción de este licenciado, poeta y periodista se registra en el rotativo, a partir de 1894 hasta 1896, y luego desde 1899 cuando comienza a publicar sus *Maripositas*, serie de poemas que constituyen una elegía a su primera hija fallecida, en los que se desborda especial ternura y profundo dolor.

Otras composiciones poéticas de carácter descriptivo como *La casa vieja*, *El mar*, *El Panteón del olvido* —premiado

⁹ A partir de 1894 se convierte en periódico independiente, publicado por Evaristo Taboada. Desde 1897 lo asume la familia Taboada hasta su última publicación en el año 1961.

en los juegos florales de la sociedad *El Progreso*—, *Antes de la batalla*, y *Reverdescencia* constituyen lo mejor de su creación. Esta última logró incluirse en la antología *Arpas Cubanas* (1904), así también publica en la capital su poemario *Tiempo perdido* (1889), recopilación de versos de su juventud. Cancio Madrigal fue esencialmente un cantor de asuntos íntimos, que intentó asimilar la renovación modernista, sin poder romper con el romanticismo. Su obra abarcó además, la crítica, la oratoria, los artículos de costumbres y humorísticos.

El discurso poético con autoría femenina es nuevamente asumido por *El Fénix*, que promueve las voces de Lucrecia González Consuegra y Francisca Hernández de Zamora. González Consuegra no alcanzó instrucción superior, por lo que de manera autodidacta aprendió del mundo de las artes y las letras. Con mucho esfuerzo se insertó en el panorama cultural del territorio, debido a su condición de mujer mestiza. Su producción lírica — generalmente de estrofa imperfecta—, aparece de manera ocasional en este periódico, como su poema *A Cuba*, publicado el 14 julio de 1899, de marcado sentimiento patriótico y anticolonialista.

El amor a la naturaleza y a su país constituye tema recurrente en

composiciones como: *Mañanas de primavera*, *La inconstancia*, y *La mañana y la noche*. Otros, algo más logrados, tendrían un carácter reflexivo, entre ellos, *El recuerdo*, *A mi pensamiento*, *Meditación* y *A la ilustración*. Todos inscritos en el romanticismo cubano de la etapa. Esta autora sería en el período de entreguerras y durante la contienda del 95, activa colaboradora de José Martí.

A partir de 1880 Francisca Hernández de Zamora da a conocer sus primeros poemas. De 1868 a 1878 integró las asociaciones *Perseverancia* y *Sociedad Espírita de Estudios Psíquicos Marcos García*, dedicadas a valoraciones del espiritismo de manera científica. Con esta óptica publica algunos trabajos suyos en *El Fénix*. También algo de su poesía y novelas, entre las que se destaca la primera de corte romántico escrita por una espiritista, *Fatalismos de la expiación*, y la comedia *La oración*. Como Lucrecia, *Panchita* Hernández — cariñosamente nombrada así por sus allegados—, adquirió una cultura humanista y formación literaria por voluntad propia, en cambio esta logró un acabado dominio del arte lírico, concentrado en tres temáticas: la naturaleza (*Primavera*, *Un recuerdo*), el amor a la patria (*¡Salve, Cuba!*; *Ave, poeta*; *En el Tabor* y *La Bandera*) y la

filosofía espiritista (*Metempsicosis*, *Los buenos ante Dios*, *El verbo*, *Lágrimas*, *Orto*, *Resurrección*, *La oración del siglo* y *Mensajeras*).

Considerada como la poetisa más importante de la segunda mitad del siglo XIX, Francisca Hernández de Zamora «es un ejemplo elocuente de voluntad artística forjada en la conjunción exitosa de la inspiración y el trabajo creativo. Su figura merece una revalorización en la historia de la cultura de la región y del país» (Fernández Aquino, 2003, p. 136).

El Fénix tiene un impasse de salida, a partir del 2 de agosto de 1896. Se supone que la causa haya sido la deportación de su director, Evaristo Taboada, a Chafarinas por sus campañas a favor de la causa cubana. El 15 de diciembre de 1897 vuelve a la palestra y desde entonces fue editado por su familia. Pero lo cierto es que a pesar de las intermitencias de su publicación, fue el que mayor permanencia logró a partir de fundarse en 1834; por eso constituye la fuente documental más valiosa para la reconstrucción histórica y cultural de la época, sin prescindir de la pluralidad de los discursos periodísticos del siglo.

Durante la década del 80, tiene lugar en Sancti Spíritus la apertura de diversas sociedades de instrucción y recreo.

Varias destinadas a fomentar la educación y cultura de personas mestizas y negras, entre ellas *La Unión* (1880-1895), *La Armonía* (1881), *El Porvenir* (1884) y *Las Hijas de La Unión* (1884-1895), cuyo fin era conseguir el progreso social e intelectual de las mujeres que integraban esta sociedad. Para promocionar la labor de dichas instituciones se fundaron como órganos difusores, *La Unión*, *El Porvenir* y *La Armonía*, posteriormente nombrado *La Aurora*.

El primer periódico que tuvo Sancti Spíritus destinado a negros y mestizos, escrito por ellos fue *La Unión* (1882). Sus directores, José Giménez Zúñiga, Eligio José de Castro, Pío Iznaga y Jesús Cruz Ordaz, fueron también los redactores de la mayor parte de sus planas. Incluyó una sección poética y la narrativa, generalmente costumbrista, aparecía como un artículo más. Dentro de los trabajos relacionados con las bellas artes se destacan los referidos al poeta Gabriel de la Concepción Valdés, *Plácido*, así como algunos de sus versos. Fueron sus colaboradores los licenciados César Cancio y Rafael Cruz Pérez, Tirso Calderón y la poetisa Antonia Cepeda de Cuervo, *Onatina*. Esta escritora, con exigua formación cultural, logró apropiarse de un discurso lírico de

escaso vuelo poético, pero sincero, dotado de un instinto para hacer versos rimados, que reflejan el dolor por la pérdida de su madre a sus 10 años de edad. A ella dedicó lo mejor logrado de su poesía, la de carácter elegíaco, donde se destacan: *A mi madre*, *Mi madre* y *Un ramo de pétrea*. Otra refleja su sentimiento patriótico como: *Amor a Cuba* y *Conformidad*. *Onatina* desarrolla además, artículos reflexivos que muestran preocupaciones sociales, sobre todo las relacionadas con la instrucción de las féminas cubanas. De esta naturaleza no solo los publica en *La Unión* (1882-1895), también en *Las Villas*,¹⁰ entre ellos: *Una mirada a la mujer*, publicado en este rotativo el 1ro de octubre de 1882. Se encuentra Antonia Cepeda junto a Lucrecia González Consuegra y María Cristobalina Consuegra, entre las escritoras mestizas y negras, que a pesar de tener una formación autodidacta, logran integrarse

¹⁰ En la bibliografía consultada no encontramos referencia de la publicación de un periódico con el nombre de *La Villas*, por esa fecha. Solo lo menciona el profesor Orlando Fernández Aquino, en su *Historia de la literatura espirituaana*. Manuel Martínez Moles registra en la página 235 de su *Epítome de la Historia de Sancti Spíritus*, dos periódicos espirituanos con ese título, uno publicado de 1874 a 1875 y el que tuvo su salida en la manigua, en 1897. Ninguno de ellos consigna perfil literario. Tampoco pudo ser constatado en el Archivo, donde solo se encuentran conservados los de 1874. De haber existido esta publicación, se supone que haya sido una segunda época, de 1874.

al movimiento cultural decimonónico con una poesía romántica, llana. En el caso de Lucrecia y *Onatina*, muestran en sus discursos un profundo sentimiento patriótico y una prosa que vislumbra los primeros atisbos de expresiones emancipatorias a favor de la mujer.

Con una salida quincenal, se publica *La Armonía*, a partir del 15 de septiembre de 1882. Periódico literario que incluía artículos y versos de escritores nacionales y extranjeros, editado por jóvenes negros y mulatos, integrantes de la sociedad homónima. Entre ellos se destacó la poetisa Lucrecia González Consuegra —redactora principal—, que además publica artículos de contenido social como: *El trabajo*, *Amor de madre* y *La mujer y la educación*. También escribió para este órgano su fundador, el periodista Juan Rafael Valdés, con décimas de comadreo, poesías por encargo y otras de tono festivo que lo hicieron muy popular.

De igual modo, Juan Rafael Valdés publicó sobre tradiciones espirituanas en relatos breves, promovidos en la Sociedad. Sus cuentos y piezas teatrales, representadas por aficionados, no han logrado encontrarse. Rafael Valdés, posteriormente editaría de forma mensual *La Aurora* (1887-1894), sustituto de *La Armonía*. Periódico literario y de intereses

generales, representante de esta asociación, que abordaba temáticas en torno a la cuestión racial.

Como órgano difusor de la Sociedad Artística y Literaria más trascendente del período, *El Progreso* (1884), surge el semanario *La Fraternidad* (1886). Ambas instituciones fundadas por el emprendedor Dr. Francisco Javier Rabell y Marín. Sus principales redactores también eran miembros de la citada sociedad: Aniceto García Rijo, Wenseslao F. Calzada, el periodista José Manuel Zamora y Dr. Bernabé Mencía Cepeda. Asume la edición, Don Vicente Taboada y Ponce de León. Entre las noticias y los artículos dedicados a las fiestas y veladas de *El Progreso*, había un espacio para la literatura local, nacional y extranjera. Alrededor de esta publicación se nucleó la hornada más importante de poetas e intelectuales del territorio, liderados por Jacinto Gomer Fernández-Morera y Francisca Hernández de Zamora. Plumas habituales de otros periódicos se reiteran aquí, entre ellos los poetas César Cancio Madrigal, Juan N. Cañizares Gómez y Rafael Cruz Pérez, la poetisa Lucrecia González Consuegra, el Dr. Francisco J. Rabell y Marín y los Lic. Marcos García Castro y Manuel de Castro Marín, quien a su vez dirigía la sección de literatura en

El Progreso. Aprovechó de forma especial el profesor de instrucción pública, José Manuel Zamora y Pérez Barquero, las páginas de *La Fraternidad*, (1886). En ellas se registran poemas suyos de gran extensión como: *Fausto*, *Sombra de Bruto*, *Triunfo de la virtud*, *Cándido Romero*, *Federico Chopin*, *Un drama del siglo XIII*, y *La sombra de Longwood* (1886), compuesto en cinco cantos. Algunos de ellos de temática amorosa y de escaso valor literario, como lo fueron también *Acuarela* y *Amor secreto*. Su vasta producción lírica y la diversidad de combinaciones métricas que dominaba, estuvieron reñidas con la calidad estética. Así también lo demuestran sus sonetos: *Al invicto General Gómez*, *A la libertad* y *Fe patriótica*; y los poemas elegíacos: *A la memoria de mi padre*, *A la memoria de Judas Martínez-Moles* y *Con la marímbula*, de expresión sincera. A su haber se encuentran también artículos de disímiles temáticas: teología, pintura, música, crítica literaria y poesía. Como crítico este autor publicó en 1894 el artículo *Nuestro movimiento literario, que se dedica más a la exaltación*, que a establecer juicios sobre los escritores espirituanos del período de la Tregua Fecunda. Su valor consiste en señalar los nombres de los que eran considerados

poetas en este período, por la voz de un coterráneo.

Francisco Gomer Fernández-Morera, el intelectual más trascendente del panorama literario del siglo XIX, a pesar de su formación autodidacta, forjó amplia cultura humanística que desborda en las planas de *La Fraternidad* en poesía, polémicas sobre asuntos gramaticales, artículos sociológicos, filosóficos, de costumbres y crítica literaria. En este sentido redacta *Calixto Echemendía Martínez-Moles*, que enjuicia la obra del fallecido poeta; también otras valoraciones sobre contemporáneos del territorio como *El poema Fausto* (1887), un comentario a los versos de José Manuel Zamora y *Poesías de César Cancio*, valoración del poemario *Tiempo perdido* (1889), de este último autor. Ejerció la crítica a obras y autores no espirituanos. Se destacan el estudio a *La guirnalda cubana*, antología poética publicada en La Habana (1881); *Juicio de dos poesías* (1889), análisis comparativo de un poema de Nicanor A. González y otro del español radicado en Cienfuegos, Nicasio Álvarez; y *Una advertencia*, que muestra su desacuerdo con la crítica que le hiciera Manuel Sanguily a la novela *Enriqueta Faber*, de Andrés Clemente Vázquez. Certero para detectar aciertos y desaciertos,

Fernández-Morera

estableció una crítica apegada a los preceptos clásicos, al no comprender las renovaciones formales del romanticismo y sobre todo del modernismo. Dejó explícita su poética en una serie de artículos que publicó en 1895 con el título de *Observaciones literarias*. Como escritor de costumbres publicó los artículos: *Las comadres*, *Vocinglera*, *La chismosa*, *Caridad*, *Los payasos*, *El tío vivo y la tía muerta*, reflexiones sobre determinadas prácticas sociales. También fue autor de los ensayos sociológicos: *La Cárcel* y *El Presidio*. Su poesía —una gran parte registrada en *La Fraternidad*—, responde a temáticas tan diversas como el amor, la amistad, el recuerdo, la patria, la naturaleza, la vida y la muerte. Muestra de esto lo constituyen sus poemas: *Mis amigos*, *A mi madre*, *Crepúsculo* y *Parricida*.

En la obra de Jacinto Gomer se aprecia la influencia de los clásicos de la poesía española, bien lejana del modernismo, movimiento que no pudo asimilar porque a su criterio consentía «en el empleo de frases que hace del escrito un enigma, del escritor un demente y del lector un torpe adivino». (Arrieta, 2008, p. 7).

La Fraternidad cesa su publicación en 1896 por la guerra. Para esa fecha se había convertido en el periódico más

leído de la época y el de mayor irradiación de cultura en Sancti Spiritus.

Protagoniza la fundación de *La Buena Nueva*, Francisca Hernández de Zamora, también creadora de *Hojas de Propaganda*. Concebido para difundir las doctrinas espiritistas que profesaba su mentora, polemizó *La Buena Nueva* en torno al progreso de la ciencia y el rezago del catolicismo. Fe de ello es el número 7 de la publicación con fecha de 28 de mayo de 1886, que dedicó ocho páginas a esta temática. Además de Hernández de Zamora, fueron sus redactores: el Lic. Marcos García, bajo el seudónimo de *un ex-panteísta*, Miguel Rubert, Silverio León Luya y Miguel Jaime. Desde este rotativo Hernández Zamora estableció discusiones artísticas con los escritores Enrique José Varona y Luis Perna Salomó. Sostuvo además debates teosóficos y estéticos con el crítico y poeta José Manuel Zamora y Pérez Barquero, quien desde *El Pensamiento Católico* —rotativo fruto de sus esfuerzos—, defendió a ultranza esta religión. En sus planas también, el profesor Zamora refutaría al Lic. Marcos García Castro y al Dr. Francisco J. Rabell Marín, quienes le respondían en *La Fraternidad*. Desde las columnas de este semanario, junto a las de *La Buena*

*Nueva*¹¹ y *El Pensamiento Católico*, brilló el periodismo espirituaano. A criterio de diversos investigadores (Martínez-Moles, 1930; Fernández Aquino, 2003 y Vázquez Díaz, 2013) estos periódicos constituyeron las plazas de mayor relevancia en la promoción y debate sobre la cultura y la literatura en nuestra localidad.

De igual modo, en esta época los periódicos se hacen eco la poesía hecha bajo seudónimo, en ocasiones por preferencia del autor o por temor a revelar su identidad, cuando se trataba de un asunto escabroso o en contra de las autoridades. El profesor y farmacéutico José Liborio Díaz fue uno de los autores que cuantiosamente compuso décimas de temática campesina, bajo la rúbrica de *El Yayabero*. También generaron varias décimas, la prohibición de las fiestas santiagueras del año 1888,¹² publicada en un Bando de Gobernación, con firma

¹¹ Lamentablemente no existen ejemplares de *La Buena* y *El Pensamiento Católico*, en las instituciones consultadas, que nos permitan investigar con mayor profundidad sobre el tema literario.

¹² La prohibición de las fiestas se dictaminó debido a una epidemia que supuestamente era provocada por el calor intenso. En el mes de julio, donde se desarrollan los festejos del Santiago, era costumbre la participación de los campesinos. Como la aglomeración de personas exacerbaba el calor, el Alcalde propuso cambiar la fecha de esas diversiones y además multar de 5 a 10 pesos, al que infringiese el Bando.

del aquel entonces Alcalde Municipal, Marcos García Castro.

Además de las décimas fueron comunes otras formas estróficas, que reproducían a manera de epigramas, acrósticos, jocosos trisagios y ensaladillas, para alabar o injuriar a la vecindad, la frescura y la espontaneidad de la savia popular. De tanto repetirse por la *vox populi* eran asumidas por la prensa y con ello ganaban la aceptación del público lector. Disímiles eran las temáticas que abordaban, desde la publicidad a un establecimiento o comercio, acontecimientos sociales, discrepancias entre familiares y vecinos, cotilleo callejero, hasta sucesos de la guerra. Estas composiciones, muestras del gracejo popular, más que matices de ironía, cargaban con el característico choteo cubano. También las hubo, y no fueron pocas, que mostraron un sentimiento patriótico y anticolonialista.

Luego de comenzada la Guerra del 95, la producción periodística se contrajo extraordinariamente. De hecho, la mayoría de los rotativos —que tuvieron mayor tiempo de publicación—, surgidos a fines de la década del 70 y principios de los 80, cerraron sus ediciones a inicios de la nueva contienda. Incluso algunos de ellos, como *La Unión*, fueron abandonados por sus redactores para

incorporarse a la gesta emancipadora. Solo se mantuvo *El Fénix*, que cesó por espacio de un año y retomó su salida en 1897 y *La Escuela*, exponente de alta civilidad, con un perfil literario y pedagógico, que desde 1893 había sido fundado por Laureano Marín y Manuel Ruíz Guillet, bajo el auspicio de la Asociación de Profesores de Sancti Spíritus, hasta su desaparición en 1899. Entre la escasa prensa surgida por esa época se encuentran dos ejemplares impresos en la manigua: *Las Villas* (1897) y *La Nación* (1898). *Las Villas*, dirigido por el capitán Narciso Gómez del Olmo, pudo publicarse gracias a la imprenta *La República*, establecida en finca *La Quinta* del barrio de Jobosí, en un lugar de los campos del territorio conocido como El Salto. En cambio, el semanario independentista *La Nación*, redactado en el Central Mapos (Sancti Spíritus) por el Cuerpo del Estado Mayor del General José Miguel Gómez, tuvo una sección literaria a cargo del coronel Francisco Díaz Silveira y del jefe de redacción, el teniente coronel Orestes Ferrara. En la zona urbana surge en 1899 *El Estudiante*, de corte literario, redactado por alumnos del bachillerato y por adultos, con artículos y composiciones poéticas; pero de corta duración. Muchos de los periódicos de

este período serían retomados luego en la República y continuarían colaborando con ellos los autores y autoras de la segunda mitad del siglo XIX.

Aunque no constituye el objeto central de este trabajo se hace necesario destacar los nombres de algunos espirituanos que desarrollaron en otras regiones del país y en el exterior, una importante trayectoria, u obras de valor para las letras regionales. Amplio catálogo periodístico y literario desplegó en diversas partes del mundo, un nativo de Sancti Spíritus. Bajo la firma del *Conde Kostia* o *Kond Kostya y Valdivia*, produjo Aniceto Valdivia Sisay de Andrade (Mapos, 20 de abril de 1857-La Habana, 28 de enero de 1927) artículos, ensayos críticos, poesía y drama.

Motivos de carácter político llevaron a los patriotas Rafael García Cañizares y Luis Lagomasino Álvarez, a publicar fuera de la localidad. El primero lo hizo exiliado en Caracas, cuando funda la Revista *Cuba-Venezuela* (1897). Sin embargo, el biógrafo e historiógrafo Lagomasino Álvarez, lo haría desde *El cubano* (Placetás, Villa Clara, 1890) y posteriormente, desde *Selvas Cubanas* (1897), editado por él en Veracruz. Estuvo también en territorio azteca Néstor Leonelo Carbonell Figueroa, quien había tenido importante participación en

la gesta del 68. De México pasa a residir en Estados Unidos, donde conoció a Martí, comienza a atender su correspondencia y colabora en la organización de clubes revolucionarios y el Partido Revolucionario Cubano. Allí escribió artículos relacionados con los episodios de la pasada contienda. Editó el Álbum de la Sociedad Política Cubana *Ignacio Agramonte* (1891), en la imprenta *El Provenir* de Nueva York. A su regreso a Cuba se dedica al periodismo y colabora en *Patria*, *El Porvenir*, *Yara*, *El Cubano*, *La Lucha* (Revista de la Florida). Funda el periódico *Contienda* y publica ocasionalmente poemas suyos.

Prologado y publicado en Nueva York por José Martí, vio la luz en 1893 el libro *Los poetas de la guerra*, escrito por el patriota espirituaano Serafín Sánchez Valdivia. Recopilación que registra versos hechos por poetas prácticamente desconocidos participantes de la contienda del 68, que solo quedaban resguardados en la memoria de los veteranos. También bajo la tutela de Martí, pero con prólogo de Gonzalo de Quesada, desempolva Serafín Sánchez en *Héroes Humildes*, (1981) la vida de seis compatriotas poco conocidos de la Guerra Grande, donde integra a sus biografías, algunas anécdotas de ese período. Doble es el mérito del gran revolucionario

espirituaano, Serafín Sánchez, quien buscó entre el tiempo de su mayor empeño, la independencia de Cuba, un espacio para sacar del anonimato y dar a conocer a las futuras generaciones de cubanos, los que lucharon por nuestra libertad.

Esta primicia investigativa se ha conformado con los resultados de la revisión bibliográfica y las búsquedas documentales hasta el momento realizadas. A la producción literaria desarrollada después de la introducción de la imprenta en Sancti Spíritus (1834), habrá que sumarle otras voces, quizás no tan relevantes o conocidas, en las que no se ha profundizado en estudios antecedentes. Algunas de ellas referidas por Manuel Martínez Moles en su mencionado *Epítome de la Historia de Sancti Spíritus*: las poetisas Elvira Cepeda de González y Estrella Ramírez Díaz; el farmacéutico Diego Tejeda Carbonell (¿?-Caibarién, 1914) con versos a su juicio de gran mérito; el Licenciado José Jacinto Estrada, quien celebró en décimas la actuación del gobernador Coppínger, durante la epidemia del cólera, que asoló a la población espirituaana en 1834; el periodista Adelaido Padilla (¿?-2 de noviembre de 1923), conocido como el autor de *La Hoja Struch* y al que se le

atribuyen las *Décimas de La Yaya*, ambas de marcado sentimiento anticolonialista; y el poeta Antonio Llamozas Cepeda, citado también por el Dr.C. Fernández Aquino, fallecido en 1886 del que refiere haber publicado durante el período de entreguerras los folletos *Destellos* y *Madre*, comentados por Rafael Cruz Pérez y el escritor matancero Emilio Bobadilla. A esta relación se le suma la de hombres y mujeres cuyas obras en prosa o en verso aparecen registradas con regularidad en la prensa y de las que solo se tiene su designación, entre ellos: Federico Rosado, Rosa Pando, Eduardo Saco. Los que serán objeto de valoración crítica durante el proceso de sistematización científica que implica conformar un diccionario de la literatura.

CONCLUSIONES

En resumen, aunque en 1834 se introduce la imprenta en Sancti Spíritus, no es hasta después de terminada la Guerra Grande (1868-1878) que verdaderamente proliferan en la localidad instalaciones tipográficas, cuyos propietarios se convirtieron en editores de periódicos y prestaron servicios a la impresión de otros rotativos, folletos y libros de escritores locales. Los talleres más renombrados llevaban el sello de *La Propaganda*.

En esta época gran parte de la prensa plana, ya fuera representante de partidos políticos, órganos difusores de sociedades artísticas, religiosas y profesionales, o sencillamente independientes, asumieron el perfil literario. Entre ellos se destacaron, antes de la guerra, *El Fénix*, con estabilidad y permanencia durante la segunda mitad del XIX y *La Revista Espirituaña*; *Guzmán de Alfarache*, a fines de la contienda; y, a partir de la Tregua Fecunda, *El Pensamiento Católico*, *La Buena Nueva* y *La Fraternidad*, considerado el difusor de la cultura y las artes más leído en la localidad y otras regiones.

A partir de 1880, surgen los primeros periódicos editados y redactados por mestizos y negros, generalmente órganos representantes de asociaciones en las que estos hacían membresía. Desde sus páginas se abordaban temas relacionados con la discriminación racial y las poetisas introducen un discurso en torno a la instrucción de la mujer.

Como se ha descrito en el presente artículo, la literatura hecha en Sancti Spíritus tuvo mayor alcance de promoción a través de sus publicaciones periódicas. En ellas se registraba una poesía diversa —alguna de gran extensión—, compuesta en décimas,

sonetos u otras combinaciones métricas, de autoras y autores que alcanzaron reconocimiento social; y otra de carácter popular, anónima o escrita bajo seudónimo. Sobre todo se revela una producción lírica de influencia romántica que trataba temas relativos al amor, la amistad, la naturaleza, y la patria, aunque no faltó el verso festivo. También hubo espacio para la crítica literaria, la narrativa de ficción (cuento, novela y drama) y la investigación histórica.

Parte de los escritores del período ejercieron el periodismo, por lo que además de encontrar en la prensa su producción literaria, se hallaron interesantes artículos de costumbres, sociológicos, la oratoria y polémicas de las más disímiles temáticas.

Si bien la mayoría de los autores y autoras que se iniciaron con la aparición de *El Fénix*, no eran espirituanos, para las dos últimas décadas del XIX serían los oriundos quienes tomarían la palabra en la prensa de la localidad.

Una escritura de valía por su contenido patriótico no se recoge en nuestra prensa. Por motivos de carácter político se realizó fuera de Cuba, desde el exilio. Su valorización permitiría reconstruir el contexto beligerante decimonónico.

La hornada de escritores espirituanos más trascendental de la segunda mitad

del XIX, alcanzó publicidad en las planas de las publicaciones de la época. Sin embargo, otros escritores produjeron con determinada constancia en estos periódicos y no han sido debidamente investigados. Ellos constituirán objeto de futuras pesquisas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrieta, Y. (mayo-agosto, 2008). Crisol de identidad en los Fernández Morera. *Suplemento cultural Vitrales*, 21(2).

El Fígaro: Revista Universal Ilustrada (1919). XXXVI.

Fernández Aquino, O. (2003). *Historia de la literatura espirituaana desde los orígenes hasta 1958*. Sancti Spíritus, Cuba: Luminaria:

Fernández Aquino, O. (1997). *La ciudad en sus poetas*. Sancti Spíritus: Luminaria.

Guiribitey Alcalde, J. y Guiribitey Alcalde, P. (2013). *Periódicos y revistas espirituanas*: Miami: Eagles Press-Com.

La Fraternidad. Semanario de Literatura de intereses generales y Órgano de la Sociedad Artística y Literaria El progreso (1886-1896). Sancti Spíritus.

La Unión. Órgano Oficial del Instituto su nombre (1882-1895). Sancti Spíritus.

Marín García, S. (1957). *Publicaciones Pérez Luna: Cuadernos del I al VI*. Zaza del Medio, Sancti Spíritus, Cuba: Imprenta Iris.

Marín Lizano, A. (8 de noviembre de 1955). Calixto Echemendía Martínez Moles, el poeta desterrado. En *El Fénix*, LXII (259).

Martínez Moles, M. (1930). *Periodismo y periódicos espirituaños*. La Habana, Cuba: Imprenta Siglo XX.

Martínez Moles, M. (1936). *Epítome de la Historia de Sancti Spíritus: Desde el descubrimiento de sus costas (1494) hasta nuestros días (1934)*. La Habana, Cuba: Imprenta El Siglo XX.

Picart Hernández, M. (1996). *Imprenta en Sancti Spíritus (1834-1958)*. (Inédito, 1996). Localizado en Fondos raros y valiosos, Biblioteca Rubén Martínez Villena, s/p.

Sánchez Valdivia, S. (1981). *Héroes Humildes y Poetas de la Guerra*. Ed.: La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.

Vázquez Díaz, R. (2013). *La Unión espirituaña: Periodismo y relaciones interraciales*. Sancti Spíritus, Cuba: Luminaria.

[Escriba texto]

Fecha de presentación: octubre, 2018 Fecha de aceptación: enero, 2019 Fecha de publicación: marzo, 2019

Artículo Original

JÓVENES EN LA POBREZA DAN SENTIDO A LA ESCUELA: EXPERIENCIA DOCENTE EN INSTITUCIÓN PÚBLICA/YOUNG PEOPLE IN THE MIDST OF POVERTY AND GIVES MEANING TO THE SCHOOL: TEACHING EXPERIENCE IN A PUBLIC SCHOOL

Diego Fernando Acevedo-León

Licenciado en Teología Pontificia. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Docente, Secretaría de Educación de Boyacá. Institución Técnica de Nazareth Nobsa Boyacá Colombia. Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana., Universidad Javeriana. Integrante del grupo de investigación Muisuata UPTC, Duitama. Santa Rosa de Viterbo Boyacá Colombia. Email: diegofal777@yahoo.com o diegofernandoacevedoleón@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3734-0864>

¿Cómo citar este artículo?

Acevedo-León, D. F. (noviembre-febrero, 2019). Jóvenes en la pobreza dan sentido a la escuela: experiencia docente en institución pública. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 103-117. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/752>

RESUMEN

El artículo relata de manera reflexiva, el trabajo docente en una institución pública de Bogotá D.C., Colombia, en los cursos de básica y media del bachillerato. Inicialmente se presenta el contexto social, que está determinado por la pobreza y la adversidad, donde se desarrolla la actividad del maestro en medio de dificultades; después se indican los resultados de las experiencias como docente de aula en secundaria y también la sistematización y el análisis de las encuestas aplicadas y en último término, en las conclusiones, se reconoce el trabajo de los maestros como una experiencia de

vida, como práctica docente significativa que permite una nueva concepción y vivencia educativa tanto para los estudiantes como para el maestro.

Palabras clave: contexto social; experiencia docente; institución pública; jóvenes; maestros

ABSTRACT

This article narrates reflexively the teaching work in a public school of the main city of Colombia, in high school, grades 10-11. Initially the social context is presented, which is determined by poverty and adversity, where teaching practice develops in the midst of difficulties; then some classroom experiences as a teacher in this institution are indicated; and finally, in the

conclusions, the teacher labor is recognized as a life experience, as a meaningful teaching practice that allows a new conception and educational experience for both students and the teacher.

Keywords: young people, adversity, poverty, social context, teaching experience, learning difficulties.

INTRODUCCIÓN

La labor de los maestros se desarrolla en medio de realidades muy diferentes, cada contexto social es un escenario particular, que hace del trabajo docente una experiencia difícil y hostil, pues donde hay problemáticas sociales el aula también se ve directamente afectada. En este trabajo se narra una experiencia de enseñanza vivida durante tres años y medio en una institución educativa distrital, en el sur de la capital colombiana (Ciudad Bolívar, localidad 19). El punto de partida es la necesidad de conocer e identificar el contexto social de la institución: en primer término y con fundamento en la experiencia se busca la sistematización de experiencias vividas en el aula; después se aplican encuestas para estudiantes de grados 10 y 11 luego, se generan diálogos y narrativas por parte de

los estudiantes sobre algunas situaciones de sus vidas, posteriormente se presentan los resultados de las experiencias del docente de aula en secundaria, también la sistematización y el análisis de las encuestas aplicadas, que permiten visibilizar la realidad donde sucede la enseñanza en esa tarea de ser maestro en sectores difíciles y deprimidos de las grandes ciudades de América Latina, se muestra además la interacción directa a través de diálogos con los estudiantes, como experiencia humanizadora.

Finalmente, en las conclusiones, se reconoce la dificultad de los ambientes de pobreza y vulnerabilidad para enfrentar la educación, el trabajo de los maestros como una experiencia de vida, el diario vivir como una forma de sistematización de experiencias de hacer científica la práctica educativa cotidiana, de observar cómo las situaciones sociales hacen parte determinante del proceso educativo de los estudiantes, pues en medio de la adversidad y la pobreza, la escuela adquiere otros sentidos y otras visiones para los jóvenes, a través de sus distintas experiencias personales y sociales.

Este trabajo se convierte en un homenaje sencillo a todos aquellos maestros que se sienten identificados con esta experiencia y que día a día llevan a cabo su labor en medio de contextos difíciles y adversos. Para todos ellos, el más profundo respeto y admiración, pues ser maestros es un estilo de vida al servicio de los demás.

METODOLOGÍA

La investigación se efectuó en tres etapas: una sistematización de experiencias en el diario vivir del aula como maestros, una encuesta sobre un grupo significativo de estudiantes, diálogos y narrativas por parte de los estudiantes de una institución pública de Bogotá, Colombia (localidad 19, Ciudad Bolívar).

En la primera etapa se fue llevando un diario personal con las vivencias propias en la institución, sobre el cual se comienza a desarrollar el proceso de escritura.

En la segunda etapa se aplicó una encuesta que buscaba reconocer el contexto de la institución, la realidad personal, familiar y social de los estudiantes. Con este fin, del grupo de 1200 estudiantes de la jornada de la mañana se seleccionó una población de 187 estudiantes de grados 10 y 11,

correspondiente al 15,83 % del número de estudiantes, separados por género, así: 101 mujeres estudiantes que corresponden al 54 %, y 86 hombres estudiantes correspondientes al 45,9 %, de edades entre los 16 y 19 años de los grados 10 y 11, clasificados por estratos de la siguiente forma: en el estrato 1, el 55 %, en el estrato 2, el 35,8 %, y en el estrato 3, el 5,8% de los estudiantes y los restantes, es decir, un 2,6 %, dicen no alcanzar a pertenecer al nivel inferior, lo cual significa menos de 1 en su estrato. Así que la situación socioeconómica de la institución se enmarca en la pobreza y en algunos casos en la miseria.

Por último, se generaron algunas narrativas -orales y escritas-, que permitieron seguir conociendo mejor a los estudiantes y sus vivencias sociales a través de su visión de lo escolar y de la vida más allá de la escuela.

RESULTADOS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EL AULA

La primera experiencia se ubica en la situación disciplinaria difícil y constante. Las problemáticas de convivencia desgastan tanto a los docentes que incluso los llevan a situaciones de enfermedad,

estrés, jubilación temprana o largos periodos de incapacidad, traslado de sedes o el mismo retiro.

En primer término, para observar la situación se emplea la postura del maestro como enemigo, basada en la experiencia de Blackfish (citado por Wolcott, 1993, pp.254-255), según tres aspectos:

Uno, como guardián del orden, pero no necesariamente dispuestos al aprendizaje; dos, desde la experiencia de estudiantes y maestros que no comparten estilos de vida y valores que caracterizan cada contexto; y tres, un maestro que enseña para el mundo de sus estudiantes, que es distinto e incluso distante y excluyente.

Aquí, el maestro se pregunta cómo lograr el orden en las aulas, la buena disposición, la motivación para el aprendizaje; tiene en cuenta los estilos de vida entre maestros y estudiantes para poder utilizar la enseñanza que requiere su situación, que sirva para la vida que a diario tienen que enfrentar.

En medio de estas grandes dificultades cabe preguntar por el poder transformador de la educación, sobre lo cual anota Durkheim: “Para Fontanelle ni la buena educación hace el buen carácter, ni la mala

lo destruye. Para Locke y Helvetius la educación es todopoderosa, los hombres nacen iguales y la educación crea las diferencias” (2013, p.72).

En segundo término, para enfrentar las situaciones de indisciplina constante se utilizan los premios y castigos, “esa visión de la educación como maquinaria propuesta por Skinner para encauzar el comportamiento humano” (García, 1997, p. 120), “lo que Stenhouse llamará la enseñanza como experimento, que se pone a prueba y que se valida en el aula en su práctica” (Marhuenda, 2000, p.193), o para lograr el control del aula, “el error es un punto de referencia importante para dirigir nuestras hipótesis por otros caminos, así como progresa la ciencia, también dirían Lakatos, Popper y Kuhn” (citados por De la Torre, 1993, p.28).

En la segunda experiencia de aula, según la manera en que se asumen los compromisos académicos, se percibe de forma generalizada un desánimo por actividades, trabajos, talleres, proyecciones audiovisuales, lúdicas; nada parece interesarles, pues hay una fuerte apatía en la participación. Lo mencionan estudios anteriores contruidos desde el sentido de

la escuela, en Guerra (2000), Postigo *et al.* (2006), Hernández (2007), Foglino *et al.* (2008), Molina (2010), Ibarra *et al.* (2013), Román (2014) y Estrada (2014), lo que mostrando que en las clases populares, en los sectores más vulnerables, la escuela pierde su valor.

Unido a estas circunstancias se presenta el fenómeno de aquellos estudiantes que no llevan sus útiles escolares, bien sea por situaciones de extrema pobreza o por un agudo desinterés. En general, en el corazón de estos jóvenes existe una pérdida de sentido y valor por la escuela; aunque es cierto que “no todos los alumnos tienen la misma capacidad para interesarse por los estudios y aplicarse con afán en los trabajos escolares” (Carrasco, 2000, p. 129).

Todo lo anterior hace necesaria una nueva forma en las prácticas pedagógicas, planteadas desde la “orientación y guía importante en la historia y la educación moral, de tipo religioso o filosófico, en línea de Sócrates y Kierkegaard” (García, 1997, p. 122), con las que se intente lograr que los estudiantes encuentren en sus docentes y en la educación un espacio diferente e importante, capaz de

transformar sus realidades precarias y adversas. Por esto, es necesario complementar con una “educación de tipo botánico y la tarea educativa derivada de ella como jardinería, en donde el proceso educativo es lento donde se adquieren conocimientos que llevan a una mejor experiencia individual” (García, 1997, p. 124).

Los frutos del aula empezarán a producirse, no sin antes recordar los muchos momentos de frustración, de ensayo y error, e incluso fuertes momentos de abatimiento, que de repente empiezan a quedar tan solo como recuerdos del pasado.

Es importante reconocer las expectativas de los estudiantes al finalizar su bachillerato. Los resultados arrojan las siguientes características: estudios técnicos y trabajar, 46,5 %, estudios técnicos o tecnológicos 28,8 %, estudios universitarios 14,4 %, tener un hijo 10,1 %, casarse 9,0 %, trabajar y estudios universitarios, 5,8 %, no sabe aún, 16 %, servicio militar 3,2 %. Se puede observar que las expectativas académicas no son las más significativas, se considera el

mercado laboral como una forma de realización personal.

Llama la atención al indagar por el tiempo libre, por la vida de los estudiantes más allá del colegio, que aparezcan estos resultados: 68 estudiantes -es decir, el 36,3 % de los estudiantes- piensan frecuentemente en el suicidio, como opción capaz de aliviar lo que se vive. De ahí que como maestros se tenga aún vivo el recuerdo de aquellos que optaron por este camino (que este trabajo sea también un pequeño homenaje a los cuatro estudiantes que entre el 2010 y 2013 tomaron esta trágica decisión).

Es indudable el gran número de estudiantes que no asumen sus compromisos escolares. Ellos se encuentran en alto riesgo de reprobación de sus grados, de una futura exclusión social por sus pocas posibilidades de desempeño cualificado, de deserción y fracaso escolar, pues ya se hallan en edades mayores para los grados que cursan.

Withehead (citado por Woods, 1993, p.27) sostiene que los estudiantes aprenden a un ritmo de tres etapas: 1) a través del romance, una etapa de aventura libre,

experimentan y descubren, 2) a través de la precisión, en donde los profesores proveen a los estudiantes de un conocimiento detallado sobre el tema y se les enseñan habilidades y 3) libertad, en donde el nuevo conocimiento se aplica activamente.

Es evidente que “el alumno va por delante del profesor en muchos aspectos. No se puede castrar el entorno digital, como se castró en su día el entorno impreso, reduciéndolo al libro de texto, la cartilla y el dictado” (Fernández, 2016, p.85), hay que implicar otras formas de enseñanza, de innovación, teniendo en cuenta el contexto. Respecto a las prácticas de enseñanza, es oportuno citar lo siguiente:

El enemigo de la lectura no reside, como en la actualidad algunos temen, en la cultura audiovisual que domina en los medios de comunicación y en la extensión de las nuevas tecnologías, sino en las desafortunadas prácticas dominantes a las que sometemos a los alumnos durante la escolaridad” (Sacristán, 2001, citado en Sacristán, 2005, p.83).

Pues es posible que la forma en que los estudiantes asumen sus compromisos académicos sea el reflejo de las prácticas

educativas tediosas y aburridas utilizadas con ellos. Por eso, son bienvenidas las propuestas alrededor de la biblioteca, para que esta se convierta “en el lugar que subsana el maltrato al que es sometida la lectura en el sistema escolar” (Sacristán, 2005, p.39).

Una tercera situación se da en la perspectiva de la pobreza y las dificultades económicas que viven los hogares de los estudiantes, que en la experiencia del aula es dramática, pues quizá muchos encuentran su motivación en el refrigerio escolar, pues viven sin las condiciones mínimas de subsistencia. Pero hay “aspiraciones de los alumnos, todo ser humano tiene determinadas aspiraciones, que si se indagan se pueden relacionar con la enseñanza, incluso transformar sus propias aspiraciones para que no estén ni por encima ni por debajo de sus posibilidades” (Carrasco, 2000, p.134), y así comienza el proceso de humanización de los maestros, a partir de situaciones dramáticas donde se siente frustración e impotencia.

Los jóvenes van a la escuela con muchas necesidades insatisfechas, quizá para vivir alegremente el refrigerio de Bienestar

Familiar o el que ofrece la Secretaría de Educación, y tal vez este sea el momento más importante y alegre de su jornada académica. Un testimonio inolvidable: “¿Profe, me regala los refrigerios que sobran? Es que es para llevarle a mis dos hermanos que están en la casa, es que no hay ni para la aguadepanela” (estudiante de grado 9º). No hace falta decir que es terriblemente doloroso lo que viven muchos estudiantes.

En este aspecto se propone una educación en clave de “enseñanza y formación”, como lo señala Bauer en el concepto de *Bildung* (significa *formación* en español), el cual “encierra la dinámica entre el ser y el devenir, entre el ser y el deber ser” (Marhuenda, 2000, p.68), es decir, la educación se convierte en la posibilidad de formar y enseñar a los estudiantes para reconocer lo que son y desarrollar sus potencialidades.

Una cuarta vivencia se refiere a las altas situaciones de intolerancia que se presentan, desencadenadas en los conflictos escolares, que se convierten en el pan de cada día. Son problemas afectivos, juego brusco, chanzas, ofensas, la violencia sufrida en casa, en el barrio y

en la institución, que terminan en el tipo de situaciones que impiden el curso normal de las clases por el gran número de situaciones presentadas; motivos que llevaron al Congreso de la República a expedir la Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Al indagar sobre la vida familiar y sus relaciones, el estudio permite identificar situaciones de conflicto frecuente en sus hogares, se presenta violencia intrafamiliar verbal (53,1 %), problemas económicos (42,3 %), consumo de alcohol (13,3 %), violencia intrafamiliar física (24 %), abuso sexual (4,2 %) y consumo de sustancias psicoactivas (3,7 %). Esto, sin lugar a dudas, desencadena problemáticas frente al sentido e importancia de la escuela.

“La educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y aprender a convertirse en un ciudadano”, sostiene Morin, 2000. p. 83). La persona debe ser capaz de reconocer a los demás como parte de sí misma, con

quienes debe vivir en armonía y paz, haciéndose responsable de todas sus acciones, donde la “literatura se considera como escuela y experiencia de vida” (Morin, 2000, p.105). En otras palabras, que lo que sucede en el aula, transforme vidas, disminuya niveles de agresividad y permita un ambiente armónico.

Los niveles de intolerancia social se manifiestan en la institución de manera constante, aun en presencia de directivos y docentes, pues no hay un referente de autoridad que se respete, simplemente una situación que amerita una reacción fuerte. Esto ha hecho que los docentes se conviertan, con la práctica diaria, en especialistas con grandes habilidades de mediación y resolución de conflictos.

El diario vivir de mi oficina de coordinación transcurre entre la solución de conflictos entre estudiantes y la atención a los padres de familia, últimamente se han incrementado los conflictos entre las estudiantes, pero son mayores los de los hombres, se presentan por: juego brusco, ofensas, problemáticas afectivas, conflictos de barrio, barras bravas, fiestas de fin de semana, pandillas, no faltan los motivos (Coordinador I.E.D.).

Es cierto, “el conflicto es inevitable en todo tipo de relaciones, lo que hace que una buena solución de conflictos sea necesaria” (Burguet, 1999, citado por Marina, 2006, p.122). Las instituciones viven a diario estas realidades, por eso “los problemas prácticos y los de la convivencia no se resuelven cuando se conoce la solución, sino cuando se pone en práctica” (Marina, 2006, p. 122).

Una quinta experiencia es generada por las situaciones de conflicto vividas por los docentes, que son muchas, pues es frecuente el comentario de los estudiantes que reprueban el año o reciben sanciones, “es por culpa de los docentes”, lo que lleva a amenazas e intimidaciones, que generan desequilibrio emocional en los docentes, debido a la preocupación y la zozobra.

El diario vivir de muchos maestros transcurre en medio de estos escenarios, llegan y salen de las instituciones de prisa, sigilosamente, con mucha precaución, para evitar cualquier circunstancia que pueda amenazar su bienestar y tranquilidad. En este panorama muchos maestros anónimos y valientes realizan sus labores educativas. En el periodo de 2010-2013, la institución vivió la delicada situación de tres docentes,

quienes, con menos de cinco años de servicio, tuvieron que solicitar su retiro y pensión anticipada por estrés generado por su profesión; como también las prolongadas incapacidades en varios docentes por el mismo factor. La salud se deteriora rápidamente en los maestros, pues los ambientes son muy difíciles y los inconvenientes no faltan en el diario quehacer.

Una sexta experiencia se da en relación con los niveles de seguridad, aquí se hace referencia a las situaciones que rodean el contexto externo a la institución educativa. Por ejemplo, tener que llegar en taxi a la puerta del colegio por razones de seguridad, así es el comienzo de la jornada laboral para muchos docentes; salir acompañado a veces incluso por la Policía Nacional, puede resultar la forma de finalizar la jornada laboral para un gran número de docentes.

Las circunstancias de inseguridad donde se ubica la institución se reflejan en el hecho de que cerca del 42 % de los estudiantes ha sufrido un robo, o uno de sus familiares cercanos, en los últimos seis meses, sin contar las experiencias de docentes que también aumentarían esa percepción de

inseguridad, pues cerca del 24 % de los maestros ha sido víctima de la delincuencia en inmediaciones de la institución.

El atraco a mano armada, el pandillismo, los habitantes de la calle, la drogadicción, los ajustes de cuentas, las barras bravas y demás realidades que circundan la institución, se convierten en factores que vulneran la seguridad de los docentes e incluso de los estudiantes. Así es la vida en los alrededores de varias instituciones educativas, circunstancias que también se reflejan dentro de la escuela y que generan zozobra e intranquilidad.

Una séptima realidad se evidencia en las problemáticas juveniles: la falta de interés escolar, los vicios que continuamente están acechando a los jóvenes, un tiempo libre en donde las actividades realizadas por ellos no articula su proceso educativo, pues aparecen formas de asociación juvenil que, con frecuencia, conducen a los estudiantes a ambientes nocivos.

Al indagar por el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, los estudiantes manifiestan lo siguiente: el 43,8 % ingiere alcohol frecuentemente, una vez o dos por semana, mientras que el consumo de sustancias psicoactivas corresponde al 9,6

%, una vez al mes. Los altos índices de consumo de alcohol se manifiestan en problemas de salud y en el bajo desempeño académico.

El trabajo de los padres, con sus largas jornadas, es un hecho que facilita que los jóvenes tengan total libertad para relaciones afectivas y sexuales, consumo de alcohol, e incluso de sustancias psicoactivas, lo que conlleva ausencia de hábitos de estudio y presencia de factores de riesgo para que en cualquier momento se cambien los planes académicos y se tomen otros rumbos que sean perjudiciales para los jóvenes.

Una octava situación se percibe en el aburrimiento y cansancio que produce el aula. Los docentes sienten que lo que planean y hacen con tanta dedicación no logra su objetivo, esto parece no interesar a los jóvenes; lo que los lleva a preguntarse qué podrá llamarles la atención a los estudiantes, ¿será un problema del currículo?, ¿tal vez la práctica no sea la mejor? Son muchos los cuestionamientos que llegan a suscitarse.

En los siguientes resultados se pueden comprender algunos elementos que permiten apreciar la manera en que los

estudiantes perciben el colegio: no le gusta la lectura 35,8 %, no le gusta la escritura 14,9 %, el 28,3 % de los estudiantes dice aburrirse al tener que estudiar (asistir a clases), un 14,4 % dice no interesarse por las actividades escolares(trabajos-tareas), y por el contrario, lo que más les gusta del colegio no son los aprendizajes, ni lo académico, sino la socialización con los amigos (65,7 %). Queda así claro que ellos tienen una percepción distinta de la escuela, más allá de lo tradicional, pues para estos alumnos es más importante como lugar de encuentro y de formación de lazos de amistad. En otros estudios realizados se puede encontrar esta realidad también de relaciones de amistad y de afecto, como en Ávalos (2008), Romo (2009), Grijalva (2010), y como escenario de socialización Llinás (2009), Hernández (2010), Aisenson (2013) y Silva-Peña (2013).

En cuanto al tiempo libre¹³, la encuesta se dirige a períodos de dos horas diarias y trae como resultado lo siguiente: escuchar música 75,9 %, ver televisión 71,1 %, salir a la calle 46,5 %, usar el celular 17,1 %,

internet y redes sociales 16,5 %, trabajo para ayudar en el hogar 16,5 %, internet para investigaciones y estudio 11,2 %, videojuegos 6,9 %, billares 5,8 %, practicar un deporte 4,8 %, estudio y trabajos escolares 4,8 %, lectura 3,2 %, otras actividades 9 %. En este escenario se percibe poco interés por el aprendizaje, pues la lectura y los hábitos de estudio son poco frecuentes. Al contrario, los jóvenes permanecen largas jornadas a diario en ambientes en donde se exponen a altos riesgos de situaciones como vicios, embarazos tempranos, inseguridad.

Este testimonio refleja esta realidad: “En las clases me aburro y entonces me pongo a pensar en algunas cosas para hacer [risas], a veces escribo cartas para mí o mis amigas, o me maquillo o hago otras tareas” (estudiante grado 9.º). Aunque son menos frecuentes, también se encuentran testimonios como este: “En las clases aprendemos muchas cosas importantes que sirven para ser alguien en la vida, pues quisiera estudiar para ayudar a mi mamá, porque a ella le toca muy duro, ah y mi papá, no sé... pues ni lo conozco” (estudiante grado 9.º).

¹³ Se considera el tiempo libre como los momentos lejos del ámbito académico.

Frente a esta realidad, el maestro necesariamente se cuestiona sobre la motivación. “Es posible que los aspectos repetitivos, rutinarios y obligatorios de la vida en el aula puedan dar la impresión de un lugar desagradable. Y seguramente lo será para algunos estudiantes en ciertos momentos” (Jackson, 2010, p.79). No todo será alegría, y como docentes no podemos ocultar, solucionar todas las carencias de los contextos de nuestros estudiantes, pero sí podemos lograr que el aula sea un lugar cómodo para ellos, en donde la vida transcurra de manera tranquila y donde suceda la experiencia extraordinaria del aprendizaje.

Es un cuestionamiento amplio, que no deja de rondar la mente de los docentes: ¿son las redes sociales lo que invade sus mentes, acaso su situación familiar, su vida emocional, sus intereses académicos van en contravía de lo que encuentran en el aula? O, más radical aun, ¿docentes y estudiantes no logran un punto de encuentro, de ahí que se produzca tedio, aburrimiento y desánimo? Por eso es importante no perder de vista que:

La educación se desarrolla en un nuevo contexto, estamos en un nuevo medio

ambiente, los alumnos viven en la sociedad de la información, que tiene muchas características, se trata de ir construyendo los discursos que permitan nuestra visión de realidad, para comprender el papel de la educación y de las escuelas, sus fines en la nueva situación y los procedimientos de enseñar y aprender que son posibles. (Sacristán, 2005, p. 39).

En este punto vale la pena mencionar a Carrasco (2000, p. 121), quien afirma que Motivar es predisponer a los alumnos a que aprendan. Y que todo aprendizaje exige atención y esfuerzo, la motivación exige atención y esfuerzo, la motivación consigue que aquellos dirijan sus esfuerzos para alcanzar determinadas metas y les estimula el deseo de aprender. Un motivo es algo que constituye un valor para alguien... motiva lo que vale para cada sujeto.

CONCLUSIONES

Los contextos sociales, en algunas partes del territorio colombiano, dificultan la labor enseñanza-aprendizaje, como experiencia de transformación y promoción social y, por lo tanto, perpetúan la inequidad social.

La vida del maestro colombiano encuentra escenarios difíciles para ejercer su labor, desde las circunstancias sociales que

rodean a las instituciones educativas, como las situaciones vividas dentro el aula.

Las instituciones educativas se convierten en espacios en donde confluyen las problemáticas sociales, que influyen directamente en el sentido y valor de la escuela para los jóvenes.

La formación profesional de los docentes ofrecida por las facultades de Educación, debe reconocer los contextos del maestro colombiano para generar una formación más pertinente.

La vida para un gran número de jóvenes en Colombia transcurre en ambientes difíciles de promoción humana y vida digna, en situaciones de problemáticas familiares y sociales.

Los problemas sociales no son superados en la escuela de una manera inmediata, son parte de un proceso de transformación social, lento y progresivo, que permite transmitir a los jóvenes un nuevo sentido de la escuela, que sea una posibilidad de promoción humana para ellos y sus familias.

La enseñanza es una tarea difícil cuando los contextos de pobreza y de adversidad acallan la labor de la escuela.

Aisenson, D., Virgili, N. & Polastri, G. (2013). Construcción de experiencias, anticipaciones de futuro y transformaciones subjetivas en jóvenes que finalizan la escuela secundaria. *Anuario de Investigaciones*, 20, 105-113.

Ávalos, J. (2008). *La vida juvenil en el bachillerato: Una mirada etnográfica*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 16: sujetos de la educación. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0996-F.pdf

Carrasco, J. B. (2000). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. (4.ed.). Madrid: Rialp.

De la Torre, S. (1993). *Aprender de los errores: El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid: Escuela Española.

Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*. (1.ed.). Barcelona, España: Península.

Estrada, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional: El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Investigaciones en Educación, 19(61), 431-453.

Fernández, M. (2016). *Educación en la encrucijada*. Madrid, España: Fundación Santillana.

Fogolino, A., Falconi, O. & López, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba Argentina. *Cuadernos de Educación*, 6(6), 227-243.

García, M. (1997). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. (2. ed.). Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra.

Guerra, M. (2000) ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5(10), 243-272.

Grijalva, O. (2010). *Las apariencias como fuente de las identificaciones en la construcción de las identidades juveniles y en la formación de grupos de pares*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional Departamento de Investigaciones Educativas.

Hernández, J. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*. México: Politécnico Nacional Departamento de Investigaciones Educativas.

Hernández, O. G. (2010). El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 945-967.

Ibarra, L. M., Escalante, A. E. & Fonseca, C. D. (2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(60), 1-29.

Jackson, W. (2010). *La vida en las aulas*. (8. ed.). Madrid, España: Morata.

Llinás, P. (2009) Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa Clacso*, 32, 92-103.

Marhuenda, F. (2000). *Didáctica general*. (1 ed.). Madrid, España: De la Torre.

Marina, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. (1 ed.). Barcelona, España: Ariel.

Molina, M. M. (2010). *La expropiación de los sueños: Los jóvenes y su relación con la escuela: un estudio de caso*. Recuperado

de <http://www.aacademica.org/000-027/517>.

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma: Reformar el pensamiento*. En M. J. Buxo & D. Montesinos. Barcelona, España: Seix Barral.

Postigo, C. E. & Daino de Matteoda, M. (2006). Trayectorias de vida en la pobreza urbana: una reconstrucción del sentido de la escuela. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Jujuy*, 30, 63-68.

Román, A. F. (2014) Educación de los jóvenes de secundaria en el área metropolitana de Monterrey. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 291-317.

Romo, J. M. (2009). *Procesos identitarios y reflexividad moderna en jóvenes universitarios de Aguascalientes*. (Tesis de doctorado inédita). Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto

Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas. México.

Sacristán, J. G. (2005). *La educación que aún es posible: Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid, España: Morata.

Silva-Peña, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J. & Valenzuela, J. (2013). Sentido de la escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Revista Polis*, 12(34). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30528135013>

Wolcott, H. (1993). El maestro como enemigo. En H. M. Velasco, J. García & A. Díaz de Rada (coords.), *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 243-258). Madrid, España: Trotta.

Woods, P. (1993). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Artículo Original

LA VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD, EL DESARROLLO LOCAL Y LOS REDISEÑOS CURRICULARES DE LA UNESUM

THE LINK WITH THE SOCIETY, THE LOCAL DEVELOPMENT AND THE CURRICULAR REDESIGNING OF THE UNESUM

Manolo Julián Castro-Solís¹, José Luis Almuñías-Rivero²; Omelio Enrique Borroto-Leal³

¹Profesor Titular Principal, Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa. Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador. Email: manolo.castro@unesum.edu.ec ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0001-9791-0278>; ²Profesor Titular, Doctor en Ciencias de la Educación, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba, Email: almu@cepes.uh.cu ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0002-4768-6009>; ³Profesor Titular, Doctor en Ciencias Económicas. Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador. Email: omelio.borroto@unesum.edu.ec ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0003-4417-2966>

¿Cómo citar este artículo?

Castro Solís, M. J. Almuñías Rivero, J. L. y Borroto Leal, O. E. (noviembre-febrero, 2019). La vinculación con la sociedad, el desarrollo local y los rediseños curriculares de la UNESUM. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 118-133. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/792>

RESUMEN

El principal desafío que actualmente enfrenta la educación superior ecuatoriana es la integración de sus funciones sustantivas, para cumplir su responsabilidad social mediante la contribución en el mejoramiento de la calidad de vida del contexto donde se circunscriben. En ese sentido la legislación vigente dispone que las instituciones de educación superior deben contar con un modelo de vinculación con la sociedad que asegure la integración de sus tres pilares misionales: docencia, investigación y

vinculación con la sociedad; respondiendo al principio de pertinencia. Es así que los proyectos de vinculación con la sociedad se constituyen imprescindibles para lograr este cometido, pues permiten reforzar en los miembros de los diferentes estamentos universitarios el servicio a la colectividad, lo que propicia un impacto positivo en los factores sociales, económicos y ambientales. El presente artículo tiene como objetivo indagar la relación de la vinculación con la sociedad a partir de los proyectos formulados a nivel institucional con los esbozados en los rediseños curriculares de las carreras de la

Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM), partiendo de la base del enfoque del desarrollo local.

Palabras clave: calidad de vida; desarrollo local; educación superior; extensión universitaria; proyectos comunitarios; rediseños curriculares

ABSTRACT

The main challenge currently facing Ecuadorian higher education is the integration of its substantive functions, to fulfill its social responsibility by contributing to the improvement of the quality of life of the context where they are circumscribed. In this sense, the current legislation establishes that higher education institutions must have a model of connection with society that ensures the integration of its three missionary pillars: teaching, research and links with society; for knowledge management based on their domains, research lines, academic offer and community needs at the local, national and regional levels; responding to the principle of relevance. Thus, projects linked to society are essential to achieve this goal, since they allow the members of the different university groups to strengthen their service to the community, fostering a positive impact on social, economic and environmental factors. The present work

has as objective to investigate the relation of the connection with the society from the projects formulated at institutional level with those outlined in the curricular redesigns of the careers of the UNESUM, starting from the base of the approach of the local development.

Key words: quality of life; local development; projects related to society; curricular redesigns

INTRODUCCIÓN

El mundo actual se caracteriza por la presencia de la globalización, como proceso político neoliberal que en el siglo XXI tiene un estilo dominante, asociado a una tasa declinante de crecimiento de la producción y el comercio, a una elevada desigualdad con graves repercusiones sociales y económicas, así como a un deterioro ambiental, en muchos casos irreversible, con efectos potencialmente desastrosos para el planeta.

En estas condiciones, las Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas deben ser capaces de enfrentar los desafíos y posibilitar las transformaciones necesarias que impone el entorno turbulento e incierto de la globalización neoliberal y aprovechar las oportunidades que existen para su desarrollo, procurando

trazar claramente su misión social de una manera responsable en este complejo escenario del siglo XXI, para garantizar modelos de gestión que integren los procesos de docencia, investigación y extensión universitaria, en aras de que sus impactos en el desarrollo regional, nacional y local sean cada vez más pertinentes.

Específicamente, la extensión universitaria en las IES de la región es una de las funciones que permite, con mayor flexibilidad y rapidez, el intercambio con la sociedad; por otro lado, a partir de una adecuada gestión de ese proceso, se debe elevar la capacidad de respuesta institucional y la pertinencia social de sus resultados ante los nuevos desafíos que enfrenta la educación superior.

González, González y Barrios sostienen que:

La extensión universitaria, como proceso sustantivo de la educación superior, es la encargada de promover la cultura en su más amplia acepción, esta promoción debe ser gestionada de manera eficaz y eficiente para contribuir eficientemente con el encargo social de la universidad. (2018, p.1).

Lo anterior, demanda que el proceso extensionista requiere ser debidamente planificado, organizado, ejecutado y controlado, teniendo en cuenta sus especificidades en cada IES, para lograr calidad en sus resultados e impactos, situación última, que aún es abordada y asumida de manera incipiente.

En ese sentido las IES ecuatorianas, al amparo de lo dispuesto en los Artículos 75 y 82 de la codificación del Reglamento de Régimen Académico expedido por el Consejo de Educación Superior¹⁴ (2017), deben aportar en la mejora y actualización de los planes de desarrollo local, en el marco de un modelo de vinculación con la sociedad¹⁵, que asegure la integración de las tres funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y vinculación con la sociedad, para la gestión del conocimiento en función de sus dominios, líneas de investigación y oferta académica, respondiendo al principio de pertinencia.

¹⁴ Es el organismo de derecho público con personería jurídica, patrimonio propio e independencia administrativa, financiera y operativa, que tiene a su cargo la planificación, regulación y coordinación del Sistema de Educación Superior, y la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva y la sociedad ecuatoriana.

¹⁵ En Ecuador la extensión universitaria es entendida como vinculación con la sociedad

En tanto que el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior¹⁶ en la versión preliminar del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas, enuncia como estándar de calidad deseable que:

La IES ejecuta programas o proyectos de vinculación adecuadamente formulados, en los cuales se evidencia la participación de profesores y estudiantes. Estos se basan en las líneas de investigación y/o oferta académica de la institución y responden a las necesidades de la comunidad. Sus objetivos son medibles de tal manera que se puede determinar su impacto, tanto en la sociedad como en la formación del estudiantado. (2018, p. 21).

Específicamente, la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM), es una IES pública, creada mediante Ley No. 38 publicada en el Registro Oficial No. 261 de 7 de febrero de 2001; tiene su domicilio en la ciudad de Jipijapa, provincia de Manabí, constituida por el Estado como persona

¹⁶ Es el organismo público técnico, con personería jurídica y patrimonio propio, con independencia administrativa, financiera y operativa que tiene a su cargo la regulación, planificación y coordinación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior; tendrá facultad regulatoria y de gestión.

jurídica sin fines de lucro, articula sus actividades con el Sistema de Educación Superior, el Plan Nacional de Desarrollo Toda una Vida 2017-2021 y orienta sus funciones de docencia, investigación, postgrado, vinculación con la sociedad y gestión, mediante una oferta académica que influya en el desarrollo local del área de influencia.

Surge entonces la noción de desarrollo local, que a decir de Alonso y Bell es:

La estrategia que persigue satisfacer las necesidades y demandas de una población a través de la participación activa de la comunidad en los procesos de crecimiento, pero sin restar importancia al mejoramiento del sistema productivo local en la división nacional o internacional del trabajo. (2013, p.16).

Por otro lado, Rosales y Urriola, plantean que:

Mediante el desarrollo local, las capacidades emprendedoras locales pueden ser activadas y dinamizadas para valorizar los recursos productivos tradicionales (agricultura, artesanado, pequeña y mediana industria) y no tradicionales (energías renovables, protección del

medio ambiente, cuidado y/o valorización del patrimonio y cultura, turismo) generando nuevas actividades productivas y empleos. (2012, p.13).

En alusión a lo último citado, Almirón expresa:

El desarrollo local depende en gran medida del propio potencial endógeno y de la vitalidad del territorio. Es a partir de esta visión que la capacitación es un eslabón principal de la cadena del desarrollo: animando, motivando y fomentando en la población las posibilidades del territorio; formando en sus necesidades respecto a los potenciales productivos, potenciando la vitalidad de sus habitantes, su participación y la fe en sus recursos. (2004, p.3).

Por tanto el desarrollo local, requiere avanzar hacia un modelo basado en la sostenibilidad, que a partir de la articulación comunitaria, busque la satisfacción de las necesidades humanas de manera equitativa entre todas las personas, respetando los ciclos naturales que permiten la continuidad de la vida.

En ese sentido el Órgano Colegiado Académico Superior de la UNESUM sostiene que:

Para dar respuestas a los problemas de los distintos escenarios de los territorios y de la sociedad en general, la UNESUM promoverá el modelo de gestión institucional, articulando su accionar con la dirección académica y la dirección de investigación, proceso en el cual estarán involucrados los grupos multidisciplinarios de estudiantes y docentes de las distintas disciplinas y áreas de conocimiento.

En esta perspectiva impulsará el cambio de la matriz productiva a través de programas y proyectos de mejoramiento de la producción primaria y agregación de valor, proceso dinámico que coadyuvará al mejoramiento de las condiciones de vida y al Buen Vivir de la población, principalmente de la zona sur de Manabí. (2015, p.12).

Dicha concepción la comparte Borroto (2018) al sostener que las IES, en el marco de la vinculación con la sociedad, pueden aportar en la mejora y actualización de los planes de desarrollo local, los cuales

deben priorizar el mejoramiento ambiental, social, económico, entre otros.

Tal situación la comparten Valverde y Manrique (2018), cuando exponen que el desarrollo local para la UNESUM, es un proceso endógeno en el que se corrige la expresión para la sociedad, por el con la sociedad, pues la Universidad no es un ente aislado, por el contrario, es parte de ella y por tanto los problemas sociales son comunes.

Es así que la UNESUM en cumplimiento de lo dispuesto por el Consejo de Educación Superior¹⁷, (2016) a partir de la aprobación por parte de dicho ente estatal, ocurrida para inicio del período académico noviembre 2016-marzo 2017, puso en marcha la implementación de los rediseños curriculares¹⁸ de las carreras de: Ingeniería

Ambiental, Ingeniería Forestal, Agropecuaria, Ingeniería Civil, Tecnologías de la Información y Comunicación, Administración de Empresas, Contabilidad y Auditoría, Turismo, Enfermería y Laboratorio Clínico, los cuales conciben al desarrollo local como el proceso de empoderamiento de las "organizaciones de base" para la formación de capacidades que permitan lograr impactos más prolongados y sostenibles.(2016).

En la nueva propuesta curricular, todas las carreras de la UNESUM sostienen que:

Por lo tanto el tema central del desarrollo local reside en la dotación de condiciones de producción y reproducción para que se equiparen las oportunidades entre actores locales pero fundamentalmente consiste en la disponibilidad que adquieren esos actores para intervenir efectivamente en los escenarios de las decisiones.

De este modo, el desarrollo local apunta a mejorar las condiciones de los productores, pero su vocación última es la conversión de esos sujetos sociales mejor dotados económicamente, en ciudadanos

¹⁷ En la disposición transitoria tercera de la codificación de su Reglamento de Régimen Académico dispuso que: *"Una vez habilitada la plataforma informática para la presentación de proyectos de carreras, las IES remitirán al CES, para su aprobación, los proyectos de rediseño de todas sus carreras que se encuentren en estado vigente, de acuerdo a las disposiciones del presente Reglamento, en los siguientes plazos máximos:...3) Hasta el31 de julio de 2016 las carreras de la universidades y escuelas politécnicas de categoría C y D (o equivalentes)".* A esa fecha, la UNESUM se encontraba ubicada en categoría D.

¹⁸ De acuerdo a la disposición transitoria vigésima del Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior codificado, *se entiende por rediseño curricular de las carreras vigentes, a los cambios que se producen en los procesos de organización del conocimiento y de los aprendizajes, como consecuencia de la aplicación de metodologías de planificación educativas acordes con lo establecido en el presente Reglamento. En el rediseño curricular no existen modificaciones en el campo amplio del conocimiento al que pertenece una carrera, a pesar de que se tengan que*

realizar modificaciones y articulaciones entre las distintas unidades de organización académica.

con capacidad para influir en decisiones públicas y asumir responsabilidades, que sean capaces de estructura en sus localidades y regiones subsistemas decisionales de complejidad creciente que sustentan a la nación. (2016).

Por lo que, las carreras de la Universidad Estatal del Sur de Manabí, buscan asumir una participación efectiva en la sociedad, y proponer una verdadera exigencia de responsabilidad social universitaria mediante programas y proyectos que involucren, en mayor grado a los profesionales en formación, en la participación de actividades que respondan a los actuales espacios.

En el mismo contexto, pretenden mantener una estructura de Vinculación con la Sociedad orientada a estrechar relaciones de intervención partiendo de la importancia y trabajo que conlleva realizar proyectos con la participación de los profesionales en formación, quienes podrán poner en práctica y al mismo tiempo afianzar los conocimientos y sobre todo brindar servicios acordes a las necesidades de la colectividad en las áreas y ámbitos en los que trabaja cada carrera, para lo cual, se establecen líneas de intervención, que a su

vez tendrán programas y proyectos con la correspondiente lógica, plasmado de acuerdo a las necesidades de cada comunidad previo al diagnóstico comunitario participativo realizado, bajo el esquema y lineamientos de investigación científica y acción, procurando dar solución a los problemas presentes en la sociedad.

Finalmente, el proyecto “Vinculación con la Sociedad”, no es ejecutarlo como y por simple requisito previo a la titulación, debe considerarse como parte fundamental de su formación profesional desde el ámbito de la calidad humana así como de la puesta en práctica de sus conocimientos para beneficio de la sociedad, procurando fomentar el desarrollo local.

El presente artículo busca hacer un análisis cuantitativo de la relación entre los proyectos de vinculación con la sociedad contenido en la planificación institucional y los incluidos en los currículos de las carreras.

DESARROLLO METODOLÓGICO

Desde la óptica de su Rector, la concepción de la UNESUM en lo concerniente a la vinculación con la sociedad es la de articular y transferir conocimiento, para satisfacer las necesidades y solucionar problemas de su entorno con el fin de generar desarrollo

local, mediante una organización y planificación que considere los objetivos institucionales, políticas y procedimientos claros, que le permitan obtener los resultados esperados, para incidir directamente en el impacto a la sociedad, siendo además esta función sustantiva el hilo conductor de su quehacer universitario.

A partir de estos preceptos se realizó una revisión bibliográfica que consistió en analizar cada uno de los informes finales de los proyectos ejecutados durante el período noviembre 2017 - junio 2018 por la Dirección de Vinculación con la Sociedad, así como los componentes de esta función sustantiva incluidos en los currículos de cada una de las carreras rediseñadas, con la finalidad de valorar la alineación entre ellos, orientados a generar un proceso dinámico e interactivo entre la academia y el entorno donde se desarrolla y proyecta.

En ese sentido, la Dirección de Vinculación con la Sociedad de la UNESUM cuenta con una planificación estratégica 2016-2021 que enuncia una articulación con la planificación institucional, en coherencia con los principios de pertinencia académica y social, esto es, la correspondencia entre lo que hace la universidad y lo que la sociedad espera de ésta, documento que para el período de análisis del presente estudio –noviembre 2017- junio 2018- tiene incluidos 52 proyectos de vinculación, de los cuales 20 están incumbidos con el componente de vinculación declarado en lo que van de implementados los rediseños curriculares (cuarto nivel/semestre), conforme se indica en el cuadro No.1.

Cuadro No.1

Relación entre los proyectos incluidos en el plan de vinculación con la sociedad con los enunciados en el componente de vinculación de los rediseños curriculares

Carrera	Proyecto rediseño	Proyecto plan de vinculación
Administración de Empresas	Diagnóstico socioeconómico de los sectores rurales y urbanos marginales, con capacitación y asesoría en áreas desconocidas para	1. Asesoramiento en servicio y atención al cliente de calidad, a las microempresas dedicadas a la producción de bienes

	<p>motivar los nuevos emprendimientos.</p> <hr/> <p>Identificación de la oferta de productos dirigidos al mercado local y a mercados internacionales.</p>	<p>y/o servicios de la zona sur de Manabí.</p> <p>2. Elaboración de proyectos de inversión no reembolsables formato SENPLADES dirigido a los sectores económicos de la zona sur de Manabí.</p>
Contabilidad y Auditoría	Análisis de contabilidad de costos aplicado en las organizaciones	<p>3. Fortalecimiento microempresarial para el desarrollo socioeconómico en as zona sur de Manabí.</p> <p>4. Asesoramiento en servicio y atención al cliente a las microempresas dedicadas a la producción de bienes y servicios en la zona sur de Manabí.</p> <p>5. Elaboración de plan de marketing dirigido a los sectores económicos de la zona sur de Manabí.</p>
Enfermería	Levantamiento de diagnóstico situacional de enfermedades transmisibles y no transmisibles	<p>6. Fortalecimiento e integración de acciones de promoción de la salud, prevención y control de enfermedades en la parroquia La Unión.</p> <p>7. Promover programas de</p>

		<p>promoción y prevención de parasitosis para mejorar los estilos de vida en los niños de la comunidad de las parroquias La América y El Anegado.</p> <p>8. Detección de hiperglucemia y el fortalecer la calidad de vida adultos mayores de 45 años de la parroquia La América.</p> <p>9. Déficit alimenticio y su relación con la anemia por falta de hierro, El Anegado.</p> <p>10. Detección de hiperglucemia y fortalecer la calidad de vida adultos mayores de 45 años de la parroquia La América.</p>
<p>Forestal</p>	<p>Técnicas de manejo y conservación de suelos en sector de riesgos de erosión, beneficios de los recursos forestales maderables y no maderables aplicadas en zonas susceptibles.</p>	<p>11. Proyecto de integración de la carrera de Ingeniería Forestal con las comunidades como contribución del desarrollo agrosilviultural de la provincia de Manabí.</p> <p>12. Análisis de la importancia de los sistemas agroforestales y los</p>

		<p>servicios que proveen al ambiente y la sociedad.</p> <p>13.Reforestación de comunidades con potencial turístico de las parroquias rurales, recintos y sitios periféricos del cantón Jipijapa.</p>
Turismo	Caracterización turística de comunidades de la provincia de Manabí	14.Adecuación de infraestructura de acceso a recursos turísticos naturales.
	Organización del territorio en bases a recursos y prestaciones turísticas	<p>15.Mejoramiento y construcción de cabañas para uso ecoturístico.</p> <p>16.Diseño y construcción de senderos ecológicos en comunidades.</p> <p>17.Fortalecimiento turístico administrativo a los GAD parroquiales.</p> <p>18.Fortalecimiento de las organizaciones comunales de las parroquias rurales, recintos y sitios periféricos del cantón Jipijapa.</p> <p>19.Creación de organizaciones con enfoque turístico en las comunidades del cantón</p>

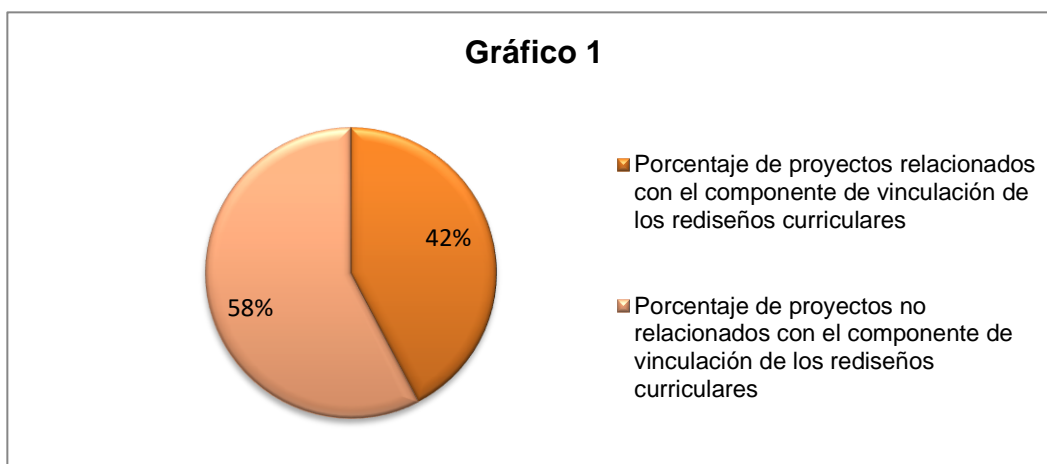
		<p>Jipijapa.</p> <p>20.Elaboración de productos ecoturísticos para las comunidades rurales del Cantón Jipijapa.</p> <p>21.Implementación de señalética turística en la cabecera parroquial de Puerto Cayo, parroquia La América y parroquia Pedro Pablo Gómez.</p> <p>22.Elaboración de material de difusión de los recursos turísticos de Puerto Cayo, parroquia La América y parroquia Pedro Pablo Gómez.</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia (Trabajo de campo)

La siguiente tabla es un reflejo de lo que la UNESUM realiza a nivel de proyectos de vinculación de forma institucional en concordancia con lo dispuesto en su oferta académica.

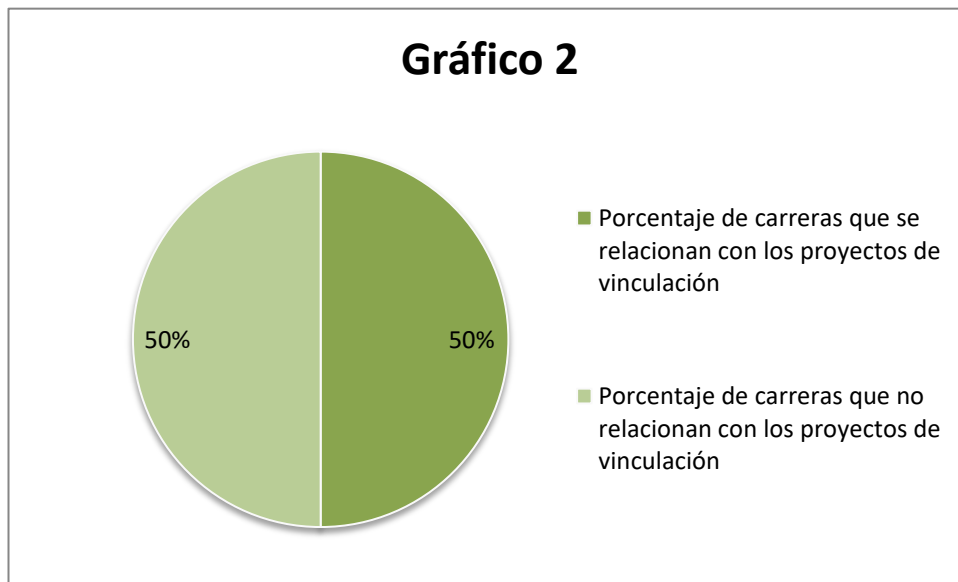
Tabla # 1

Período	Número de proyectos planificados en el plan de vinculación	Número de proyectos relacionados con el componente de vinculación de los rediseños curriculares	Porcentaje
Noviembre 2017-marzo 2018	52	22	42%



Luego del análisis comparado se aprecia que solo existe una efectividad del 42,31% en la planificación de las actividades de vinculación con la sociedad de la UNESUM.

También es notorio que existen cinco carreras rediseñadas que por la dinámica de su malla curricular aún no se insertan o relacionan con los proyectos de vinculación formulados a nivel institucional, siendo estas: Laboratorio Clínico, Ingeniería Ambiental, Agropecuaria, Ingeniería Civil, Tecnologías de la Información y Comunicación, las cuales representan el 50%.



CONCLUSIONES

La planificación de la vinculación con la sociedad en la UNESUM es consecuente con su misión y planificación estratégica, cuenta además con normativa acorde a la legislación ecuatoriana.

La planificación de la vinculación con la sociedad en la UNESUM se enmarca en las líneas de investigación, pero no en la oferta académica de la institución.

Los proyectos de vinculación con la sociedad no mantienen en su totalidad una estructura orientada a estrechar relaciones de intervención partiendo de la importancia de brindar servicios acordes a las necesidades de la colectividad en aras de propender el desarrollo local.

La UNESUM ejecuta programas o proyectos de vinculación en los cuales se

evidencia la participación de profesores y estudiantes, sin embargo su accionar la sociedad en procura de fomentar el desarrollo local, así como en la formación del estudiantado, no está plenamente integrado con la docencia y la investigación.

Es imperioso, que para propiciar el desarrollo local, debe existir trabajo mancomunado entre entidades públicas y privadas, en función a una planificación estructurada de manera conjunta, para integralmente favorecer a las comunidades en las cuales se interviene.

La comunidad, reconoce el espacio protagónico de la UNESUM, en el fomento del desarrollo local a partir de la Vinculación con la Sociedad; por lo que

para una mejor gestión de la misma, es necesario integrar, articular e implementar adecuadamente los planes curriculares de cada una de sus carreras, con el objetivo de cumplir con lo ofertado respecto al perfil de sus egresados.

Urge una revisión profunda del Plan de Vinculación con la Sociedad de la UNESUM, con la finalidad de propiciar una adecuada sinergia entre este con el Plan Estratégico, el Plan de Investigación y la oferta académica institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almirón, L. & Almirón, E. (2004). *Desarrollo Local y Capacitación*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Estatal del Nordeste. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2004/1-Sociales/S-003.pdf>

Alonso, A. y Bell, R. (2013). *Desarrollo territorial a escala local*. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.

Borroto, O. (2018). *La extensión universitaria como función sustantiva de las universidades públicas*. 2 Congreso Nacional de Extensión Universitaria de la Universidad de Panamá.

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2018). *Versión preliminar del Modelo de Evaluación*

Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas.

Consejo de Educación Superior. (2016). *RPC-SO-29-No.504-2016: Rediseños curriculares de las carreras de: Administración de Empresas, Contabilidad y Auditoría, Ingeniería Ambiental, Agropecuaria e Ingeniería Forestal de la Universidad Estatal del Sur de Manabí*. Ecuador.

Consejo de Educación Superior. (agosto, 2016). *RPC-SO-31-No.574-2016: Rediseño curricular de la carrera de Enfermería de la Universidad Estatal del Sur de Manabí*. Ecuador.

Consejo de Educación Superior. (agosto, 2016). *RPC-SO-32-No.610-2016: Rediseños curriculares de las carreras de: Ingeniería Civil y Tecnologías de la Información de la Universidad Estatal del Sur de Manabí*. Ecuador.

Consejo de Educación Superior. (septiembre, 2016). *RPC-SO-34-No.685-2016: Rediseños curriculares de las carreras de: Laboratorio Clínico y Turismo de la Universidad Estatal del Sur de Manabí*. Ecuador.

Consejo de Educación Superior. (marzo, 2017). *Artículos 75 y 82 [Títulos V y VI]: Codificación del Reglamento de Régimen Académico*. Recuperado de

<http://www.ces.gob.ec/doc/Reglamentos/2017/Abril/reglamento%20de%20regimen%20academico%20codificacion.pdf>

González, O., González, M. & Barrios, N. (2018). *Sistema de Gestión de la Calidad del Proceso Extensionista en la Universidad de La Habana*. 11no Congreso Internacional de Educación Superior UNIVERSIDAD 2018, La Habana, Cuba. Órgano Colegiado Académico Superior. (2016). *Plan de Vinculación con la*

Sociedad de la Universidad Estatal del Sur de Manabí. Jipijapa, Ecuador: UNESUM.

Rosales, M. y Urriola, R. (2012). *Hacia un modelo integrado de desarrollo económico local y cohesión social*. España: Programa URB-AL III.

Valverde, Y. y Manrique, T. (Febrero, 2018). *La vinculación y su relación con el desarrollo local. CECADEL una experiencia UNESUM*. 11no Congreso Internacional de Educación Superior UNIVERSIDAD 2018. La Habana, Cuba.

Artículo Original

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE INTERDISCIPLINAR PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS

INTERDISCIPLINARY TEACHING-LEARNING STRATEGY FOR THE UNDERSTANDING OF SCIENTIFIC TEXTS

Omara Duarte-Gandaria¹, Elena Sobrino-Pontigo², Israel Acosta-Gómez³

¹Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad Español-Literatura. Profesor Auxiliar. Profesora del Departamento de Español-Literatura de la Facultad de Humanidades en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. E-mail: oduarte@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2376-6768>

²Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad Español-Literatura, Dra.C. Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba E-mail: esobrino@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9851-2869> ³ Profesor de Español-Literatura de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. E-mail: israelag@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4569-6120>

¿Cómo citar este artículo?

Duarte Gandaria, O., Sobrino Pontigo, E., y Acosta Gómez, I. (noviembre-enero 2019) Estrategia de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar para la comprensión de textos científicos. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 134-152. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/694>

RESUMEN

El presente artículo expone el resultado obtenido por los autores en la investigación desarrollada acerca del tema de la didáctica de la comprensión de textos científicos. El problema científico es, cómo contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión del texto científico en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, Pedagogía-Psicología. La metodología empleada responde a una concepción dialéctico materialista con enfoque cuantitativo. Se usaron diferentes métodos teóricos y empíricos:

inductivo-deductivo, analítico-sintético, enfoque de sistema, histórico-lógico y modelación; observación, análisis del producto de la actividad de los estudiantes, experimentación, análisis documental, criterio de expertos y entrevista; asimismo se emplearon métodos estadísticos y procedimientos matemáticos. El objetivo se centra en proponer una estrategia de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión del texto científico en el primer año de la referida carrera universitaria. Presenta un resultado novedoso, sobre la base de un

trabajo interdisciplinar, se desarrolla un procedimiento hermenéutico que propicia la participación activa, el pensamiento creador y la sensibilidad por la lectura como proceso de construcción de los conocimientos científicos. Integra acciones desde los colectivos de disciplina, asignatura y año.

Palabras clave: comprensión de textos científicos; estrategia de enseñanza-aprendizaje; interdisciplinariedad; procedimiento hermenéutico

ABSTRACT

The present article exposes the result obtained by the authors in the research developed on the subject of the didactics of the understanding of scientific texts. The scientific problem is how to contribute to the improvement of the teaching-learning process of the understanding of the scientific text in the students of the degree Degree in Education, Pedagogy-Psychology. The methodology used responds to a materialist dialectical conception with a quantum-qualitative approach. Different theoretical and empirical methods were used: inductive-deductive, analytic-synthetic, system approach, historical-logical and modeling; observation, analysis of the product of student activity, experimentation,

documentary analysis, expert criteria and interview; Likewise, statistical methods and mathematical procedures were used. The objective focuses on proposing an interdisciplinary teaching-learning strategy for the improvement of the teaching-learning process of the understanding of the scientific text in the first year of the aforementioned university career. It presents a novel result, based on an interdisciplinary work, a hermeneutic procedure is developed that encourages active participation, creative thinking and sensitivity for reading as a process of construction of scientific knowledge. Integrates actions from the collectives of discipline, subject and year.

Keywords: interdisciplinary teaching-learning strategy; understanding of scientific texts; hermeneutical procedure

INTRODUCCIÓN

La comprensión del texto científico en la Universidad Cubana actual constituye uno de sus principales retos educativos. El desarrollo de la didáctica relacionada con esta tipología textual en la Educación Superior es una de sus principales necesidades, de modo que el futuro profesional, en general y en particular el de la educación, desarrolle estrategias de aprendizaje para la lectura

eficiente del texto científico que le permita la apropiación de los conocimientos atesorados en los materiales impresos y digitales a los que accede fundamentalmente por esta vía.

Los autores constataron la permanencia de la problemática que trasciende hasta el debate actual. Diferentes investigadores la han estudiado desde distintas aristas: la motivación, los niveles de comprensión y su implicación didáctica, las estrategias cognitivas y metacognitivas, la necesidad del empleo de nodos cognitivos interdisciplinares.

Entre estos investigadores se destacan: Chomsky (1970); Dubsky (1989); Goodman (1990); Pottier (1992); Cassany (2005); Mazzitelli, Maturano, Soliveres y Macías (2007); Roméu (2007, 2010, 2013); Cabrera (2013); Montaña y Abello (2013); Muñoz Calvo, Muñoz, García y Granado (2013); Fidalgo, Arias-Gundín y Olivares (2013); Gaeta (2015); Schwabe, McElvany y Trendtel (2015); Yubero y Larrañaga (2015); Van Djik (2013, 2016); Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez (2016).

A pesar de estos estudios consultados y de la calidad de los aportes encontrados en ellos, existe un vacío teórico, metodológico y práctico, que denota que

la problemática no ha sido suficientemente tratada desde una visión integradora como aspecto importante para perfeccionar este proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesionales, en particular, de la Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología,.

En tal sentido se pueden señalar: la determinación de exigencias didácticas para su tratamiento en consonancia con los contenidos de formación y la concepción de los nodos interdisciplinares en su interacción didáctica, desde un proceder que permita la objetividad en el descubrimiento del contenido del material objeto de lectura por parte del estudiante.

El objetivo de la investigación desarrollada es proponer una estrategia de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar para el perfeccionamiento de la comprensión del texto científico en el primer año de la referida carrera universitaria.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

La estrategia de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar para la comprensión del texto científico que se propone toma en consideración como sustento las concepciones de Vigotsky (1966), pues se basa en las tesis básicas de este autor:

- La relación entre el desarrollo filogenético y ontogenético del lenguaje y el pensamiento.
- Las funciones psicológicas superiores tienen raíz en las relaciones sociales y sufren un proceso de internalización.
- La unidad del pensamiento y el lenguaje y las relaciones interfuncionales, como expresión de la conducta humana compleja.
- El estudio de la actividad mediada por el uso de instrumentos y el lenguaje.
- La relación entre el aprendizaje y el desarrollo.
- La necesidad de diagnosticar la zona de desarrollo real para actuar sobre la zona de desarrollo potencial o próximo.
- El simbolismo y el desarrollo del lenguaje escrito

Se parte del supuesto de que todo lo que el educando debe aprender, relacionado con la comprensión del texto científico se encuentra en la experiencia y la cultura y se aprende desde la actividad conjunta y la comunicación con otras personas. Este aprendizaje está siempre mediatizado, por la experiencia de los profesores, compañeros o el propio grupo.

Las acciones que componen la estrategia se conciben a partir de las condiciones socio históricas concretas, en el marco de las universidades de ciencias pedagógicas cubanas y en particular, de la Universidad de Sancti Spíritus, al utilizar también como premisas las fuentes de desarrollo, que requiere esta actividad académica para desplegar los cambios que se necesiten, de modo que se logre perfeccionar el funcionamiento durante la actividad educativa en el primer año de la carrera de Pedagogía Psicología.

En la propuesta se concibe como uno de los nodos cognitivos interdisciplinarios esenciales la comunicación. A partir del estudio de la lengua como eje transversal del currículo y de la aplicación del Programa Director de Lengua Materna, se considera la existencia de códigos comunes, así como operaciones y habilidades, a manera de invariantes para trabajar la comunicación, las que se determinan que se tienen en cuenta por todos los profesores desde las diferentes asignaturas.

El profesor es considerado como un experto que sirve de mediador y enseña en una situación esencialmente interactiva promoviendo zonas de desarrollo próximo,

a partir de un diagnóstico de entrada, cuyo resultado se analizó en el colectivo de año. Las acciones se concibieron a partir de que la apropiación por parte de los estudiantes se realice de manera activa y creadora, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación en íntima conexión con los procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.

Lo interpsicológico está en el intercambio que tienen los estudiantes con los profesores y compañeros, a través de la actividad y la comunicación que generan las acciones de comprensión de lectura de los textos científicos y lo intrasicológico desde las metarreflexiones y la elaboración de estrategias propias, que le permite a cada estudiante apropiarse de los conocimientos y desarrollar habilidades que hacen más eficiente su proceso lector de este tipo de texto. Entender el concepto de situación social de desarrollo, teniendo en cuenta que es el contexto donde se conjuga lo externo y lo interno, lo cognitivo y lo afectivo en el sujeto (estudiante de primer año de Pedagogía-Psicología) y su resultado de gran valor teórico y metodológico.

Constituyen además, fundamentos importantes de la estrategia los asumidos de diferentes estudiosos del tema, como: los factores motivacionales, el enfoque interdisciplinar, los niveles de comprensión y las estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten alcanzar la percepción total del texto.

Diferentes autores consideran la necesidad de tener en cuenta, junto a los factores cognitivos, los motivacionales (Fidalgo, Arias-Gundín y Olivares, 2013). También los investigadores Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez (2016) al referirse a diferentes elementos de naturaleza didáctica que afectan el proceso de comprensión de la lectura en los estudiantes universitarios aluden a que los profesores no atienden la necesaria motivación de los estudiantes: “no poseemos una visión clara y actualizada respecto de la motivación por leer textos académicos en el mundo universitario” (Muñoz, Valenzuela, Avendaño, y Núñez, 2016, p. 55) y abundan en la relación entre motivación, desempeño lector, buen rendimiento académico, incremento de competencias y habilidades lectoras y de cómo los lectores motivados emplean diferentes estrategias que hacen más eficiente su lectura.

Los criterios expresados antes por los referidos investigadores se asumen por los autores de este artículo, quienes a partir de diferentes métodos de investigación educativa pudieron determinar que en la muestra seleccionada, la motivación constituye un aspecto de naturaleza didáctica esencial para el empleo de estrategias cognitivas que favorezcan la comprensión de la lectura de textos científicos.

Otro referente conceptual importante que sirve de fundamento a este intento de perfeccionamiento didáctico relacionado con la comprensión de los textos científicos ha sido desarrollado por los autores que asumen un enfoque interdisciplinar a partir del trabajo con la macrohabilidad comprender. En tal sentido se desarrolló un procedimiento de naturaleza hermenéutica, pues se basa en la interpretación, de modo que el estudiante en su proceso lector logre apropiarse de la información objetiva que encierra el texto y de la que él como lector-receptor se apropia, como resultado de una actitud de comprensión más cercana a su realidad contextual.

En este proceder se enseña a decodificar no solo la forma en su unidad con el contenido que se expresa, sino también

aspectos necesarios para una comprensión más completa, como la voluntad científica de quien lo escribió, y a añadir al saber (saber del lector) una posibilidad interpretativa para darle solución a los problemas que enfrentará en su actividad profesional futura, en cuyo desempeño tendrá que asumir una postura de lectura permanente de este tipo de texto y asesorar a otros para aplicar lo derivado de ella.

Según Roméu (2013) en la comprensión del texto científico el sujeto-productor de significados muestra sus juicios acerca de un contenido concreto, a partir del cual, el lector en su interacción dialógica con la información que se ofrece por el autor-emisor a nivel textual, no tiene que concordar de forma ineludible.

Otro fundamento de naturaleza metodológica en la didáctica de la comprensión de esta tipología textual es el relacionado con los niveles de comprensión, que llevan a la determinación de las relaciones lógico-semánticas y de los marcadores discursivos ajustados a los puntos de vista del sujeto-enunciador que constituyen importantes recursos para lograr una mejor interpretación textual (Montaño y Abello, 2013).

En este sentido, los autores de este artículo elaboran un constructo acerca de comprensión del texto científico: el proceso de construcción cognitiva, actitudinal y procedimental que permite al lector del texto científico interactuar con las nociones referidas por el autor-emisor. En este proceso el lector valida (demuestra), legitima y edifica su propio referente, para ello transita por diferentes niveles haciendo uso de diversas estrategias que le permiten alcanzar su percepción objetiva como producto o resultado.

Este constructo elaborado constituye una categoría de análisis de gran valor metodológico dentro de la investigación desarrollada, pues tiene en cuenta que en este proceso de comprensión, el sujeto hace uso de estrategias, que le permiten acceder a niveles ascendentes para alcanzar la percepción como producto o resultado, lo que supone el cumplimiento de los procesos lógicos del pensamiento: análisis, síntesis, inducción, deducción, abstracción y generalización en estrecha relación con sus habilidades intelectuales desde la observación, la demostración y verbalización de lo que sucede en el contexto intencionado.

Hacia ese fin es básico, que el estudiante instrumente a partir de las habilidades meta-cognitivas, la dimensión autorreguladora, vista como actitud metarreflexiva; lo que hace implícitos los mecanismos de control y evaluación del pensamiento, para que se pueda reflexionar sobre dichos mecanismos (sintetizar, argumentar, evaluar), de manera que se flexibilicen y adapten para optimizar los niveles de argumentación.

Los lectores del texto científico comprenderán significativamente, si ejecutan una actividad lectora consciente, para que identifiquen la postura del autor del texto y ponderen los argumentos que la sostienen (Zanotto y Gaeta, 2017). Según Muñoz Calvo, Muñoz, García y Granado, 2013) para esta actividad consciente se deben emplear diferentes estrategias: previas a la lectura (objetivo y finalidad, que activan el conocimiento previo del contenido del texto o de la tipología a que pertenece); durante la lectura (se hacen inferencias y formulan hipótesis que se van verificando o anulando durante el proceso lector, se hacen predicciones, preguntas sobre lo leído, aclaran dudas, releen las partes, consultas a diversas fuentes de información, se crean imágenes mentales, elaboran esquemas, resúmenes y

anotaciones); y posteriores a la lectura (se evalúa la comprensión obtenida del texto, se formulan y responden nuevas preguntas, se hacen memorizaciones y resúmenes).

Especial significación se le da al resumen, tanto oral como escrito, como estrategia para la comprensión de la lectura que permite la jerarquización de las ideas como resultado del análisis del texto; así como la integración textual y la síntesis del contenido. El análisis favorece la localización de palabras claves y la determinación de las ideas esenciales que se expresan. La síntesis es la estrategia más compleja para la comprensión del texto científico, en tanto implica su reelaboración, con rasgos de estilo y construcción propios de este tipo de texto, tales como la eliminación de la yuxtaposición y la presentación exacta del contenido sin la presencia de criterios personales.

En la comprensión del texto científico prima un alto nivel de abstracción conceptual, asociados a la presencia de analogías, que propicia las inferencias e induce al razonamiento lógico, analítico y objetivo.

En el marco de la investigación se consideran, además de la definición de

comprensión del texto científico, las de nodos interdisciplinarios para la comprensión del texto científico y proceder hermenéutico para la comprensión del texto científico.

Los nodos interdisciplinarios para la comprensión del texto científico: son ejes relacionales o de interacciones disciplinares de contenidos semejantes o concomitantes a través de los cuales se produce un cambio gradual y cualitativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión del texto científico que permite enriquecerse, recrearse, sin llegar a la reproducción-repetición. Son los conceptos, proposiciones, leyes, principios, teorías, estrategias, modelos, que constituyen expresión consecuente de la comprensión del texto científico considerado problema de aprendizaje y que asegurarán los saberes que se sistematizan y aplican a nuevas situaciones relacionadas con la lectura de este tipo de texto.

En el caso del proceder hermenéutico para la comprensión del texto científico se considera como: las acciones estratégicas ordenadas, interactivas, desarrolladas por el estudiante/lector del texto científico desde una postura crítico-valorativa de las relaciones existentes entre el hecho

objetivo presentado por el autor y el contexto en el que acontece, para lograr una representación coherente de su contenido. En estas acciones el lector pone en juego sus capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes en función de legitimar y validar la información presentada en el texto.

Metodología empleada

La metodología utilizada responde a una concepción dialéctico materialista con enfoque cuantitativo. Se aplicaron diferentes métodos, tanto teóricos como empíricos y estadísticos-matemáticos. A continuación se explica el empleo de cada uno de estos métodos.

Los métodos teóricos utilizados fueron:

El inductivo-deductivo: permitió la interpretación de los datos y la búsqueda de causas, lo que conllevó al logro de la inferencia de regularidades que posibilitaron verificar la factibilidad y necesidad de la aplicación de la propuesta.

El analítico- sintético: se utilizó en el procesamiento de los datos y de los criterios propuestos por los diferentes autores sobre el desarrollo de la comprensión del texto científico, el proceso de formación de los estudiantes

recogidos en la muestra y el trabajo interdisciplinario.

El enfoque de sistema: permitió vertebrar la propuesta en un cuerpo teórico, metodológico y estratégico de carácter interdisciplinar e integrador en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión del texto científico, cuyos componentes presentan una concepción sistémica desde un proceder hermenéutico.

El histórico-lógico: se realizó un análisis cronológico acerca de criterios y teorías de diferentes investigadores relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la comprensión del texto científico desde una concepción pedagógica interdisciplinar, tanto en Cuba como a nivel internacional.

La modelación: favoreció la representación de los componentes de la estrategia de enseñanza-aprendizaje de la comprensión del texto científico, teniendo en cuenta sus objetivos, etapas y acciones, desde el punto de vista científico.

Los métodos empíricos utilizados fueron:

El análisis documental: se empleó para constatar el tratamiento que se le da a la comprensión del texto científico en los documentos de la carrera. Fueron objeto de análisis: el Plan de Estudio, la

Estrategia Curricular de la Lengua Materna y el proyecto educativo del año.

La observación: permitió constatar el dominio previo de los contenidos por parte de los estudiantes, así como sus aspiraciones, motivaciones, intereses y necesidades relacionados con la comprensión del texto científico. Se observaron clases de diferentes asignaturas en el grupo que constituyó la muestra antes, durante y después del pre-experimento pedagógico realizado.

El análisis del producto de la actividad de los estudiantes: permitió constatar el desarrollo alcanzado en la comprensión de textos científicos. Se analizaron los informes de trabajos extracurriculares en distintas asignaturas, así como las ponencias para presentar en seminarios y respuestas a tareas docentes relacionadas con el fichado y los resúmenes sobre temáticas de las distintas asignaturas.

El criterio de expertos: se utilizó para evaluar la pertinencia de la propuesta.

La experimentación: fue aplicada a través de un pre-experimento pedagógico con el propósito de valorar la aplicabilidad de la estrategia de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar para la comprensión del texto científico y sus resultados.

La entrevista: se aplicó a estudiantes para constatar el proceder que empleaban al analizar y comprender un texto científico y corroborar sus criterios acerca del tratamiento que se le da a este contenido de enseñanza a través de las diferentes asignaturas en el año.

Los métodos estadísticos y procedimientos matemáticos utilizados: se emplearon para el procesamiento y la interpretación de los datos relacionados con los niveles de comprensión del texto científico en las diferentes etapas del proceso investigativo, no solo en el orden numérico, sino mediante los gráficos, tablas, a partir del trabajo con la distribución de frecuencias y la evaluación integral de la variable independiente en la presentación de la estrategia mediante el manejo de una escala ordinal.

Se tomó como población para el estudio a los 18 estudiantes y 10 docentes del primer año de la carrera Licenciatura en Pedagogía-Psicología de la Universidad de Sancti-Spíritus.

Para evaluar la efectividad de la estrategia diseñada se aplicó un preexperimento pedagógico el que se desarrolló durante el curso escolar 2014-2015. A continuación se presenta la estrategia diseñada y aplicada durante este preexperimento, la

que consta de tres etapas y se presenta a continuación:

ETAPA 1: DIAGNÓSTICO

Objetivo: Constatar el estado inicial de la comprensión del texto científico por los estudiantes y del trabajo, desde el colectivo pedagógico, en función de su desarrollo.

El diagnóstico inicial de la problemática objeto de estudio se ejecuta a partir de las dimensiones e indicadores declarados:

Dimensión I: Nivel de desarrollo de la comprensión del texto científico por parte de los estudiantes.

1. Conocimiento acerca del contenido de la comprensión del texto científico.

- Comprensión inteligente: determinación de la clave semántica y de las redes de palabras. Resumen de la idea esencial del texto, la elaboración de mapas conceptuales y cuadros sinópticos, como expresión de las generalizaciones necesarias.
- Comprensión crítica: implica opinar, enjuiciar, criticar y valorar el texto tomando partido a favor o en contra.
- Comprensión creadora: el lector aplica lo comprendido, ejemplifica y extrapola

2. Habilidades para mostrar una conducta en el proceso de comprensión del texto científico, tomando en consideración los diferentes contextos de significación, la situación e intención comunicativa.

3. Responsabilidad que se asume ante el desarrollo de la comprensión del texto científico.

Dimensión II: Nivel de desarrollo alcanzado por los profesores en cuanto a la enseñanza de la comprensión del texto científico

1. Conocimientos didácticos imprescindibles para desempeñarse como modelos en la comprensión del contenido del texto científico: si tiene en cuenta los diferentes niveles de comprensión del texto:

- Comprensión inteligente: determinación de la clave semántica y de las redes de palabras. Resumen de la idea esencial del texto. Elaboración de mapas conceptuales y cuadros sinópticos que expresen las generalizaciones logradas.
- Comprensión crítica: implica la emisión de opiniones y enjuiciamientos críticos y

valoraciones del texto tomando partido a favor o en contra.

- Comprensión creadora: Aplicación de lo comprendido, ejemplificación y extrapolación.

2. Habilidades para dirigir el proceso de comprensión del texto científico mediante el diseño y aplicación de actividades docentes interdisciplinarias. Si el profesor tiene en cuenta y enseña diferentes estrategias de lectura como las de: muestreo, predicción e inferencia y autocontrol y autocorrección.
3. Responsabilidad en el cumplimiento de su trabajo interdisciplinar para el desarrollo de la comprensión del texto científico.

En esta primera etapa se desarrollaron las acciones estratégicas planificadas

- 1.1. Diagnóstico de los estudiantes y del trabajo del colectivo de año donde se desempeña el docente en función del proceso de formación de los estudiantes.
- 1.2. Talleres de intercambio del colectivo pedagógico.
- 1.3. Familiarización de los estudiantes, para desarrollar interés y motivaciones en torno a la estrategia y su beneficio.
- 1.4. Indagación a partir de la ejecución de diversos métodos y técnicas, que

permitieron medir el nivel de desarrollo de la comprensión del texto científico en los estudiantes y del trabajo de los profesores del colectivo pedagógico, sobre la base de su desempeño.

En esta etapa fue posible profundizar en las potencialidades y debilidades de los estudiantes y profesores en el desarrollo de la comprensión del texto científico y sobre esta base desarrollar las etapas subsiguientes.

ETAPA 2: PLANEACIÓN E INSTRUMENTACIÓN

Objetivo: Instrumentar una estrategia de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar para alcanzar el cambio deseado en los estudiantes y el colectivo pedagógico, de modo que se logre la comprensión del texto científico.

Acciones estratégicas:

- 2.1. Diseño de la estrategia de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar.
- 2.2. Recepción de la propuesta y disposición de los estudiantes para la solución de las actividades docentes interdisciplinarias.
- 2.3. Participación resultante de la interacción con las actividades propuestas donde se aportan ideas, juicios y se intenciona una actitud reflexiva.

2.4. Análisis de los programas de las asignaturas para determinar las posibilidades de establecimiento de los nodos interdisciplinarios.

2.5. Diseño de las actividades docentes interdisciplinarias, al tener en cuenta el uso de las tipologías propias del texto científico, en función de un trabajo bien orientado por parte del colectivo pedagógico.

En esta etapa fue muy importante el análisis, el intercambio, la coordinación y la colaboración entre los docentes de las diferentes asignaturas para la búsqueda de integración desde los nodos interdisciplinarios determinados.

Para ello se desarrollaron diferentes talleres que permitieron, primero, determinar dichos nodos, de manera que desde una plataforma común se desarrollara su concepción: las temáticas que se repiten, los métodos más apropiados y el proceder común de naturaleza hermenéutica durante el proceso de lectura, el empleo de estrategias intermediarias para identificar tipologías, estilos funcionales, códigos, formas elocutivas, el trabajo para lograr la metareflexión de los resultados obtenidos con las particularidades de la carrera Pedagogía-Psicología.

Derivado del trabajo metodológico del colectivo de año se llegó a una caracterización de los contenidos de formación para el logro de la comprensión del texto científico, en correspondencia con las asignaturas que componen el plan de estudio de la carrera y la determinación de tipologías textuales comunes en las diferentes asignaturas.

ETAPA 3: EVALUACIÓN:

Objetivo: Valorar la factibilidad y pertinencia de la estrategia de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar y ejecutar las acciones correctivas, que correspondan para su plan de mejora.

Acciones estratégicas:

3.1. Evaluación de la efectividad y pertinencia de la estrategia de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar.

3.2. Asunción de una actitud responsable, donde se valide conjuntamente, aplique y lleguen a consenso los estudiantes del grupo.

3.3. Valoración del producto de la actividad de los estudiantes

3.4. Aplicación de instrumentos a docentes y estudiantes

3.5. Análisis combinado desde el colectivo pedagógico en diferentes contextos de interacción con estudiantes y docentes de las potencialidades y debilidades

encontradas, durante la aplicación de la estrategia.

3.6. Autoevaluación y evaluación desarrolladora (análisis resultante de los logros obtenidos para su posterior aplicación a nuevos contextos de aprendizaje, con énfasis en la actividad investigativa y la práctica laboral).

Aunque en la estrategia la evaluación se presenta como una etapa, esta tuvo lugar durante todo el proceso y permitió ir adecuándola a las nuevas situaciones que se fueron dando durante su aplicación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La estrategia concebida aporta un cuerpo de exigencias para que se cumpla una efectiva y transformadora actividad comprensiva del texto científico. Para ello, sus autores delimitan que para cumplirse dicho objetivo, los profesores del colectivo pedagógico deben incidir en el profesor en formación en cuanto a:

1- El tratamiento de la comprensión del texto científico debe tener en cuenta los niveles de comprensión: la consecución de los niveles de comprensión: inteligente, crítica y creadora, que refuerzan el trabajo consciente del colectivo pedagógico y estudiantil, como una necesidad para hacer comprensible el lenguaje científico, no solo porque este constituya el vehículo

de cognición, sino porque permite la interacción, en ambientes socioculturales y favorece el desarrollo del pensamiento lógico del estudiante.

2- Los nodos interdisciplinares según los contenidos del sistema de formación para el desarrollo del universo del saber de este profesional: se tiene en cuenta los contenidos semejantes o concomitantes a través de los cuales se produce un cambio gradual y cualitativo en el proceso de comprensión del texto científico que permite enriquecerse, recrearse, sin llegar a la reproducción-repetición. Son los conceptos, proposiciones, leyes, principios, teorías, metodologías, modelos, que constituyen expresión consecuente de la comprensión del texto científico considerado problema de aprendizaje y que aseguran los saberes que se sistematizan y aplican a nuevas situaciones relacionadas con la lectura de este tipo de texto

3- La interacción didáctica desde un proceder hermenéutico: se hace explícita la necesidad de que los estudiantes lleguen a una comprensión total del texto y para que esto se materialice, se emplea un proceder que los ayudará a que su actividad de comprensión sea más activa y razonada, de modo que se acerque lo más

posible a la objetividad creada por el autor-emisor, aunque no llegue siempre a una verdad definitiva, pero sí a una verdad fundamentada.

La estrategia elaborada fue sometida a criterio de expertos, los que a partir de su nivel de experticia en el tema consideraron de muy adecuados los indicadores evaluados.

Se desarrolló un preexperimento pedagógico donde se aplicó la estrategia: Los resultados fueron satisfactorios; en primer lugar, se logró la concepción interdisciplinar en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión del texto científico al considerar textos, estrategias de planificación que incluye el proceder hermenéutico concebido, estrategias de evaluación, estrategias remediales y estrategias de lectura comunes que se emplearon como mediadoras en la facilitación del aprendizaje por parte de la muestra seleccionada.

Una comparación entre el resultado del diagnóstico inicial y los obtenidos una vez aplicado el preexperimento con relación al desarrollo de la comprensión del texto científico permitió constatar su efectividad. En el diagnóstico inicial, de los 18 estudiantes implicados en la muestra, uno, para el 5,8 %, se ubicó en un nivel medio,

pues logró argumentar aspectos relacionados con las ideas expresadas en el texto y emitió juicios de valor relacionados con este; sin embargo al reflexionar acerca de las estrategias empleadas para llegar a la comprensión del texto, se aprecia bajo desarrollo al no hacerlo de manera consciente propio de un lector inteligente, pues no establece hipótesis, no realiza inferencias puentes ni elaborativas, ni descubre pistas que lo lleven a una comprensión creadora.

El resto de los estudiantes, 16, para un 94,1% se ubicaron en un nivel bajo, al presentar dificultades para llegar al significado literal, no pudieron determinar las claves semánticas, establecer asociaciones lógico-causales, ni contextualizaron el marco referencial del autor. Se aprecia además, que no tienen conciencia de cómo la lectura de este tipo de texto se caracteriza esencialmente por su objetividad.

A partir de la introducción en la práctica pedagógica de la estrategia interdisciplinar fue posible apreciar el referido cambio favorable que se produjo. En un nivel bajo no se encontró ningún estudiante para el 100 %, pues lograron determinar la clave semántica, establecer redes de palabras, resumir la idea esencial del texto, efectuar

generalizaciones que implicaban la elaboración de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, opinaron y enjuiciaron, supieron criticar y valorar el texto tomando partido a favor o en contra, así como desde la comprensión creadora, aplicaron lo comprendido, ejemplificaron y extrapolaron el contenido del texto leído a situaciones de su actividad laboral e investigativa. 13 estudiantes, para el 76,4 %, se ubicaron en un nivel medio y 4 en un nivel alto, para un 23, 4%.

Una vez aplicada la estrategia, también se produce una transformación positiva en cuanto a la dimensión dos relacionada con el nivel de desarrollo alcanzado por los profesores, se apreció a través de la observación de clases y otras formas de organización de la docencia que estos tienen en cuenta de manera consciente los diferentes niveles de comprensión del texto, presentan mayor desarrollo de habilidades para dirigir el proceso mediante el diseño y aplicación de las actividades docentes diseñadas, enseñan diferentes estrategias de lectura y muestran responsabilidad en el cumplimiento de su trabajo interdisciplinar para el desarrollo de la comprensión del texto científico.

CONCLUSIONES

La estrategia de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar para la comprensión del texto científico que se propone toma en consideración como sustento la teoría marxista desde las concepciones histórico culturales de Vigotsky, la concepción de los factores motivacionales y del enfoque interdisciplinar concebido por diferentes autores nacionales e internacionales, así como la teoría y metodología relacionada con los niveles de comprensión y las estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten su perfeccionamiento en la carrera Licenciatura en Educación, Pedagogía Psicología.

La metodología utilizada en la investigación responde a una concepción dialéctico materialista con enfoque cuantitativo. Se aplicaron diferentes métodos, tanto teóricos como empíricos, como: inductivo-deductivo, analítico-sintético, enfoque de sistema, histórico-lógico y modelación; observación, análisis del producto de la actividad de los estudiantes, experimentación, análisis documental, criterio de expertos y entrevista; asimismo se emplearon métodos estadísticos y procedimientos matemáticos.

La estrategia que se obtiene como resultado de la presente investigación

consta de tres etapas, una de diagnóstico con el objetivo de constatar el estado inicial de la comprensión del texto científico en los estudiantes y del trabajo, desde el colectivo pedagógico, en función de su desarrollo, donde fue posible profundizar en las potencialidades y debilidades que tenían los estudiantes y profesores en el desarrollo de la comprensión del texto científico y sobre esta base desarrollar las etapas subsiguientes; otra de planeación e instrumentación para diseñar y aplicar la estrategia en pos de alcanzar el cambio deseado y otra de evaluación para valorar su factibilidad y pertinencia.

Como contribución teórica a las ciencias pedagógicas la investigación llegó a un cuerpo de exigencias didácticas: el tratamiento de la comprensión del texto científico debe tener en cuenta los niveles de comprensión, la necesidad de la determinación de nodos interdisciplinarios según los contenidos del sistema de formación para el desarrollo del universo del saber del profesional de la Licenciatura en Educación, Pedagogía- Psicología y la interacción didáctica desde un proceder hermenéutico común para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de la lectura del texto científico.

La evaluación por el método de criterio de expertos y el desarrollo del preexperimento demostraron la validez de la estrategia y las posibilidades de aplicación en contextos similares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabrera, A. C. (septiembre-diciembre 2013). Los procesos de análisis, comprensión y construcción del discurso científico-técnico desde una óptica interdisciplinaria. *Revista Ingeniería Mecánica*, 16 (3), 202-209. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/im/v16n3/im04313.pdf>

Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26, 32-45. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/22468>

Chomsky, C. (1970). Reading writing and phonology. *Harvard Educational Review*, 40(2), 287-309. USA: Harvard University Press.

Dubsky, J. (1989). *Introducción a la estilística de la lengua*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación

Fidalgo, R., Arias, O., y Olivares, M. F. (2013). Diseño y análisis psicométrico de una escala de auto-eficacia hacia la lectura. *Aula abierta*, 41(1), 17-26.

Gaeta M. L. (2015). Aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 13(2), 17-36.

Goodman, N. (1990) *Maneras de hacer mundos*. Madrid, España: Machado Libros.

Mazzitelli, C. A., Maturano, C. I. y Macías, A. (2007). Estrategias de monitoreo de la comprensión en la lectura de textos de ciencias con dificultades. *Revista Investigación Didáctica*, 25(2), 217-228.

Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/87874/216408https://www.researchgate.net/publication/39330666>

Montaño, J. R. y Abello, A. M. (2013). *Leer y escribir en la Universidad. Memorias I Seminario Científico Nacional*. La Habana, Cuba: UNESCO.

Muñoz, C. Valenzuela, J., Avendaño, C. y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*. Recuperado de <http://ocnos.revista.uclm.es/>

Muñoz Calvo, E. M., Muñoz, L. M., García, M. C. y Granado, L. A. (2013). La comprensión lectora de textos científicos

en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Humanidades Médicas*, 13(3), 772-804.

Pottier, B. (1992). *Sémantique Générale*. Recuperado de <http://www.philpapers.org>

Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo – comunicativo y sociocultural de la lengua y la literatura* (Compil.). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Romeu, A. (2010). *Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media*. En R. Mañalich (Compil.), *Taller de la palabra* (pp.10-11). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Romeu, A. (2010). *Didáctica de la Lengua Española y la Literatura*. Tomo II. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Romeu, A. (2013). Contribución de la didáctica de la lengua española y la literatura a otras didácticas particulares. En A. Abello y J. R. Montaño (Compil). *Leer y escribir en la Universidad: Imperativo para elevar la calidad de la formación de maestros y profesores* (pp.18-23). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Schwabe, F., McElvany, N. y Trendtel, M, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading research quarterly*, 50(2), 219-232. doi:10.1002/rrq.92

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723.

doi:10.3145/epi.2015.nov.03

Van Dijk, T. A. (2013). *News as discourse*. England, UK: Routledge.

Van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222.

Van Dijk, T.A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222.

Vigotsky, L. (1966). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana, Cuba: Editora Revolucionaria

Zanotto, M. y Gaeta, M. L. (2017). *Creencias epistemológicas, lectura de múltiples textos y aprendizaje en doctorados de pedagogía*. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00949.pdf>

RMIE, 2017, 22(74), 949-976.

Artículo Original

METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

THE FORMATION OF CONCEPTS IN THE TEACHING OF THE GEOGRAPHY

Freidy Félix García-Martínez¹; Julia Magali García-Romeo²; Yaribey Alfonso-Pérez³

¹MSc. Profesor Auxiliar. Licenciado en Educación, Especialidad, Geografía. Máster en Didáctica de la Geografía. Profesor de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. Email: fgarcia@uniss.edu.cu ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0002-6397-9426>; ² MSc. Profesor Asistente. Licenciada en Educación, Especialidad Geografía. Máster en Ciencias de la Educación, Mención Secundaria Básica. Profesora de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. Email: jmgarcia@uniss.edu.cu ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0001-9752-0325>; ³MSc. Profesora Asistente. Licenciada en Educación, Especialidad, Geografía. Máster en Ciencias de la Educación, Mención Secundaria Básica. Profesora de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. Email: E-mail: yalfonso@uniss.edu.cu ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0001-8528-7837>

¿Cómo citar este artículo?

García Martínez, F. F., García Romeo, J. M. y Alfonso Pérez, Y. (noviembre-febrero, 2019). Metodología para la formación de conceptos en la enseñanza de la geografía. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 153-168. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/586>

RESUMEN

La formación de conceptos en la enseñanza de la Geografía constituye una reflexión fundamentada científicamente en la Geografía escolar del nivel medio, la temática aborda tendencias y enfoques que han caracterizado el proceso de enseñanza aprendizaje de esta asignatura, contribuye además a la actualización y preparación de los profesores de Geografía en la dirección del aprendizaje de los alumnos, está dirigido a todos los docentes en ejercicio, que desde su puesto de trabajo son los responsables de la formación integral de

los jóvenes en el contexto escolar, donde se concreta la integración de los componentes de formación, en este artículo se propone una metodología que el profesor debe tener en cuenta para el trabajo con la definición de conceptos en la Geografía escolar, la misma responde al proyecto: “La formación didáctica del estudiante licenciado en educación para dirigir la solución de problemas”. En la realización de este trabajo se utilizaron métodos propios de la investigación entre los que se distinguen fundamentalmente: el histórico-lógico, analítico-sintético, el

inductivo-deductivo, análisis de lo abstracto a lo concreto, los que facilitaron sintetizar los referentes más importantes del tema, su ordenamiento e integración hasta llegar a generalizaciones.

Palabras clave: didáctica de la geografía; educación superior; proceso de enseñanza-aprendizaje

SUMMARY

The formation of concepts in the teaching of the Geography constitutes a reflection based scientifically in the school Geography of the half level, the thematic one approaches tendencies and focuses that have characterized the process of teaching learning of this subject in the plan of study of this career, it also contributes to the upgrade and the professors' of Geography preparation in the address of the learning of the students, it constitutes an informative product, it is directed to all the educational ones in exercise that you/they are those responsible for the integral formation of the youths in the school context from its work position, where the integration of the formation components is summed up, in this article he/she intends a methodology that the professor should keep in mind for the work with the definition of concepts in the school Geography, the same one responds to the project: the graduated

student's didactic formation in education to direct the solution of problems. In the realization of this work methods characteristic of the investigation were used among those that are distinguished fundamentally: the historical-logical, analytic-synthetic, the inductive-deductive one, analysis of the abstract thing to the concrete thing, those that facilitated to synthesize the relating ones more important of the topic, their classification and integration until arriving to generalizations.

Key words: Concepts; geography; process; teaching; learning; actions

INTRODUCCIÓN

La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de la preparación que reciben los profesores en los contenidos, su metodología, así como el empleo de técnicas, medios y vías para la dirección del aprendizaje de los alumnos, en ello se manifiesta la eficiencia que demuestran los docentes para enfrentar de forma creativa todos los aspectos involucrados en el proceso.

En este sentido en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben asegurarse todas las posibilidades para que se conjuguen la actividad individual con la colectiva donde se promueva el

intercambio, el debate, la discusión y la valoración de los estudiantes en la interacción grupal.

Es decir, que el educador deberá lograr que el educando se comprometa con la tarea de aprendizaje. El conocimiento debe tener un enfoque que posibilite la modificación estable de la conducta de ese sujeto al interactuar con el mundo que lo rodea, o sea, lograr el aprendizaje y por ende el crecimiento humano; en la medida en que emprenda el camino de la autonomía que infiere lógicos desprendimientos, rupturas de barreras y estereotipos y la adquisición de lo nuevo sobre la base de lo viejo.

De esta manera se asegura la independencia de la actividad intelectual de los alumnos propiciando un cambio en la forma de pensar y actuar, donde el alumno sea visto como un ente social protagonista y producto de las interacciones sociales en que se involucra, en que las funciones cognoscitivas son productos de estas interacciones sociales, a partir de lo cual el alumno reconstruye el conocimiento y lo interioriza haciendo uso de ellos de forma autorregulada.

La concepción histórico cultural de Vygotsky (1998) permite comprender el

aprendizaje como actividad social y no solo como un proceso de realización personal e individual, en este sentido entendemos que los conocimientos pueden ser asimilados solo cuando el alumno realiza algunas acciones con los mismos. Es por ello que en el proceso de asimilación de los conocimientos debe realizarse mediante la dirección de acciones, que propicien este desarrollo en los alumnos, por lo que se hace necesario para el profesor determinar con antelación las acciones a trabajar en el proceso de aprendizaje de los alumnos, donde desarrollen actividades que les posibilite alcanzar el objetivo propuesto.

La formación de conceptos en la escuela está muy vinculada a la dirección del proceso por lo que el profesor desde su autopreparación debe organizarlo teniendo en cuenta todos los aspectos necesarios en su conducción para que los alumnos no cometan errores. Ramos & López plantean que: “La formación de conceptos es uno de los componentes esenciales tanto del proceso de creación y desarrollo del conocimiento, como de instrucción y aprendizaje en el contexto educacional” (2015 p. 616).

Para la formación de conceptos el alumno debe dotarse de procedimientos que le permitan determinar propiedades generales

y esenciales del objeto del conocimiento, Talizina, 1992, p. 30 propone: "... hay que enseñar a diferenciar el concepto, hay que establecer si el objeto dado tiene o no estas propiedades" donde: "La asimilación de conceptos no solo responde a un objetivo fundamental de la enseñanza, sino que constituye un medio para lograr la formación de habilidades y hábitos de carácter intelectual y práctico".

Abreu considera que: "el aprendizaje de conceptos, es proceso y resultado de la ejecución integrada de las habilidades: definición del concepto, ejemplificación de él y aplicación de su contenido a la solución de problemas" (2012, p. 5).

Asimismo, precisa las dimensiones que lo caracterizan y que permitirán al estudiante dirigir con mayor certeza sus esfuerzos en función de él y al maestro dirigirlo de manera adecuada. Ellas son: Concientización de la necesidad del estudio del concepto, búsqueda- procesamiento de su contenido y aplicación de su contenido.

Es por ello que hay que conducir a los alumnos a la búsqueda de los elementos internos, esenciales, al establecimiento de relaciones, nexos donde este adquiera cualidades y relaciones que se repitan en una serie de experiencias sucesivas.

Donde el vínculo de lo cognitivo y lo afectivo de la personalidad se expresa en el proceso a través del cual se llega a alcanzar la creatividad en nuestros educandos. Todo ello tiene una estrecha relación con la teoría del enfoque histórico cultural de Vygotsky, donde su tesis se manifiesta en la socialización de las funciones psíquicas superiores, partiendo de la premisa de que el alumno es un ser social por naturaleza, un producto de la sociedad y sujeto de las relaciones sociales, tesis que no se puede perder de vista en la organización, planificación y dirección del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Al estudio del proceso de formación de los conceptos se han dedicado numerosos investigadores, entre los que se encuentran:(Vigotsky, 1998 y Mendoza, 2016. Los antes mencionados y muchos más han realizado aportes a la enseñanza aprendizaje de los conceptos, tales como: la formación por etapas de las acciones mentales, el desarrollo de las habilidades, el empleo de sistemas de ejercicios y tareas para su formación, entre otros. En este sentido, el objetivo del artículo es proponer una metodología de trabajo para la formación de conceptos en la enseñanza de la Geografía escolar.

MARCO TEÓRICO

La formación de conceptos es el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen las funciones intelectuales básicas, donde todas son indispensables, pero insuficientes sin el uso del signo o la palabra, como el medio a través del que se dirigen las operaciones mentales, se controla su curso y se canalizan hacia la solución de la tarea a la cual deben enfrentarse.

La construcción del concepto se puede presentar a través de secuencias, con un grado de abstracción progresivo, expresado en la medida que se plantean relaciones que ayuden a su definición. El concepto es el resultado de relacionar diferentes nociones del conocimiento que lo identifican, lo anterior, permite comprender la importancia, que debe darse a la actividad pedagógica del maestro, partiendo de la elaboración conceptual.

Vigotsky expresó: “la verdadera naturaleza en el proceso de formación de conceptos hay que entenderla desde el punto de vista genético, funcional o estructural con la utilización de medios básicos en su asimilación, donde la palabra juega un papel fundamental” (1998, p. 622).

Esto, permite afirmar que la adquisición de conocimientos durante el aprendizaje

escolar no significa la repetición de los conceptos de elaboraciones teóricas de quien orienta el aprendizaje, ello implica, un proceso de construcción mediante diferentes estrategias por parte de quien aprende, transitando de manera progresiva entre situaciones y representaciones de objetos y fenómenos reales y elaboraciones teóricas. La dirección del aprendizaje debe ser concebido como un proceso multifactorial, que requiere de tiempo, donde el alumno en su autoaprendizaje realice de forma sucesiva la organización conceptual, en interacción con el medio que le rodea, de esta manera el aprendizaje, al tiempo que desarrolla las habilidades intelectuales, permite al alumno construir desde sus intereses y motivaciones nuevas estrategias para elaborar conceptos y a partir de ellos, generalizaciones y estructuras sin prescindir de la realidad.

La escuela debe seguir los principios del enfoque histórico cultural, lo que significa colocarlo como centro de atención a partir de lo cual se debe proyectar la actividad pedagógica, lo que determina la utilización de todo lo disponible con los alumnos para propiciar su interés y un mayor grado de participación e implicación personal en el proceso.

Los conceptos constituyen la forma fundamental con que opera el pensamiento, relacionándolos, se llega a formas más complejas, como los juicios, los razonamientos; expresa el conocimiento general y lo esencial en los objetos, procesos y fenómenos de la realidad.

En el proceso de formación de conceptos en la escuela se manifiestan dificultades que entorpecen su asimilación por los alumnos, estas pueden ser:

- a) "Formalismos en la asimilación, ruptura entre el contenido y la forma. Memorización mecánica del concepto objeto de estudio.
- b) Inadecuada selección de medios que concreten las características esenciales del concepto.
- c) Deficiente dirección del proceso de formación de conceptos".

En la enseñanza de la Geografía la actividad cognoscitiva comprende la adquisición de conocimientos y habilidades por los alumnos, así como desarrollo de sus capacidades e intereses cognoscitivos, todo ello significa organizar el proceso a partir de la actividad de los alumnos sobre los objetos geográficos de la realidad objetiva, o sobre la base de sus ilustraciones a través de la sensación, percepción y representación.

De esta manera en las disciplinas geográficas, la formación de conceptos permite entender y comprender la distribución y dinámica del espacio geográfico en su todo, lo que incluye, cómo el pensamiento del individuo va asumiendo las relaciones espaciales, logrando una estrecha vinculación de la teoría con la experiencia práctica, donde se posibilita vivir y sentir la geografía desde su objeto de estudio, lo que no ocurre con otras disciplinas.

Todo ello permite al docente con sus alumnos aprovechar la capacidad que tiene la geografía en la sistematización de procesos cognitivos, partiendo de una realidad concreta que le permita llegar a concebir sus estrategias de aprendizaje y comprender los elementos bióticos, abióticos y culturales del espacio geográfico, donde se establecen las relaciones de interdependencia.

En la asimilación de los conceptos un papel muy importante los desempeñan los problemas, ya que activan la atención y el pensamiento de los estudiantes y su actividad cognoscitiva. Durante la resolución de un problema se analizan las características fundamentales de los conceptos, su precisión, su comparación y la confrontación de las características

durante la formación del concepto con las que poseían anteriormente, el establecimiento de las relaciones del concepto dado con otros, la clasificación de los conceptos y su aplicación.

En este sentido, desde el escenario de las Ciencias Naturales, con el desarrollo de actividades prácticas y experimentales, se despliega la capacidad para observar, describir, comparar y clasificar, utilizando como enfoque metodológico el método inductivo y deductivo, con predominio de este último hacia la formación y desarrollo de conceptos y habilidades.

La enseñanza de la Geografía potencia esta posibilidad desde el aprovechamiento del espacio geográfico en el que se vive, trabaja, estudia, ama y se forma una identidad local, regional y nacional, en este sentido enseñar bien a un alumno presupone dominar el contenido que se va a desarrollar en el aula, tenerlo bien organizado, así como la propuesta adecuada de tareas. Hace falta conocer, además, cómo aprenden los alumnos, qué barreras obstaculizan su aprendizaje, el dominio de los conceptos y su generalización en la práctica y el entorno donde vive.

Para desarrollar con éxito el proceso de aprendizaje de conceptos geográficos, es

necesario conocer tanto la materia que se enseña, como saber detectar los obstáculos de aprendizaje de los alumnos; en este sentido, los profesores de geografía tienen una meta que consiste en ayudar al estudiante a construir el conocimiento, lo que significa saber explicar los problemas cotidianos desde hechos y datos de la realidad objetiva.

La importancia de la representación radica en que sirve de base a la formación conceptual y por tanto constituye fase de tránsito hacia el conocimiento racional, que se encuentra vinculado con el lenguaje y posee tres formas lógicas: conceptos, juicios y razonamientos. El concepto geográfico refleja las propiedades y nexos esenciales del objeto, proceso o fenómeno geográfico y se caracteriza por el alto nivel de las actividades mentales.

La formación de representaciones concretas constituye la base fundamental del proceso cognoscitivo, ya que la formación de conceptos geográficos exige de los alumnos el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización de las propiedades aportadas por la representación.

Sin embargo el éxito del desarrollo intelectual del escolar no se reduce a la adquisición de conceptos a un determinado

nivel, sino que necesita ir al punto de partida, su concreción en la práctica, en la actividad social y laboral del hombre.

El trabajo con los conceptos y su generalización presupone, el enriquecimiento de la realidad representada, queda claro la importancia de la sistematización por los alumnos del concepto objeto de estudio y su vinculación en la práctica.

El dominio de la esencia y profundidad en cuanto al establecimiento de nexos entre los elementos del conocimiento no puede quedarse en la abstracción y generalización alcanzada, precisa que se propicie, como culminación del ascenso de lo abstracto a lo concreto pensado.

En consecuencia el profesor debe guiar a sus alumnos a la asimilación de los conceptos geográficos desde la comprensión del conjunto de relaciones internas de los objetos, procesos o fenómenos que constituyen su esencia. La correcta asimilación de los conceptos geográficos además de constituir un objetivo fundamental de la enseñanza de la Geografía, es un medio factible en el logro de hábitos y habilidades de carácter intelectual y práctico.

En el proceso de enseñanza aprendizaje geográfico la sistematización de conceptos

es de vital importancia, lo que significa que estos se deben asimilar sobre la base de:

La observación de objetos, procesos o fenómenos geográficos reales o de sus ilustraciones, así como de la definición oral o escrita del concepto que reflejan los objetos, procesos o fenómenos en cuestión. Referido a esto (González, et al., 2016) plantea que desde el estudio de caso local hasta la escala global, una puesta en práctica de la metodología activa y del aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje basado en proyectos, un estímulo para la necesaria formación permanente y puesta al día de conocimientos del profesorado, una nueva forma de organización de la clase de Geografía y, en definitiva, una mejora real en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Además se hace factible trabajar en la formación de conceptos geográficos por las vías inductiva o deductiva en correspondencia con el nivel de desarrollo de los alumnos donde se propone:

Vía inductiva: Pasos a seguir.

- 1- Observación del objeto, proceso o fenómeno geográfico, interpretación de lo observado, descripción por el alumno, integración en una imagen mental mediante la percepción.

- 2- Representación, imagen de la memoria que refleja lo percibido.
- 3- Concepto, análisis de la representación obtenida para extraer las características esenciales.
- 4- Juicio, definición por los alumnos del concepto.
- 5- Aplicación del concepto en actividades y tareas.

Vía deductiva:

- 1- Formulación de la definición por el profesor o lectura por los alumnos.
- 2- Análisis de la definición y su vinculación con contenidos geográficos previos.
- 3- Generalización de la definición sobre la base de la observación y la comparación.
- 4- Imagen mental del concepto y precisión de su esencia.
- 5- Aplicación del concepto en el trabajo escolar y en la realidad.

Utilización de la vía deductiva.

Esta es la vía más utilizada en la escuela media debido a varias razones, entre las que se puede citar:

1. No siempre se puede seguir un procedimiento inductivo ya que en algunas oportunidades las propiedades esenciales están encubiertas, por lo que la

observación, análisis y comparación no permiten que los estudiantes puedan realizar verdaderas abstracciones de las mismas.

2. Repetir el proceso de descubrimiento puede resultar poco económico en tiempo, por otra parte, según señala Huerta, 1991 en *Organización psicológica de las experiencias de aprendizaje*, “no es necesario repetir el proceso de descubrimiento para dominarlo. La enseñanza escolarizada debe ser eficiente, expedita y directa. Se puede definir el concepto y enseguida proporcionar al estudiante numerosos ejemplos” (p. 147). Además dentro de la vía deductiva se pueden utilizar diversas ayudas al estudiante sin que se pierda ninguna de las características del aprendizaje por descubrimiento.

3. La dificultad para aprender un concepto es proporcional a la cantidad de características insustanciales incorporadas a nuestro criterio, es máxima la dificultad en el aprendizaje por descubrimiento (vía inductiva) y mínima cuando se utiliza la vía deductiva ya que en la definición

sólo aparecen las características esenciales.

4. El aprendizaje por descubrimiento se basa en procedimientos de observación y comparación y en opinión de algunos autores de prestigio reconocido, este contiene una alta dosis de empirismo.

Ventajas de la vía deductiva.

El aprendizaje por recepción (vía deductiva) es considerado por diferentes autores como el más efectivo en la adquisición de conocimientos teóricos. Según Davidov (1998, p. 138 citado en Castellanos, 2002) en su obra *Aprender y Enseñar en la Escuela: Una concepción Desarrolladora*. Este autor trata de diferenciar los conocimientos teóricos de los empíricos y expresa entre otras, las siguientes ideas:

1. “Los conocimientos empíricos, apoyados en las observaciones reflejan en representaciones las propiedades externas de los objetos. Los teóricos, que surgen sobre la base de la transformación mental de los objetos, reflejan sus relaciones y conexiones internas, “saliendo” así de los límites de las representaciones”.

2. “En los conocimientos o conceptos empíricos la propiedad general se separa como algo perteneciente al mismo orden que las propiedades particulares y singulares de los objetos. En los conocimientos teóricos se fija el enlace de relación universal, realmente existente, del sistema integral con sus diferentes manifestaciones, el enlace de lo universal con lo singular”.

3. “El proceso de concretización de los conocimientos empíricos consiste en seleccionar ilustraciones, ejemplos, que entran en la correspondiente clase de objetos. La concreción de los conocimientos teóricos consiste en la deducción y explicación de las manifestaciones particulares y singulares del sistema integral a partir de su fundamento universal”

Estas y otras ideas al respecto fijan como punto de partida para este tipo de enseñanza la “definición correcta” del concepto o un “modelo” del sistema integral que permita a través del sistema de acciones analíticas establecer esta relación genética entre el sistema y sus manifestaciones.

En ambos casos el pensamiento y en particular el análisis, consiste en considerar

la relación universal y ver como se cumple en cada caso. Este conjunto de propiedades esenciales y generales es lo que une a lo universal conceptualizado con lo singular (ejemplo), según Davidov (1998, citado en Castellanos, 2002), esta relación debe ser explicada o por lo menos argumentada. Esto se considera muy importante ya que ayuda a fijar realmente los caracteres esenciales y contribuye a que el concepto así formado no posea una repetición de palabras expresadas en una definición sin un sentido físico.

No obstante a lo anteriormente planteado se considera, que ambas vías son de interés y no debe existir preferencia en el uso de una con respecto a otra, solo dependerá de las características de los conceptos que se enseñen y de las condiciones para ello, así como de las particularidades de la diversidad de los educandos en el contexto educativo.

Por lo que durante la organización y planificación del proceso de enseñanza aprendizaje de la Geografía el profesor debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Análisis y determinación de la amplitud del concepto geográfico dentro del sistema de conocimientos de la asignatura.

2. Jerarquización del concepto geográfico en el contexto cognoscitivo de los alumnos.
3. Determinación de la vía metodológica para proceder en la formación conceptual durante el desarrollo de la clase.
4. Determinación de los medios de enseñanza a utilizar en la formación conceptual.

Esto permite la presentación de los conceptos como núcleo del conocimiento, así como los procedimientos para su aplicación, fijación y consolidación en vinculación con el resto de los conceptos dentro del contexto geográfico de referencia:

En su tesis de maestría García (2002, p. 37) propone criterios a seguir por los profesores para el trabajo en la formación de conceptos con los alumnos.

- Tener en cuenta conocimientos precedentes en los alumnos.
- Propiciar la utilización de diversidad de medios auxiliares para que la representación del objeto, proceso o fenómeno no sea limitada.
- No perder de vista el carácter de sistema dentro de la proyección pedagógica.

- Conocer que la asimilación de conceptos geográficos constituye un proceso gradual y progresivo.
- El empleo de diferentes fuentes del conocimiento.

Propone además, que para una adecuada dirección del proceso de aprendizaje de los alumnos durante la formación de conceptos, se hace necesario tener presente aspectos metodológicos y pedagógicos, que posibiliten organizar con eficiencia el mismo; tales como:

- Cumplimiento del carácter científico del proceso de enseñanza aprendizaje desde su dimensión didáctica.
- Garantizar la motivación de los alumnos por el contenido objeto de estudio, propiciando de esta manera la búsqueda del conocimiento.
- Utilización de diferentes recursos didácticos de forma sistemática en el trabajo con la definición de conceptos geográficos.
- Promover climas favorables de aprendizaje en los alumnos en todos los momentos de la actividad, conjugando lo individual y lo colectivo, propiciando así una comunicación interactiva.

- Propiciar desde la organización y planificación del proceso que la actividad independiente de los alumnos sea el resultado del esfuerzo individual de su proceder.
- Diseñar acciones para el trabajo grupal en correspondencia con el diagnóstico pedagógico de sus alumnos y así poder atender el desarrollo de sus potencialidades, prestando niveles de ayuda según las necesidades, logrando un nivel interactivo de comunicación y predominio de niveles productivos de asimilación.

En este sentido y posterior al análisis de los fundamentos didácticos de la Geografía escolar en el nivel medio, los autores del presente artículo proponen para el trabajo con los conceptos geográficos tener en cuenta la siguiente metodología:

- a) Determinar los conceptos geográficos dentro del sistema de conocimientos de la asignatura, unidad, clase.
- b) Realización de un diagnóstico a los alumnos y determinación de conocimientos precedentes en relación con los conceptos objeto de estudio, así como la determinación

de las principales debilidades y potencialidades en este sentido.

- c) Localización de las fuentes del conocimiento al alcance de los alumnos donde se presente el concepto, para propiciar los procesos de comparación, clasificación y así poder distinguir.
- d) Creación de medios y recursos didácticos necesarios para el trabajo en la formación de conceptos geográficos.
- e) Organización y planificación de acciones a desarrollar por los alumnos durante el proceso de asimilación de conceptos geográficos.
- f) Utilización sistemática de las vías que propone la didáctica para la formación de conceptos geográficos.
- g) Determinación en el marco escolar y comunitario de ser posible del nivel de aplicación de cada concepto geográfico objeto de estudio.

La conjugación de esta metodología de forma integral y otras acciones que se considere pertinente por el docente en su contexto, llevarán al éxito el proceso de formación de conceptos en la Geografía escolar en el nivel medio.

Para el trabajo con la metodología propuesta se sustenta a partir del cumplimiento de las siguientes exigencias:

- Cumplimiento del carácter científico de la enseñanza, en su dimensión didáctica como procedimiento de reflejo de la realidad.
- Establecimiento de climas favorables en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el profesor y los alumnos en todos los momentos que encierra la actividad donde se conjugue lo individual y lo colectivo.
- Estimulación de los alumnos hacia la búsqueda y descubrimiento del aprendizaje.
- Preparación de los alumnos para las exigencias del proceso de asimilación de conceptos en correspondencia con el diagnóstico.
- Vinculación del contenido de aprendizaje con la práctica social y la localidad, logrando diferentes niveles de aplicación.

La escuela cuenta hoy con recursos relevantes para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje en toda su dimensión; para la enseñanza de la Geografía la eficiente dirección es el punto de partida en la asimilación y formación de

conceptos geográficos y en este sentido el profesor debe buscar las vías necesarias para llevarlo a cabo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se asume el método dialéctico materialista, sobre la base de la metodología de la investigación educativa y con la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje más reflexivo. Con estas premisas fueron utilizados de forma coherente los métodos y técnicas de investigación científica.

Métodos del nivel teórico.

Histórico- lógico: Se empleó para el análisis y determinación de los antecedentes y fundamentos teórico – metodológicos de la formación de conceptos en la Geografía escolar.

Sistémico: Se utilizó en la concreción de acciones en la formación de conceptos en la enseñanza de la Geografía, determinando la estructuración, la jerarquización y las relaciones entre los distintos componentes.

Analítico – sintético: Se utilizó en la elaboración del diagnóstico sobre el estado real del problema, así como en la interpretación de fuentes bibliográficas para determinar los enfoques teóricos que sostienen la formación de conceptos en la enseñanza de la Geografía.

Métodos del nivel empírico.

La observación: Se utilizó durante el proceso investigativo desde la identificación de la problemática, transitando por las distintas etapas de la investigación en visita a diferentes clases para observar el proceso de asimilación en los alumnos.

Entrevista: Se utilizó para recoger criterios de los profesores de la asignatura Geografía sobre la metodología propuesta para el trabajo en la formación de conceptos en la enseñanza de la Geografía.

Análisis documental: Permitió realizar un análisis de los documentos normativos de la Geografía en el nivel escolar, así como la revisión de planes de clases.

Métodos matemáticos estadísticos.

Se utilizaron para el procesamiento de la información obtenida a través de los métodos y técnicas del nivel empírico. El más empleado fue: el Análisis porcentual.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El diagnóstico realizado reveló la existencia de insuficiencias en el trabajo con la formación de conceptos en la enseñanza de la Geografía escolar en el nivel medio, las que están dadas en el deficiente dominio de vías y procedimientos por los docentes para desarrollar esta actividad con los alumnos.

Para comprobar los resultados de la aplicación de la metodología para el trabajo en la formación de conceptos en la enseñanza de la Geografía, se aplicaron los instrumentos a los docentes, donde se observan resultados satisfactorios.

Las evaluaciones otorgadas en cada una de las dimensiones e indicadores, se realizaron atendiendo los criterios asumidos y teniendo en cuenta la integración de los resultados obtenidos por los instrumentos aplicados.

Finalmente, al comparar los resultados obtenidos en ambas constataciones, se aprecia un avance en el trabajo de los profesores en la formación de conceptos en la enseñanza de la Geografía, mediante la metodología recomendada y que se manifiesta entre otros aspectos en:

- La activación del aprendizaje de los alumnos.
- Propicia se rompa el enfoque tradicional del proceso.
- Desarrollo del trabajo independiente y la vinculación de la teoría con la práctica.
- Contribuye a la preparación de la asignatura en el grado.

CONCLUSIONES

La metodología propuesta para la formación de conceptos en la enseñanza de la Geografía escolar favorece el proceso de asimilación de los conocimientos de los alumnos, contribuye de esta manera a mejorar el aprendizaje y su desempeño estudiantil, así como permite desarrollar habilidades intelectuales en el trabajo con el mapa y otras representaciones geográficas como vía que posibilita elevar la significación del contenido de la Geografía en la formación de una cultura general integral del ciudadano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, G. (abril-Junio, 2012). Procedimiento metodológico para el desarrollo de las actividades experimentales en la enseñanza de la Química. *Revista Digital*. 10 (2). Recuperado de <http://edusoc.unica.cu/index.php/>
- Castellanos Simón, D., Castellanos Simons B., Llivina Lavigne, M. J., Silverio Gómez, M. Reinoso Cápiro C. y García Sánchez, C. (2002). Aprender y Enseñar en la Escuela: Una concepción Desarrolladora. Recuperado de <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/04/aprender-y-enseñar-en-la-escuela-una-concepción-desarrolladora.pdf>

García Martínez, F. (2002). El lenguaje sugerente. Una vía para potenciar la asimilación de conceptos en la Geografía de Cuba. (Tesis de maestría inédita). Instituto Superior Pedagógico, Enrique José Varona. La Habana.

González, R. et al. (2016). Atlas Digital Escolar: Internet, geografía y educación *Ar@cne*, 212, 1-19.

Huerta, J. (1991). Organización Psicológica de las experiencias de Aprendizaje. México: Trillas. Recuperado de

http://www.fam.unam.mx/div/cim/licenciatura/mapas_web/pdf/educ_music/semestre_3/psico_apred_1.pdf

Talizina, F. (1992). La Formación de la actividad cognoscitiva. México: Ángeles Editora. Recuperado de <https://prezi.com/wwwvtzokaizv/teoria-de-la-actividad-de-talizina/>

Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Artículo Original

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DEL CLAUSTRO UNIVERSITARIO: RETOS CULTURALES DESDE LA GESTIÓN DE PROYECTOS SOCIOCULTURALES TEACHER PROFESSIONALIZATION OF UNIVERSITY TEACHERS: CULTURAL CHALLENGES FROM THE MANAGEMENT OF SOCIOCULTURAL PROJECTS

Mirna Riol-Hernández;¹ Danni Morell-Alonso;² Miguel Armas-Crespo³

¹Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular, Centro de Estudios Educativos, Universidad de Ciego de Ávila, Cuba, Email: mirnarh@sma.unica.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6171-2616> ;² Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular, Centro de Estudios Educativos, Universidad de Ciego de Ávila, Cuba, Email: dannima@sma.unica.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4905-4790> ;³ Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular, Centro de Estudios Educativos, Universidad de Ciego de Ávila, Cuba, Email: miguelac@sma.unica.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6645-0958>

¿Cómo citar este artículo?

Riol Hernández, M., Morell Alonso, D. y Armas Crespo, M. (noviembre-febrero, 2019). La profesionalización docente del claustro universitario: retos culturales desde la gestión de proyectos socioculturales. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 169-193. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/799>

RESUMEN

La profesionalización docente del claustro universitario resulta un elemento esencial en el perfeccionamiento de su desempeño profesional pedagógico ante los retos del contexto actual, sin embargo no se ha demostrado la lógica integradora de la promoción cultural y la gestión de proyectos socioculturales en su práctica pedagógica, desde los Departamentos docentes. Son evidentes limitaciones en la preparación de los docentes para esta labor promocional. En las presentes valoraciones desde un artículo original, se

parte del problema científico: ¿cómo consolidar la labor de promoción sociocultural que desarrolla el claustro universitario desde los departamentos docentes? Se declara como objetivo: valorar las posibilidades que ofrece un Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios. La novedad radica en la integración de los principios de la gestión cultural y el trabajo sociocultural desde la contextualización de los

requerimientos formativos, investigativos y extensionistas de esta labor y su concreción en proyectos socioculturales. Para la evaluación de los cambios y transformaciones se realizaron talleres de socialización con especialistas y se valoraron los resultados de su implementación, lo cual resultó revelador de la pertinencia de la propuesta.

Palabras clave: profesionalización docente; promoción cultural; proyectos socioculturales

ABSTRACT

The professionalization of university teaching staff is an essential element in the improvement of their pedagogical professional performance in the face of the challenges of the current context; however, the integrative logic of cultural promotion and the management of sociocultural projects in their pedagogical practice have not been evident from teaching departments. There are obvious limitations in the preparation of teachers for this promotional work. In the present evaluations from an original article, it is part of the scientific problem: how to consolidate the work of sociocultural promotion that the university professors develop from the university teaching departments? The objective is to value the

possibilities offered by a system of socio-cultural project management procedures to contribute to the consolidation of the work of socio-cultural promotion of the university teaching departments. The novelty lies in the integration of the principles of cultural management and sociocultural work from the contextualization of the training, research and extension requirements of this promotional work and its concretion in socio-cultural projects. For the evaluation of the changes and transformations, socialization workshops were held with specialists and the results of their implementation were evaluated, which revealed the relevance of the proposal.

Keywords: teaching professionalization; cultural promotion; sociocultural projects

INTRODUCCIÓN

La promoción de la cultura en el contexto universitario se relaciona con trasladar a la comunidad la cultura de las profesiones y el conocimiento humano que en las universidades se preserva y desarrolla, con lo cual se contribuye, en notable relación dialéctica, a esa propia preservación y desarrollo, desde el enriquecimiento que se genera a partir del contacto socio-comunitario. Así, la extensión universitaria constituiría un requisito indispensable para

completar el proceso formativo y el investigativo universitario.

En el contexto actual se fundamenta, que la misión de la universidad tiene como premisa: preservar, desarrollar y promover la cultura de la humanidad, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad (Horruitiner, 2008).

Se comparte el criterio de Cruz (2015) cuando asume que la universidad no es la única institución social que preserva, desarrolla o promueve la cultura, sin embargo, sí corresponde a la universidad el papel privilegiado de ser la institución social que más integralmente puede hacerlo.

Es decir, la extensión universitaria, como proceso sustantivo, explica el impacto de la universidad en la sociedad, por medio de la presencia que tiene en los escenarios extramuros. Así, la universidad cumple su función transformadora directa, desde la intervención en la realidad comunitaria. Para ello existen múltiples variantes de gestión, en correspondencia con las necesidades específicas de intervención.

Al respecto se coincide con González (1996) cuando expresó que la gestión de la extensión, en tanto proceso universitario, tiene que ver con el desarrollo de cada una de sus etapas, sus elementos, la

interrelación con el medio social, las tendencias y regularidades que se manifiestan y la atención a las leyes que la rigen. Si bien la extensión universitaria se concreta desde varias alternativas praxiológicas, una de las más integradoras e integrales es la concepción de proyectos de intervención sociocultural, desde la unidad académico-organizativa conocida como departamento docente.

Está estipulado como parte de los elementos constitutivos de la estructura organizativa del departamento docente, la conducción de la formación integral de los estudiantes universitarios, en este sentido se hace necesario implementar la estrategia extensionista de facultades y departamentos docentes de manera integrada en el pregrado, el posgrado y la investigación, donde se proyecten acciones coherentes que propicien el diálogo y el debate oportunos vinculados a la vida universitaria y al acontecer nacional e internacional.

Esta proyección la revela en sus estudios, Fernández-Larrea (2008) cuando se refiere al vínculo directo de los departamentos docentes con los modos de actuación del profesional, con posibilidades de sugerir alternativas de proyectos que tributen directamente a la formación de los

restantes profesionales de la universidad y a la solución de otros problemas del entorno. La labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios, deberá estar dirigida a la proyección de acciones integradas de forma coherente para contribuir a la preservación, desarrollo y promoción de valores culturales de la comunidad.

A pesar de los esfuerzos realizados para lograr un mejor desempeño de los departamentos docentes, relacionados con esta problemática, en el orden teórico y metodológico no se satisfacen todas las demandas que la sociedad realiza. En el contexto de la Universidad de Ciego de Ávila, a partir de la aplicación de diferentes instrumentos, se evidenciaron insuficiencias en la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios y se manifiestan en que desde ellos, no se han logrado integrar, multisectorial y multifactorialmente de forma adecuada, acciones de promoción cultural, existe una escasa participación de los docentes en las acciones de extensión universitaria que desarrolla la universidad, e insuficiente salida desde la dimensión curricular a la labor de promoción cultural de los

departamentos docentes, así como limitaciones relacionadas con la planificación, desarrollo y evaluación de los objetivos y tareas de extensión universitaria.

En correspondencia con lo anterior, se determinó una situación problemática referida a las insuficiencias de la labor de promoción sociocultural que desarrolla el profesorado universitario desde los departamentos docentes universitarios.

Existen varias investigaciones que han logrado trascendencia en la teorización sobre la extensión universitaria como proceso sustantivo de la educación superior, atendiendo a sus funciones, necesidad, pertinencia, su gestión en los contextos actuales desde distintos mecanismos con el fin del desarrollo próspero e integral de la sociedad.

(González, 2014; Quiñones, 2015 Chavarría, 2017).

A pesar del reconocimiento de la importancia de la promoción cultural que debe caracterizar el desempeño profesional pedagógico del profesorado desde los departamentos docentes universitarios, aún no se logra consolidar este proceso desde la profesionalización docente, que posibilite ampliar los referentes de su modo de actuación

profesional a partir del vínculo entre los procesos pedagógicos y culturales.

Se plantea como objetivo general: valorar las posibilidades que ofrece un Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural que desarrolla el profesorado universitario desde los departamentos docentes universitarios.

MARCO TEÓRICO

Para valorar la labor de promoción cultural que realiza el profesorado universitario se precisa, profundizar en la pertinencia de los procedimientos y estrategias de profesionalización docente, que se desarrollan en el contexto universitario. En esta perspectiva, Rodríguez y Urbay (2015) refieren que la formación permanente constituye un componente del proceso de educación superior que se concibe como un proceso continuo, gradual que recibe el docente para perfeccionar su ejercicio laboral. Responde al diagnóstico de necesidades y potencialidades que presentan los profesores universitarios y el contexto educativo para su desempeño.

Se coincide con autores que evidencian que el concepto de profesionalización va sustituyendo a los de perfeccionamiento,

actualización y capacitación, como parte de la formación y el desarrollo profesional docente; es un proceso pedagógico continuo, condicionado por las necesidades sociales y del desarrollo científico-técnico y sociocultural actual y futuro, donde se sistematizan competencias; íntimamente vinculadas a la mejora de la calidad de la educación y debe dar respuesta a las propias necesidades del profesorado en el contexto de la actividad fundamental que realiza, y a las del sistema educativo (Pulido, 2014; Domínguez, 2015; Silva, 2015; Gómez, 2016; Miranda, 2016 y Cotelo, Riol y Romero, 2018).

Addine (2006) destaca que la profesionalización docente se produce, al organizar la enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del rol y las funciones profesionales que debe desempeñar un maestro en el ejercicio de la profesión y partir de una organización de sus actividades académicas, laborales e investigativas, en estrecho vínculo con el objeto de la profesión.

Gómez (2016) reconoce, que existen limitaciones en la fundamentación e intencionalidad cultural de los procesos de formación axiológica que se desarrollan en las universidades, al no integrarse

adecuadamente en la praxis formativa universitaria, los principios que reconocen la dimensión integradora y dinamizadora de la cultura, en el desarrollo de la educación como proceso, en la que se potencian mutuamente en la formación de ideas, sentimientos, actitudes, comportamientos y del universo espiritual del hombre en las diversas etapas de su desarrollo.

Se fundamenta que la profesionalización docente del claustro universitario tiene que dinamizar acciones y propuestas que potencien la capacidad de inserción del docente en el contexto sociocultural desde la extensión universitaria, que estén en correspondencia con los avances de la ciencia, la técnica, el arte, así como con las necesidades de la sociedad. Además, hay que tener en cuenta que este individuo contribuirá a favorecer las estrategias de desarrollo económico, político, social y cultural del país, por lo que se precisa de un redimensionamiento de la extensión universitaria, cuando se asuma la promoción cultural como método fundamental, llevando toda la cultura atesorada en la universidad a las comunidades y participando con ella en el desarrollo de proyectos comunitarios y sociales de todo tipo.

Para lograr esta perspectiva, es imprescindible saber que las expresiones culturales no pueden estar aisladas de la labor docente propiamente dicha. Ambas se complementan y tienen el mismo propósito. Educación y cultura forman un todo, ambos procesos han de coadyuvar al logro de los mismos objetivos.

La profesionalización del claustro universitario deberá propiciar, que este se convierta en un promotor sociocultural desde la integración armónica y coherente de los fundamentos estéticos y culturales a su desempeño pedagógico. Se presenta como un proceso continuo dirigido a su mejoramiento profesional y humano para responder a las transformaciones que se requieren en los conocimientos, las habilidades y cualidades profesionales que deben integrar en su desempeño. A su vez, expresa la síntesis entre los valores y cualidades morales que caracterizan la esencia humanista del profesorado universitario y el dominio de los contenidos de la enseñanza junto a las habilidades profesionales que garantizan su desempeño profesional.

Al respecto, Sánchez, Rodríguez y Rodríguez (2015) consideran que el maestro como promotor cultural y ente transformador de las nuevas generaciones,

debe lograr en su desempeño profesional, el alcance de una preparación en sus conocimientos y habilidades especializadas, conjuntamente con sus cualidades, que le permita dirigir una enseñanza participativa, reflexiva, creativa y valorativa, capaz de dar nuevas formas a los procesos de transformación de los sujetos en la clase.

Redimensionar el alcance de la superación de los docentes a partir de la gestión cultural del proceso de profesionalización docente, constituye un referente importante para el logro de su desarrollo profesional. Se parte de una concepción que reconoce sus potencialidades y contribuye a la preparación teórica y práctica en correspondencia con las demandas de su tratamiento y de la labor profesional, sobre la base de un saber pedagógico integrador de conocimientos, habilidades, procedimientos y valores, desde la sistematización de las ideas y juicios sobre la ética y estética, así como el establecimiento de relaciones esenciales con los procesos culturales.

A partir de los razonamientos anteriores, se asume la necesidad de integrar el componente cultural al proceso de profesionalización docente del claustro universitario para que pueda cumplir con

los retos formativos que exige el desarrollo de la educación superior en el contexto actual, pues se asume la noción de que la dimensión cultural de este proceso no ha sido jerarquizada consecuentemente (Riol, 2018). Todo lo anterior reafirma la necesidad de transitar de un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, lo que supone un gran cambio cultural para la universidad como institución educativa.

Resultan imprescindibles procedimientos de gestión cultural de la profesionalización docente que tributen al desarrollo de competencias culturales y modos de actuación en el colectivo pedagógico que les permitan gestionar de forma dinámica, diferente y creativa conocimientos de temas culturales paralelos y a la vez complementarios con su perfil, que tributen al desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario.

METODOLOGÍA EMPLEADA

El proceso investigativo realizado responde a las tareas del proyecto “Perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico del profesorado desde procedimientos de gestión metodológica y cultural de profesionalización docente”, al cual tributa el presente artículo.

En la investigación se utilizaron los siguientes métodos:

Talleres de socialización, para la determinación de elementos perfectibles en la propuesta y la evaluación de su calidad científica, a partir del debate con especialistas en el tema.

Observación -participante y no participante-: Se utilizó para determinar el tratamiento a la gestión de proyectos socioculturales y la labor de promoción sociocultural en la reunión de departamento.

Encuestas a profesores y entrevista a directivos, en la valoración de la gestión de proyectos socioculturales en la labor de promoción cultural de los departamentos docentes universitarios

Análisis de documentos a Estrategia de Extensión Universitaria de la Facultad, planes de desarrollo individual y evaluaciones de los docentes, con el fin de obtener informaciones tributantes al desarrollo de cada momento de la investigación.

Triangulación, para la caracterización contextual y la construcción y evaluación del aporte, desde la integración del resultado de técnicas, fuentes y teorías distintas.

La población estuvo integrada por 44 docentes que incluyen 38 profesores y seis directivos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Ciego de Ávila. La muestra es de 16 profesores principales de año de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. El muestreo empleado es no probabilístico -intencional-, dado que se selecciona al considerar que los profesores principales de año, además de pertenecer a un departamento docente, realizan un diagnóstico integral a los estudiantes y deben gestionar actividades y acciones extensionistas que contribuyan al desarrollo profesional, social y humanista. En el análisis de documentos, al revisar la Estrategia de Extensión Universitaria de la Facultad, se determinó la inexistencia de proyectos en la Facultad por lo que se evalúa el indicador como bajo. Otro de los indicadores a evaluar fue la Estrategia de Promoción y divulgación de actividades extensionistas. En este sentido se calificó como medio, dado que solo se divulgaron tres acciones por parte de los departamentos de Lenguas, y Humanidades (dos y uno respectivamente) por lo que la divulgación tuvo un carácter parcial. Al analizar la categoría de planificación y organización de acciones

extensionistas desde el departamento docente se evaluó como bajo porque responde limitadamente a la labor de promoción sociocultural de los departamentos. Solo se desarrolló una actividad de superación metodológica referida a la gestión de la extensión universitaria por lo que se califica el indicador como bajo. Las acciones extensionistas desarrolladas desde la docencia y la investigación se califican en un nivel medio, porque de manera parcial se integraron estos procesos. La participación de los docentes en acciones de promoción cultural obtuvo la calificación de media porque su participación solo se evidenció en algunas ocasiones.

Se analizaron un total de 16 planes de desarrollo individual y se constató que los jefes del departamento no organizaron ni planificaron correctamente la labor de promoción sociocultural de estos docentes, teniendo en cuenta que no se hizo referencia en ninguno de los aspectos referidos, a la gestión de proyectos socioculturales, a la promoción y divulgación de actividades extensionistas, ni al desarrollo de actividades de superación metodológica referidas a la gestión de la extensión universitaria, por lo

que se evalúan estos indicadores como bajos.

La planificación y organización de acciones extensionistas en 16 planes individuales hizo referencia a acciones específicas, a cumplir dentro de las Estrategias Educativas por su responsabilidad de profesores principales de año, con lo que responden de manera parcial a la labor de promoción sociocultural desde los departamentos docentes. Solo en dos planes de desarrollo individual se tuvo en cuenta la realización de acciones extensionistas desde la docencia y la investigación, los 16 planes individuales de los docentes tuvieron en cuenta el trabajo con las estrategias curriculares desde la clase por lo que se integra de manera parcial y se evalúa de medio el indicador. Los 16 planes incluían la participación de los docentes en acciones de promoción cultural (festivales, matutinos, competencias deportivas).

Se analizaron 16 evaluaciones de docentes y se determinó que no se correspondieron con lo planificado individualmente a cada profesor, en relación con la extensión universitaria. Ello se expresa en que 12 profesores fueron evaluados de excelente y el resto de bien y ninguno realizó acciones relacionadas con

gestionar proyectos socioculturales, promocionar, divulgar actividades extensionistas, ni tampoco desarrollar actividades de superación metodológica referidas a la gestión de la extensión universitaria, por lo que se evalúan estos indicadores como bajos.

Ningún docente planificó y organizó acciones extensionistas desde el departamento docente, por lo que se evalúa el indicador como bajo. Solo cuatro evaluaciones de los docentes tuvieron en cuenta el trabajo con las estrategias curriculares desde la clase, en dos evaluaciones se reflejó el desarrollo de acciones extensionistas desde la docencia y la investigación. En tres evaluaciones de los docentes se reflejó el cumplimiento en la participación en acciones de promoción cultural, por lo que se evalúa el indicador como bajo.

Con el objetivo de valorar la labor de promoción sociocultural del departamento docente se realizaron entrevistas a seis directivos de la Facultad, incluidos tres Jefes de departamentos, un Decano y dos Vicedecanos. Dentro de los aspectos a abordar se analizó la actualización y dominio pedagógico-profesional de los fundamentos de la extensión universitaria lo que se calificó como medio, porque

todas las respuestas atendieron parcialmente a la labor de promoción sociocultural del departamento. En su mayoría se refirieron a la extensión universitaria desde las esferas artísticas y literarias atendiendo a la recreación de la comunidad universitaria sin tener en cuenta el aspecto educativo.

Un solo directivo respondió haber realizado una actividad de superación metodológica referida a la gestión de la extensión universitaria por lo que se evalúa el indicador como bajo.

Una sola respuesta considera que la planificación y organización de acciones extensionistas desde el departamento docente es necesaria. El resto no lo considera necesario, porque expresan que a nivel de Universidad ya existe una adecuada labor extensionista y se desarrollan actividades tales como los Festivales de Ruedas de Casino y el de Artistas Aficionados, el Festival del Libro y la Lectura o la Feria del libro y los juegos deportivos, la música en las noches, los actos y matutinos, entre otras actividades. Esa visión evidencia la concepción limitada que poseen los directivos sobre el proceso de extensión universitaria.

Los seis entrevistados consideraron que el desarrollo de acciones extensionistas

desde la docencia y la investigación no se proyecta desde el departamento docente pues no se integran acciones de forma coherente y que contribuyan a la preservación, desarrollo y promoción de valores culturales para alcanzar niveles superiores en el desarrollo cultural universitario, teniendo en cuenta el contexto sociocultural y profesional, por lo que se evalúa el indicador como bajo, porque aún es limitado.

Dentro de la gestión de proyectos socioculturales, las seis respuestas plantearon la necesidad y actualidad del tema, incluso para enfrentarse a los procesos de evaluación institucional donde se evalúa el impacto social de la Universidad y sus procesos; cinco de las respuestas coincidieron en que esa es una de las razones por las cuáles la comunidad no percibe la labor de promoción cultural que realizan los departamentos docentes. Por tanto la promoción de la cultura de la profesión en las comunidades intra y extrauniversitaria es insuficiente.

La única vía que utilizan para la promoción y divulgación de las acciones extensionistas es a través de reuniones o vía correo, y en el caso de eventos, las convocatorias en formato digital, generalmente. No tienen en cuenta la

clase, los murales, boletines, ni abordan los temas de promoción de salud o deporte. Cuatro respuestas consideraron que debido a ese accionar es uno de motivos que los alumnos no estaban satisfechos con la contribución de los docentes a su formación cultural y además también influye en el reconocimiento de la comunidad de la labor de promoción cultural que realizan los departamentos docentes y la Facultad en general.

Los seis entrevistados coincidieron en señalar la escasa participación de los docentes en acciones de promoción cultural. Al referirse al papel del departamento docente en la gestión de la extensión universitaria, hicieron alusión a las limitaciones que enfrentan los departamentos docentes relacionadas con la planificación, desarrollo y evaluación de los objetivos y tareas de extensión universitaria, desde la preparación del personal hasta la propia exigencia desde cada una de sus funciones. Cuatro de los entrevistados expresaron que en el ámbito curricular no enfatizan en darle salida a la promoción de la cultura.

La encuesta se realizó a 16 profesores con el objetivo de valorar la labor de promoción sociocultural del departamento docente. En la pregunta número uno, el primer

indicador se refiere a la actualización y dominio pedagógico-profesional de los fundamentos de la extensión universitaria, fue evaluado de medio por un profesor y de bajo por 15 profesores. El indicador dos se corresponde con el desarrollo de actividades de superación metodológica referidas a la gestión de la extensión universitaria fue evaluado de medio por tres profesores y de bajo por 13 profesores.

En el indicador tres, la planificación y organización de acciones extensionistas desde el departamento docente fue evaluada de alto por un profesor, de media por tres profesores y de baja por 12 profesores.

En el indicador cuatro, el desarrollo de acciones extensionistas desde la docencia y la investigación fue evaluado de alto por dos profesores, de medio por dos profesores y de bajo por 16 profesores.

El diagnóstico sociocultural del contexto intra y extrauniversitario, fue evaluado de bajo por los 16 profesores; correspondiente al indicador cinco.

En el indicador seis referido a la gestión de proyectos socioculturales fue evaluado de bajo por los 16 profesores. En el indicador siete que evalúa la promoción de la cultura de la profesión en las comunidades intra y

extra universitaria fue evaluada de alto por tres profesores de medio por uno profesor y de bajo por 12 profesores.

Las estrategias de promoción y divulgación de las acciones extensionistas, fueron evaluadas de bajo por los 16 profesores. En el indicador que aborda la participación de los docentes en acciones de promoción cultural fue evaluada de cinco en el nivel alto de tres en el nivel medio y de ocho en el nivel bajo.

En la pregunta dos, el papel que se le concede a la gestión de la extensión universitaria desde el departamento docente fue de medio para un profesor y de baja para 13 profesores.

En la pregunta tres, referida al nivel de integración de la extensión universitaria al resto de las funciones y procesos del departamento docente, es de media para cinco personas y de baja para 11 personas. En la pregunta cuatro correspondiente al nivel de preparación de los docentes para gestionar proyectos socioculturales, coincidieron los 16 profesores con el indicador bajo.

La observación a las reuniones de los tres departamentos docentes con el objetivo de valorar la proyección de la labor de promoción sociocultural, permitió apreciar un conjunto de elementos similares a los

anteriormente descritos. En general, resulta formal el tratamiento al componente extensionista, y particularmente a la gestión de proyectos socioculturales, por lo que no se promovió la gestión de proyectos socioculturales, no se planificaron ni organizaron acciones extensionistas. No se promovieron ni divulgaron las actividades extensionistas, ni se evaluó adecuadamente la participación de los docentes en acciones de promoción cultural.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del análisis del resultado de los instrumentos aplicados se evidenciaron como potencialidades:

- Reconocimiento de la necesidad de planificar, organizar y evaluar acciones extensionistas desde los departamentos docentes.
- Reconocimiento de la necesidad de gestionar proyectos socioculturales, desde los departamentos docentes.
- Existencia a nivel institucional de una adecuada proyección de la labor de extensión universitaria.

En este análisis, las limitaciones reveladas fueron:

- Insuficiente planificación, organización y evaluación de actividades extensionistas desde el

departamento docente (Planes de desarrollo individual y Evaluación de los docentes).

- No se refleja la gestión de proyectos socioculturales, ni estrategias de promoción y divulgación de actividades extensionistas.
- Limitado desarrollo de actividades de superación metodológica con enfoque extensionista.
- Insuficiente actualización en las áreas que abarca la extensión universitaria, más allá de lo artístico-deportivo.
- Limitada integración de la extensión con la docencia y la investigación.
- Insuficiente participación de los docentes en acciones de promoción cultural.
- Insuficiencias en la planificación, programación, ejecución y evaluación de acciones de promoción sociocultural, desde el departamento docente.

Derivado de todo lo anterior, puede concluirse que existen fisuras en la labor de promoción sociocultural que desarrolla el profesorado desde los departamentos docentes universitarios, diagnosticadas a través de los instrumentos aplicados, con la confirmación adicional de las posibles

causas previstas, por tanto, existen fundamentos para desarrollar acciones que contribuyan a consolidar la pertinencia de dicha labor promocional.

Con estos referentes, se procedió a valorar las posibilidades que ofrece un Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales, para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural que realiza el profesorado desde los departamentos docentes universitarios. La propuesta posee determinadas características que lo particularizan como resultado científico, a saber:

Objetividad: Las acciones surgen a partir del resultado del diagnóstico aplicado y de las necesidades de la comunidad en general, para gestionar con efectividad el proceso de extensión universitaria.

Aplicabilidad: es posible ser aplicado adaptándolo a las condiciones concretas de cada lugar y es de fácil manejo por todos los sujetos involucrados en el proceso de extensión universitaria.

Investigativo: Fomenta el interés por la búsqueda de nuevas informaciones relacionados con problemáticas profesionales.

Sistémico: Al presentar relación y dependencia entre sí porque los

procedimientos y las acciones manifiestan relaciones entre sí.

Flexible: Susceptible a cambios por su capacidad de rediseño en correspondencia con los resultados del diagnóstico de necesidades y los diferentes contextos.

Problematizador: A partir de la búsqueda de información permite la solución de problemas de manera creativa.

Económico: Requiere de un mínimo de recursos para aplicarse.

Óptimo: El resultado responde al objetivo en relación al método empleado, logrando la efectividad y la eficiencia que se demanda.

Pertinente: El resultado responde al objetivo en relación a la adecuación de su estructura interna.

Actualizado: Se elaboró en correspondencia con los lineamientos del Programa de Extensión Universitaria del Ministerio de Educación Superior (MES), correspondientes al 2016.

Tiene como objetivo: Contribuir a la labor de promoción cultural del profesorado universitario desde los departamentos docentes universitarios a partir de la gestión de proyectos socioculturales.

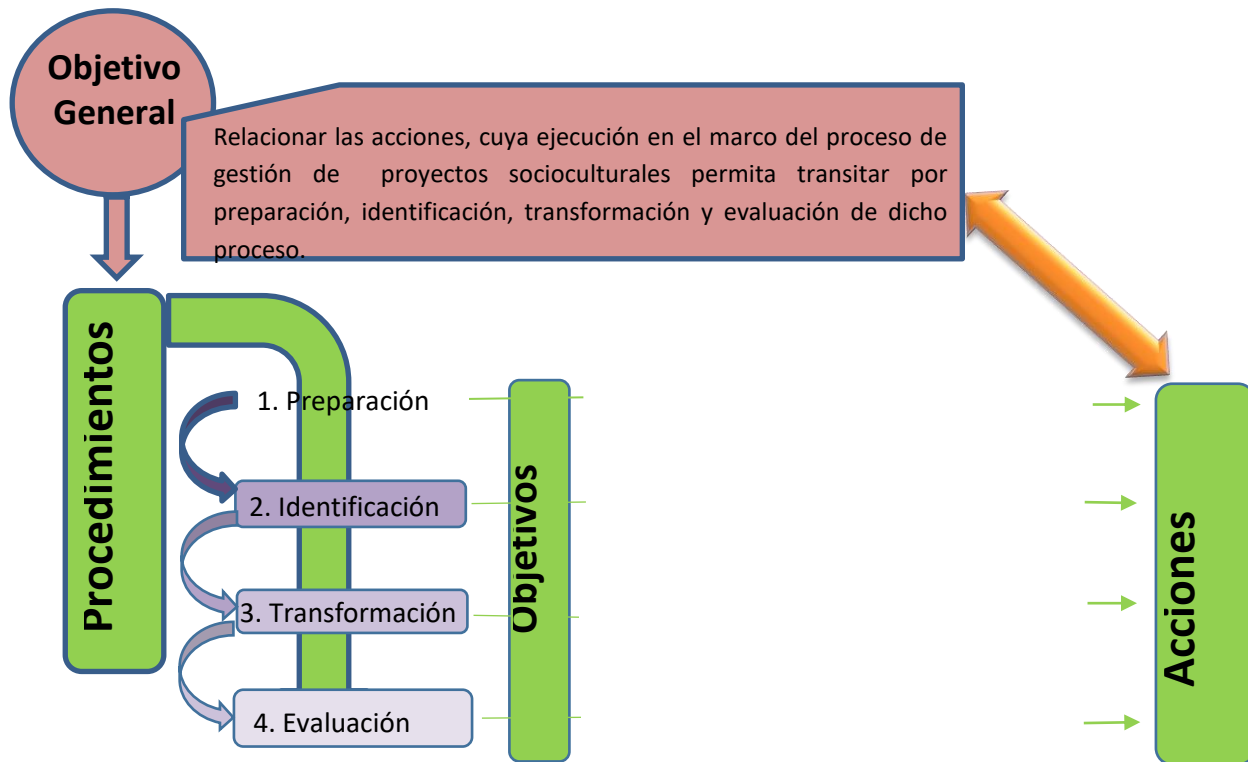
El Sistema de procedimientos se encuentra estructurado a partir de la articulación de tres aspectos básicos: su objetivo, los

procedimientos por los que transita y las acciones a implementar en cada uno de ellos. Entre estos elementos existe una relación dialéctica, en el sentido de que el objetivo del sistema determina cuáles deben ser sus procedimientos y estos, a su vez, las acciones, las cuales se relacionan con el objetivo.

Para el cumplimiento del objetivo se requiere de cuatro procedimientos generales: en el primero se prepara, desde el trabajo metodológico a los actores que conducirán el proyecto, en la segunda se identifican los elementos constitutivos del contexto en el que el proyecto tendría lugar, en la tercera se ejecuta el proyecto en sí, y en consecuencia ocurre la transformación de la gestión sociocultural, en la cuarta se evalúa el impacto transformador.

Esta estructura general deriva en un esquema que representa las especificidades del sistema, así como los movimientos dialécticos que se dan en su

interior. Se parte de una necesidad de rediseñar la gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios, generada por la carencia de procedimientos de gestión de extensión universitaria y de proyectos socio culturales que consoliden el vínculo del departamento docente con el contexto sociocultural. De ello se derivan los procedimientos, con estructuración sustentada en el sistema de trabajo metodológico del departamento docente, y con una consistencia interna que permite transitar desde la fase preparatoria hasta la evaluativa, con la posibilidad de regresar a estadios anteriores, como resultado de la necesidad de rectificar, reajustar o repetir acciones de procedimientos ya realizados. El sistema revela carácter cíclico, al tener la posibilidad de transitar desde la propia evaluación (como procedimiento terminal) hasta el preparatorio.



1. Preparación

Preparar desde el trabajo metodológico, a los actores que conducirán la gestión de proyectos socioculturales en el departamento docente

Identificar los elementos constitutivos del contexto en el que el proyecto se ejecutará.

Transformar la realidad existente en las unidades docentes mediante el diseño, ejecución y control del proyecto sociocultural como parte de la labor de promoción sociocultural del departamento docente.

Evaluar el impacto transformador del proyecto sociocultural en la labor de promoción sociocultural

Fig. 1 Estructura de los procedimientos del Sistema. (Fuente: elaboración propia)

Para la organización del Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios, se estructuran, para cada procedimiento, un conjunto de acciones interrelacionadas, a fin de conferir el carácter de sistema:

PROCEDIMIENTO DE PREPARACIÓN
Objetivo: Preparar desde el trabajo metodológico, a los actores que conducirán la gestión de proyectos socioculturales en el departamento docente.
Acciones
Acción 1. Proyectar como parte del sistema de trabajo metodológico del departamento, la labor de promoción sociocultural, desde la gestión de proyectos.
Acción 2. Incluir en el sistema de trabajo metodológico del departamento, la labor de promoción sociocultural, desde la gestión de proyectos.
Acción 3. Reunión metodológica para analizar la necesidad e importancia de generar proyectos socioculturales, como alternativas integrales de solución a problemáticas del contexto profesional.
Acción 4. Organización de conferencia especializada en la que se explique y fundamente la necesidad e importancia de generar proyectos socioculturales, como alternativas integrales de solución a problemáticas del contexto profesional.
Acción 5. Coordinación con especialista en proyectos socioculturales de la Dirección de Extensión Universitaria, para la impartición de un taller de ejemplificación de metodologías de proyecto sociocultural aprobada por el Ministerio de Educación Superior y las transformaciones e impactos generados por los proyectos socioculturales.
Acción 6. Intercambio y debate con profesores y estudiantes, sobre la necesidad e importancia de generar proyectos socioculturales, como alternativas integrales de solución a problemáticas del contexto profesional.
Acción 7. Taller metodológico sobre la necesidad e importancia de generar proyectos

socioculturales, como alternativas integrales de solución a problemáticas del contexto profesional.

Acción 8. Socialización a partir de las diferentes vías de materiales bibliográficos y audiovisuales sobre la promoción cultural en el contexto universitario.

PROCEDIMIENTO DE IDENTIFICACIÓN

Objetivo: Identificar los elementos constitutivos del contexto en el que el proyecto se ejecutará.

Acciones

Acción 1. Presentación en la red de unidades docentes asignada, para explicar a los receptores elementos esenciales del plan de estudios y ratificar elementos del plan de práctica laboral de los estudiantes que recibirán.

Acción 2. Taller metodológico sobre el estudio del Banco de Problemas de la Unidad Docente, para la determinación e identificación de los que constituyen problemas profesionales susceptibles de ser abordados por los estudiantes, con enfoque profesionalizante.

Acción 3. Conciliación con los receptores, de los problemas profesionales a ser abordados por los estudiantes, con enfoque profesionalizante, así como de los tutores que en cada caso designa la Unidad Docente.

Acción 4. Coordinación del recibimiento a los estudiantes en la Unidad Docente.

Acción 5. Desarrollo de clases abiertas para evaluar posibilidades y limitaciones en la labor de promoción sociocultural desde las diferentes asignaturas.

PROCEDIMIENTO DE TRANSFORMACIÓN

Objetivo: Transformar la realidad existente en las unidades docentes mediante el diseño, ejecución y control del proyecto sociocultural como parte de la labor de promoción sociocultural del departamento docente.

Acciones

Acción 1. Taller metodológico para socialización del resultado de la exploración de

	unidades docentes, para análisis y aprobación de consultantes, en el departamento docente, para los estudiantes que se vincularán a las unidades docentes; así como distribución de estudiantes por unidad docente, en atención a las potencialidades y limitaciones derivadas del diagnóstico contenido en la Estrategia Educativa de Año.
Acción 2.	Comunicación a los estudiantes de las características de unidades docentes, los problemas profesionales a enfrentar y solucionar en ellas y la distribución por unidad docente aprobada y consultantes asignados.
Acción 3.	Conformación de los grupos gestores primarios, integrados por los agentes externos (estudiantes y profesor) de los proyectos que deberán estudiar y solucionar los problemas profesionales determinados.
Acción 4.	Determinación de las causas esenciales de los problemas profesionales determinados, objetos del proyecto, en el contexto de la práctica pre-profesional.
Acción 5.	Presentación de las causas determinadas, ante los receptores en la unidad docente, para su valoración.
Acción 6.	Orientación y diseño del proyecto a partir de la articulación de elementos que permitan la solución de los problemas profesionales determinados, objetos del proyecto, en el contexto de la práctica pre-profesional; a partir de los conocimientos y habilidades desarrollados desde el trabajo con las bases teórico-metodológicas de los proyectos socioculturales, como alternativas integrales de solución a problemáticas del contexto profesional, desde su aplicación profesionalizante en el contexto de la práctica laboral pre-profesional.
Acción 7.	Conformación de la relación nominal de los receptores en la unidades docentes que conforman el Grupo Gestor (tutores, Consejo de Dirección).
Acción 8.	Participación en la reunión en la que el Consejo de Dirección oficializa el Proyecto sociocultural diseñado.
Acción 9.	Orientación y control de la ejecución de las actividades contenidas en el diseño del proyecto, y concretadas en el plan de práctica laboral.
Acción 10.	Rediseño de las estrategias de superación y trabajo metodológico del departamento docente desde los fundamentos de la promoción cultural

PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN	
Objetivo: Evaluar el impacto transformador del proyecto sociocultural en la labor de promoción sociocultural del departamento docente.	
Acciones	
Acción 1.	Taller metodológico para determinación del patrón de logros de la necesidad e importancia de generar proyectos socioculturales como alternativas integrales de solución a problemáticas del contexto profesional.
Acción 2.	Evaluación del impacto transformador del proyecto, a partir de la aplicación de instrumentos que midan el grado de solución aportado a los problemas profesionales enfrentados.
Acción 3.	Orientación a los estudiantes de sistematizar las experiencias en una memoria escrita
Acción 4.	Organización de Jornada Científico-académica-extensionista en la que se presente la síntesis del proceso de intervención sociocultural en el contexto de la práctica pre-profesional, con los resultados obtenidos, como taller final de la práctica pre-profesional.
Acción 5.	Presentación de trabajos científico-metodológicos en los que se explique el impacto transformador de la gestión de proyectos socioculturales, en la labor de promoción sociocultural del departamento.
Acción 6.	Valoración en la unidad docente sobre el resultado parcial y final del proyecto.

Al valorarse la calidad científico-metodológica del Sistema de procedimientos estructurado para su implementación en la praxis educacional, mediante talleres de socialización con especialistas, se reconoció su valor teórico y pertinencia práctica, expresada en la aceptación por los especialistas de la propuesta para el perfeccionamiento de los procesos afectados. Como resultado de la

reflexión colectiva que propiciaron los juicios y valoraciones aportados, se produjo un reconocimiento y argumentación de la validez del aporte para el proceso de extensión universitaria. De igual manera, se precisó que el valor de la propuesta reside también en su aplicabilidad demostrada y se subrayó su carácter generalizable, en función de transformar un proceso que revela

insuficiencias en los departamentos docentes.

La composición, estructura y funciones de la propuesta fueron vistas por los especialistas con un carácter positivo. Ello tuvo lugar a partir de la agudeza de las valoraciones realizadas, que permitieron comprender las posiciones epistemológicas asumidas en la investigación, como expresión de un proceso desarrollado con rigor científico.

La ejemplificación de su aplicación en el departamento de Lengua Inglesa de la Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez” permitió corroborar su efectividad a partir de revelar transformaciones en la labor de promoción sociocultural del profesorado desde los departamentos docentes universitarios en el contexto del proceso de gestión de proyectos socioculturales y en el macro-proceso de extensión universitaria en que se da.

Se analizaron los diferentes indicadores que miden dicho proceso desde la sistematización y el resultado de la triangulación de todos los elementos obtenidos como parte de esta fase de la investigación y que totalizaron 191 cuartillas de apuntes y otros materiales escritos, derivados de la aplicación de los

métodos y técnicas ya referidos; así como 386 minutos de grabación en audio y en video.

Como parte de la dimensión metodológica, la actualización y dominio pedagógico-profesional de los fundamentos de la extensión universitaria, del profesor del departamento docente de Lenguas, sujeto del proceso investigativo, fue alta, dado que el dominio y actualización de los fundamentos de la extensión universitaria del docente respondió adecuadamente a la labor de promoción sociocultural.

Sobre el desarrollo de actividades de superación metodológica referidas a la gestión de la extensión universitaria, la efectividad fue alta, porque se produjeron varias actividades en el semestre en que se extendió la aplicación.

La planificación y organización de acciones extensionistas desde el departamento docente, se evaluó de alto, pues las acciones extensionistas que se planificaron y organizaron respondieron adecuadamente a la labor de promoción sociocultural del departamento de Lenguas. Sobre el desarrollo de acciones extensionistas desde la docencia y la investigación, se valoró de alto, dado que se desarrollaron acciones extensionistas que integraron adecuadamente la docencia

y la investigación, toda vez que ocurrieron en el contexto de la práctica laboral.

En la dimensión sociocultural, el diagnóstico sociocultural del contexto intra y extrauniversitario se valoró como alto, porque se emplearon métodos e instrumentos que permitieron caracterizarlo adecuadamente, determinar las causas de las problemáticas y diseñar un proyecto modificador de la realidad sociocultural. Además, se gestionó, desde el departamento docente y como parte de la ejemplificación, un proyecto sociocultural de manera pertinente.

En cuanto a la promoción de la cultura de la profesión en las comunidades intra y extra-universitaria, la valoración de este indicador resultó en un nivel alto, a partir de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Inglesa constituyó esencia del proyecto y elemento motivacional básico para la orientación profesional.

Sobre las estrategias de promoción y divulgación de las acciones extensionistas y la vinculación activa de profesores en ellas, la valoración fue alta, al tomar en cuenta que la divulgación y la promoción formaron parte constitutiva del propio diseño del proyecto, y se cumplió de manera efectiva.

A modo de resumen, se evidenciaron transformaciones en el proceso, a partir de consolidar la labor de promoción sociocultural, desde el enriquecimiento del proceso de extensión universitaria con el perfeccionamiento de la gestión de proyectos socioculturales, lo cual permitió contribuir a eliminar la carencia, tanto de procedimientos de gestión de extensión universitaria para la promoción sociocultural de los departamentos docentes, como de proyectos socioculturales que consoliden el vínculo del departamento docente con el contexto sociocultural; además de que la función extensionista se dejó de asociar a la cultura artística y literaria solamente y se reconoció como un proceso sustantivo universitario.

Por su parte, se constataron transformaciones en el profesorado referidas al dominio de los procedimientos metodológicos para la gestión de proyectos socioculturales, lo que les permitió asumir la extensión universitaria con carácter sistémico al identificar su trascendencia a lo académico, lo laboral e investigativo.

Se ha revelado una tendencia satisfactoria de perfeccionamiento del proceso de extensión universitaria, expresada en la

transformación que en dicho proceso generó la aplicación de la propuesta.

CONCLUSIONES

Al contextualizar la gestión de proyectos socioculturales en la labor de promoción cultural, realizada por el profesorado desde los departamentos docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”, quedaron expuestas potencialidades y deficiencias a considerar en la articulación de propuestas transformadoras de dicho proceso en su conjunto, en previsión de carencias metodológicas y praxiológicas probables.

El Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales, para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural del profesorado desde los departamentos docentes universitarios, integró los procedimientos de preparación, identificación, transformación y evaluación, estructurados como una secuencia integrada e interrelacionada de pasos metodológicos conducentes al logro de un objetivo de orden superior en el proceso de gestión de proyectos socioculturales, cuya pertinencia fue valorada en talleres de socialización y a través de su implementación en la práctica pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F. (2006). El modo de actuación profesional pedagógico: Apuntes para una sistematización. En F. Addine *Modo de actuación profesional pedagógico: De la teoría a la práctica* (pp.1.-3). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Cotelo, S., Riol, M. y Romero, J. (2018). La profesionalización docente en género: Contribución al referente de género del profesorado universitario. *Educación y Sociedad*, 1 (1), 95-107.

Chavarría, Y. (2017). *Propuesta para la apertura de un programa de extensión sobre responsabilidad social universitaria con enfoque integral y humanista en la Universidad de Panamá*. XIV Congreso latinoamericano de extensión universitaria ULEU y II Congreso centroamericano de vinculación universidad sociedad. Nicaragua: Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

Cruz (2015). *El humanismo como reto en la formación y extensión universitaria en las Universidades de Ciencias Pedagógicas*. Congreso Internacional Pedagogía 2015. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.

Domínguez, N. (2015). *Estrategia para la gestión de la profesionalización docente en la carrera de Medicina*. (Tesis de maestría

inédita). Universidad de Ciego de Ávila. Ciego de Ávila. Cuba.

Fernández-Larrea González, M. (2008). *La gestión de la Extensión y el rol del profesor*. La Habana, Cuba: Félix Varela.

Gómez, B. M. (2016). *La formación axiológico-cultural de los estudiantes universitarios*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciego de Ávila. Ciego de Ávila. Cuba.

González, G, R. (1996). *Un modelo de extensión universitaria para la extensión universitaria: Su aplicación a la Cultura Física y el Deporte*. (Tesis de doctorado inédita) en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo". La Habana, Cuba.

González, M. (2014). *Promoción y gestión cultural por una universidad comprometida con el desarrollo social: XII Taller Internacional de Extensión Universitaria*. Universidad 2014.

Horrutiner, P. (2008). *La universidad cubana: El modelo de formación*. La Habana, Cuba: Félix Varela.

Miranda, O. (2016). *La profesionalización del médico profesor*. (Tesis Inédita de doctorado). Universidad de Ciego de Ávila. Cuba.

Pulido, E. (2014). *Sistema de procedimientos metodológicos de evaluación del impacto del proceso de profesionalización docente en la Universidad de Ciego de Ávila*. (Tesis de maestría inédita) Universidad de Ciego de Ávila. Cuba.

Riol, M.(2018). *Gestión de la profesionalización docente del profesorado universistario: Informe de investigación*. Ciego de Ávila: Centro de Estudios Educativos, Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez", Cuba.

Rodríguez, M. Urbay, M. (noviembre-febrero, 2015). La formación del profesor universitario en investigación educativa. *Pedagogía y Sociedad*. 18 (44). Recuperado de

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/issue/view/35>

Quiñones R.R (2015) *Estrategia de gestión cultural para el desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario de la Facultad de Ciencias Técnicas de la Universidad de Ciego de Ávila*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez", Cuba.

Sánchez, M., Rodríguez, M.A. y Rodríguez, L. N. (noviembre-febrero, 2015). La formación cultural: un reto para la escuela

Riol Hernández, M., Morell Alonso, D. y Armas Crespo, M. La profesionalización docente del claustro universitario...

cubana actual. *Pedagogía y Sociedad*. 18 (44). Recuperado de

Silva, P. (2015). *La profesión docente y la mejora de la calidad educativa*. Barcelona:

España: Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente.

Artículo Original

EL AULA INVERTIDA, UNA ALTERNATIVA PARA UNA UNIVERSIDAD INNOVADORA THE FLIPPED CLASSROOM, AN ALTERNATIVE FOR AN INNOVATIVE UNIVERSITY

Lydia Rosa Ríos-Rodríguez¹; Liudmila Eugenia García-Navarro²

¹Licenciada en Cibernética Matemática. Máster en Computación Aplicada. Doctora en Ciencias Técnicas. Profesora Titular del Departamento de Informática de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Email: lidia@uniss.edu.cu ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0001-5176-931X>; ²Ingeniera Industrial. Profesora Asistente del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Email: luamila@uniss.edu.cu ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0001-5064-251X>

¿Cómo citar este artículo?

Ríos Rodríguez, L. R y García Navarro, L. E. (noviembre-febrero, 2019). El aula invertida, una alternativa para una universidad innovadora. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 194-208. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/797>

RESUMEN

El trabajo aborda la innovación educativa sustentada en las tecnologías de la información y las comunicaciones para lograr un aprendizaje desarrollador en los estudiantes. Tiene por objetivo socializar la experiencia de la implementación del modelo “aula invertida” o flipped classroom en la asignatura Infotecnología que se imparte en el 5 año de la carrera Ingeniería Informática y forma parte de su currículo optativo. La práctica permitió concluir que Internet y los mapas conceptuales son recursos a tener en cuenta para implementar esta novedosa forma de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que la modalidad del aula invertida constituye una alternativa

considerable para innovar en la educación superior, asignando nuevos roles a estudiantes y profesores.

Palabras clave: aula invertida; clase invertida; educación superior; innovación educativa; software educativo

ABSTRACT

The present work addresses the educational innovation based on information and communication technologies to achieve a learning developer on students. It aims to socialize the experience of the "inverted classroom" model implementation in the subject Infotechnology of the elective curriculum belonging to the 5th year of the Computer Engineering career. The practice allowed to

conclude that Internet and conceptual maps are resources to consider to implement this novel way of developing the teaching-learning process, as well as that the modality of the inverted classroom constitutes a considerable alternative to innovate in higher education, assigning new roles to students and teachers.

Key words: flipped classroom; educational innovation; higher education; educational computing; inverted class

INTRODUCCIÓN

Una universidad innovadora es la antítesis de organizaciones estáticas, sujetas a modelos que pertenecen al pasado. Es la universidad que se reforma permanentemente. Innovar por parte de la universidad significa también actualizar sistemáticamente, en los niveles de grado y posgrado, los planes de estudio, las formas de enseñanza, los métodos de evaluación, las relaciones entre alumnos y profesores; incorporar las tecnologías más avanzadas y pertinentes para los fines educativos, entre otros aspectos (Alarcón, 2016).

En este principio basan su trabajo hoy, las universidades cubanas, empeñadas en lograr egresados a la altura de su tiempo, capaces de lidiar con la información en cualquier lugar y en cualquier momento de

forma exitosa. Para conseguirlo, es preciso modernizar y diversificar las formas y los medios implicados en las actividades de los docentes y educandos.

Por otra parte, la presencia en las aulas universitarias de jóvenes, que han crecido en la sociedad de la información constituye un reto para los docentes, pues se trata según (Toro, 2010), de estudiantes que prefieren la información digitalizada, tomar datos de manera simultánea de diversas fuentes, estar comunicados permanentemente ya sea por medio del chat, del celular u otras opciones, ser creativos y participativos, así como haberse desarrollado en un entorno altamente informatizado.

En este contexto se consolidan varias alternativas que se apoyan en las tecnologías, ofreciendo nuevos ambientes de enseñanza que bajo disímiles herramientas, como las redes sociales, los blogs o las Wiki, le permiten a los educandos adaptarse a su propio estilo y hacer suyo el aprendizaje por descubrimiento. Las aulas invertidas emergen como otra posibilidad a tener en cuenta.

El objetivo de este trabajo es socializar la experiencia del empleo de estas últimas en la asignatura Infotecnología que se imparte

en el 5 año de la carrera Ingeniería Informática.

Referentes conceptuales

El **aula Invertida o flipped classroom**, pretende invertir los momentos y roles de la enseñanza tradicional, donde la cátedra, habitualmente impartida por el profesor, pueda ser atendida en horas extra-clase por el estudiante mediante herramientas multimedia; de manera que las actividades de práctica, usualmente asignadas para el hogar, puedan ser ejecutadas en el aula a través de métodos interactivos de trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas y realización de proyectos(Coufal, 2014). Es decir, no es más que una nueva forma de organizar y ejecutar las actividades dentro y fuera del aula. Partiendo de la base de que la educación no se limita únicamente al aula, este modelo no se centra en las horas que los estudiantes permanecen en el centro educativo sino en las horas que pueden dedicar al estudio fuera de este.

En pocas palabras, busca que los estudiantes hagan sus tareas e investiguen sobre los contenidos a tratar en el aula antes de llegar a esta. De este modo, **el aula se transforma en un espacio de discusión e intercambio** en el que se aportan más conceptos a los ya revisados

por los estudiantes en su casa. Así, la metodología de trabajo se vuelve más dinámica, los estudiantes alcanzan un mayor nivel de participación y se elimina la autoridad tradicional que domina en el modelo habitual de enseñanza.

Ante esta innovación (García, 2013) sugiere reflexionar acerca de:

- ¿En qué nivel educativo lo aplicamos?
- Si son niños, ¿cómo comprometer a los padres ante este cambio?
- ¿Cuál es el nivel socioeconómico de los estudiantes para disponer de tecnologías apropiadas en el hogar?
- ¿Hasta dónde deseamos “invertir” el modelo pedagógico tradicional?
- ¿Cuáles serían los problemas si todos los profesores del mismo alumno adoptan este modelo?
- ¿Cómo medir los tiempos de dedicación al estudio en casa?
- ¿Cómo motivar realmente para que los estudiantes trabajen en casa y poder mantener posteriormente fructíferas sesiones comunes?
- ¿Cómo enfocar la interacción con los alumnos y de ellos entre sí dentro del aula?

- ¿Existen docentes suficientemente capacitados para implementar el modelo?

El modelo, según revela la literatura científica revisada, ha sido implementado en diversas universidades del mundo. Por ejemplo, (Iborra, Ramírez, Badia, & Bringué, 2016) revelan una experiencia en la universidad de Barcelona con estudiantes de Ingeniería Química, la que resultó satisfactoria en aspectos relacionados con autonomía, la gestión del tiempo y con el aprovechamiento de las horas presenciales. Los autores también refieren una mejora en el grado de profundización y de asimilación de los contenidos impartidos. Sin embargo observan una dicotomía entre los beneficios y la inversión de esfuerzo a realizar, por tanto, debe tenerse especial cuidado en no atiborrar al estudiante ni al profesorado con el exceso de trabajo generado.

Por otra parte (Benítez & Torres, 2013) describen la implementación del enfoque en dos grupos de estudiantes universitarios de una carrera relacionada con las tecnologías de la información en la Universidad Autónoma de Nayarit. Los resultados del estudio sugieren que el aula invertida es una forma de mejorar diversos

aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, a partir de un cambio en el rol del docente y del estudiante universitario, el uso de medios de instrucción es digital y un rediseño de las actividades que deben realizar los alumnos en el aula.

(Domínguez y otros, 2015) reportan otra investigación desarrollada en La Facultad de Medicina de la Universidad de La Sabana en Colombia consistente en una comparación entre la clase tradicional y la clase utilizando la metodología del aula invertida en un curso de cirugía. Los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes sitúan a esta última en un nivel de excelencia.

Mientras el estudio realizado por (Paz, Serna, Ramírez, Valencia, & Reinoso, 2014) en la Pontificia Universidad Javeriana de Calibaj la premisa: “los recursos TIC al servicio de la práctica pedagógica del docente, no la práctica pedagógica adaptada al recurso TIC”, aporta una propuesta de lineamientos generales hacia una perspectiva de aula invertida desde una tipología de uso educativo del sistema LECTURE CAPTURE (S.L.C). Al mismo tiempo arroja que es importante reconocer que existen múltiples variables que intervienen en el

nivel de apropiación de la herramienta TIC como recurso de aprendizaje tanto para los docentes como para los estudiantes. Dentro de las variables identificadas que intervienen en el nivel de apropiación de los docentes está la ausencia de planificación y estrategias metodológicas que permitan el uso asertivo y efectivo del recurso. Esto permitió concluir que el nivel de apropiación que el docente tenga sobre el recurso TIC determinará su potencial. En el caso de los estudiantes se identificó que una de las variables que afectan el nivel de apropiación del recurso TIC está relacionada con los estilos de aprendizaje predominantes en ellos.

Bases que sustentan la implementación del modelo

Si el mundo gira velozmente en estos tiempos de cambios, entonces todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que aspiran a entregar ofertas formativas de excelencia, tienen que adelantarse a esos cambios y estar por encima de los niveles óptimos de eficiencia y eficacia en el desarrollo de la docencia para demostrar que están cumpliendo su misión.

En consonancia con lo antes expuesto, se hace necesario propiciar en las universidades un proceso de enseñanza-

aprendizaje desarrollador, partiendo del enfoque histórico-cultural, en el cual se sustenta la pedagogía cubana actual apunta (Castellanos, 2002).

Un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. (Puentes & Cabrera , 2012).

Desde el enfoque histórico-cultural, también señala (Castellanos, 2002)se recomienda tener en cuenta tres elementos básicos para propiciar un aprendizaje desarrollador.

1. Que sea autoiniciado: El estudiante debe percibir el tema, los contenidos y conceptos a aprender como importantes para sus objetivos individuales y útiles para su desarrollo y enriquecimiento personal.
2. Que sea participativo: El estudiante debe emplear sus propios recursos, decidir y responsabilizarse con lo que va a aprender, lo que lo coloca

en un papel activo frente al contenido del aprendizaje.

3. Que se eliminen las situaciones amenazantes: Debe lograrse un ambiente de respeto, comprensión y apoyo a ellos.

En esta dirección, la función del profesor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, se orienta a facilitar el aprendizaje del estudiante mediante la organización de las condiciones para que este proceso se produzca de la mejor forma.

A partir de las investigaciones realizadas por un grupo de expertos cubanos existen tres criterios básicos para que el aprendizaje sea desarrollador. Estos son:

- a) Promover el desarrollo integral de la personalidad del educando, es decir, activar la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores, convicciones e ideales. En otras palabras, un aprendizaje desarrollador tendría que garantizar la unidad y equilibrio de lo cognitivo y lo afectivo-valorativo en el desarrollo y

crecimiento personal de los aprendices.

- b) Potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio.
- c) Desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades, estrategias y motivaciones para aprender a aprender y de la necesidad de una autoeducación constante. En la actualidad, este criterio se convierte en una necesidad indispensable, por los adelantos de las ciencias y el uso de las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones.

También se tomaron en cuenta en esta experiencia elementos de la enseñanza por descubrimiento de Bruner, cuya principal característica es la modificación de las funciones y el rol del profesor (instructor). En este caso, el docente no expone los contenidos de un modo acabado y con valor total o completo, sino que es el propio alumno el que adquiere una gran parte de los conocimientos por sí

mismo, a través de su experiencia personal de descubrimiento o recepción de información.

En este tipo de aprendizaje, el alumno tiene una participación, mucho más directa que en los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales. En el contexto del aprendizaje por descubrimiento, el maestro actúa como guía o mediador con el fin de ayudar y apoyar a los alumnos a adquirir por ellos mismo los conocimientos y los objetivos pedagógicos. Dicho de otro modo, el profesor se limita a presentar todas las herramientas necesarias al alumno para que este descubra de un modo personal y autónomo lo que desea aprender. (Diccionario Electrónico Cervantes, s.f).

MATERIALES Y MÉTODOS

La implementación del modelo de **aula Invertida o flipped classroom** se llevó a cabo en la asignatura Infotecnología, correspondiente al currículo optativo de la carrera Ingeniería Informática de la UNISS, cuyo tiempo de duración fue de 14 semanas y se organizó en 42 horas clases. El estudio es de tipo experimental y en él participaron los 11 estudiantes de 5 año del curso 2016-2017 y los 18 estudiantes de 5 año del curso 2017-2018. Ambos cursos los impartió la misma profesora. Las

edades de los estudiantes oscilaron entre los 22 y 23 años. La tabla 1 ilustra la composición de la muestra por sexos, aunque esta variable no se tomó en cuenta en esta investigación.

Tabla 1. Descripción de la muestra por sexo.

Sexo	Curso 2017	2016-Curso 2018	2017- Total
Femenino	1	8	9
Masculino	10	10	20
Total	11	18	29

En la fase organizativa la profesora de la asignatura, realizó un estudio de los recursos disponibles en la web sobre los contenidos a tratar en el curso con el objetivo de determinar si era necesario elaborar alguno más, este le permitió concluir que existen materiales suficientes al alcance de todos y en variados formatos (presentaciones en power point, videos, textos, entre otros), que dada la abundancia y variadas procedencias era necesario dotar a los estudiantes de herramientas para determinar la validez y confiabilidad de la información. Por lo que en la primera actividad del curso, entre otros temas, se trabajó este con los estudiantes.

Organización de la asignatura

La forma de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura se reorganizó siguiendo las 3 fases siguientes:

Fase 1: Orientación.

Fase 2: Búsqueda y descubrimiento de la información utilizando Internet.

Fase 3: Socialización de los resultados de las búsquedas (utilizando mapas conceptuales).

Para ello la estructura tradicional de la clase presencial se modificó de la siguiente manera: Introducción, desarrollo (socialización de los resultados de la búsqueda), conclusiones (incluyen el trabajo realizado antes y durante la actividad presencial) y orientación.

La orientación se concibió como una parte más de la clase, pues no incluye solamente la orientación del estudio independiente sino que contiene además, la orientación de las búsquedas a realizar, las que garantizarán que el estudiante descubra los contenidos a trabajar en la próxima actividad.

Descripción de las fases

Fase 1: Esta fase tiene lugar en la última parte de cada actividad presencial. Tiene como objetivo orientar el estudio independiente de la clase que termina y

orientar los contenidos a buscar en Internet para la próxima actividad presencial. Entre las actividades que el docente realiza en este momento, se hallan: socializar la guía de estudio, aclarar las dudas de los estudiantes sobre las tareas a realizar, explicar para qué le servirá el nuevo contenido que adquirirán como resultados de las búsquedas, por qué es necesario conocerlo y explicar cómo se desarrollará la próxima actividad presencial.

Fase 2: Esta fase tiene como objetivo que el estudiante, mediante la utilización de variados recursos, busque, analice, seleccione y organice la información electrónica sobre el tema en cuestión. Concretamente, el estudiante de forma independiente y siguiendo la guía que el docente le hizo realice búsquedas en Internet descubriendo el nuevo contenido y utilizando sus propias estrategias de aprendizaje para apropiarse de ellos.

Fase 3: Esta fase tiene lugar en el aula de clases o laboratorio donde se desarrollen las actividades presenciales y es conducida por el docente, tiene como objetivo que los estudiantes intercambien criterios sobre sus hallazgos hasta llegar a formarse sus propios conceptos y apropiarse de los contenidos. Para ello tiene lugar la socialización de los

resultados de las búsquedas de cada cual, siguiendo las reglas del trabajo en grupos, particularmente aquella que se refiere al respeto de las opiniones de los otros. Esta fase termina con la elaboración de un mapa conceptual que permite relacionar y organizar todos los conceptos trabajados. Dicho mapa se realiza con la participación de todos los estudiantes.

El instrumento de medición utilizado es el cuestionario relacionado con la práctica realizada en los laboratorios de informática de la facultad de Ciencias Técnicas de la UNISS que aparece en el anexo 1. Sus preguntas van encaminadas, en primer lugar, a indagar acerca de la contribución de la experiencia al aprendizaje desarrollador de los estudiantes. Los referentes teóricos analizados permitieron identificar los aspectos a tener en cuenta: Independencia, protagonismo, trabajo colaborativo, intercambio de conocimientos, y crecimiento personal.

El instrumento también indaga sobre la utilización de Internet como fuente de información para este tipo de cursos. Al mismo tiempo permite conocer si los estudiantes se sintieron a gusto con la aplicación de la metodología aula invertida. Para saber si desean desarrollar una experiencia similar en otra asignatura se

utilizó una pregunta dicotómica. Finalmente se recogen las sugerencias para mejorar la experiencia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez concluido el curso, la profesora pidió a los estudiantes contestaran el referido cuestionario con el objetivo de conocer sus opiniones y grado de satisfacción con el modo en que este se había desarrollado.

Las respuestas a la primera pregunta permitieron conocer que para el 66 % de los estudiantes, esta forma de desarrollar el curso le propició independencia y protagonismo. Al mismo tiempo el 83.3 % marcó trabajo colaborativo e intercambio de conocimiento y el 100 % consideró que le había ayudado a crecer en lo personal.

En el segundo punto de la encuesta los estudiantes identificaron algunos aspectos en los que esta experiencia contribuyó a su formación integral, entre los que se hallan: el aprender a escuchar las opiniones de todos, el hábito por la lectura de la prensa digital, las habilidades desarrolladas para elaborar mapas conceptuales, sentó nuevas bases para el intercambio sobre temas históricos, sociales, políticos y científicos, una cultura general integral más amplia, la consolidación de valores éticos y morales, capacidad para valorar y criticar,

mejor expresión oral, incremento del hábito de lectura y conocerse más a sí mismo.

En la tercera pregunta los estudiantes valoraron las posibilidades de internet como fuente de información para este tipo de cursos y el 100 % coincidió en que son muy buenas.

Las preguntas 4 y 5 están encaminadas a la valoración general del curso. En este caso el 100 % de los encuestados respondió que sí le gustó la forma en que este se desarrolló y algunos de los argumentos que ofrecieron son:

- Porque es diferente al método clásico.
- Porque no es reproductivo.
- Porque al utilizar como medios la computadora e internet se aprende más.
- Porque es una forma más interesante, menos aburrida.
- Porque es muy colaborativa.
- Porque me enseñó a utilizar información más actualizada y confiable.
- Porque es un intercambio constante con Internet, con mis compañeros y con la profe.
- Porque es dinámica e interactiva.

Al realizar una breve comparación con la forma tradicional de enseñar y aprender, el

100 % de los educandos se pronunció a favor de la nueva experiencia. Algunas de las palabras empleadas por ellos fueron: mayor aceptación, avance, colaboración, superior, más conocimiento, mejor, me gusta más, diferente, mayor interés, atractiva, entre otras.

Lógicamente para perfeccionar la experiencia llevada a cabo es indispensable pedir sugerencias a los sujetos implicados y estas fueron recogidas a través de la pregunta 6 de la encuesta. Concretamente fueron las siguientes:

1. Que esté ligada con el tema de investigación de cada estudiante desde el inicio de la asignatura.
2. Que en cada clase se escoja un tema al inicio y todos los ejercicios de búsqueda sean sobre un mismo tema.
3. Que se vincule con otras asignaturas.

Opinión de la profesora sobre la experiencia.

La observación constante del desempeño de los estudiantes permitió a la docente hacer las siguientes consideraciones.

El enfrentamiento a una cantidad de información relativamente grande y

procedente de diversas fuentes favoreció aspectos como:

- Capacidad de análisis, síntesis y evaluación.
- Capacidad para encontrar, relacionar y estructurar información proveniente de diversas fuentes y de integrar ideas y conocimientos.
- Capacidad de integrarse rápidamente y trabajar eficientemente en equipo.
- Poseer las habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores o mejorar su formación con un cierto grado de autonomía.
- Capacidad de adaptación a los cambios organizativos o tecnológicos.
- Capacidad de actuar autónomamente.

Por otra parte, al disponer de más tiempo en las actividades presenciales estas resultaron propicias para incrementar las acciones encaminadas a fomentar valores

como el patriotismo, la laboriosidad, la honestidad, entre otros, a través de la lectura y debate de la prensa digital provincial y nacional, la discusión de artículos, las reseñas de las efemérides de hechos históricos, etc. Del mismo modo, fue posible trabajar las estrategias curriculares de medio ambiente, historia de Cuba, idioma, entre otras.

Mapas conceptuales resultantes.

Algunos de los mapas conceptuales que se obtuvieron como resultado del trabajo colaborativo entre los alumnos y entre estos y la profesora se muestran en las figuras 1 y 2. Estos serán utilizados por los estudiantes de próximos cursos como recursos para su aprendizaje. Se puede apreciar que asociados a algunos conceptos aparecen iconos que constituyen hipervínculos a otros recursos elaborados por los estudiantes o tomados de sitios de internet, como pueden ser textos, presentaciones en power point, videos, fotos u otros mapas conceptuales.

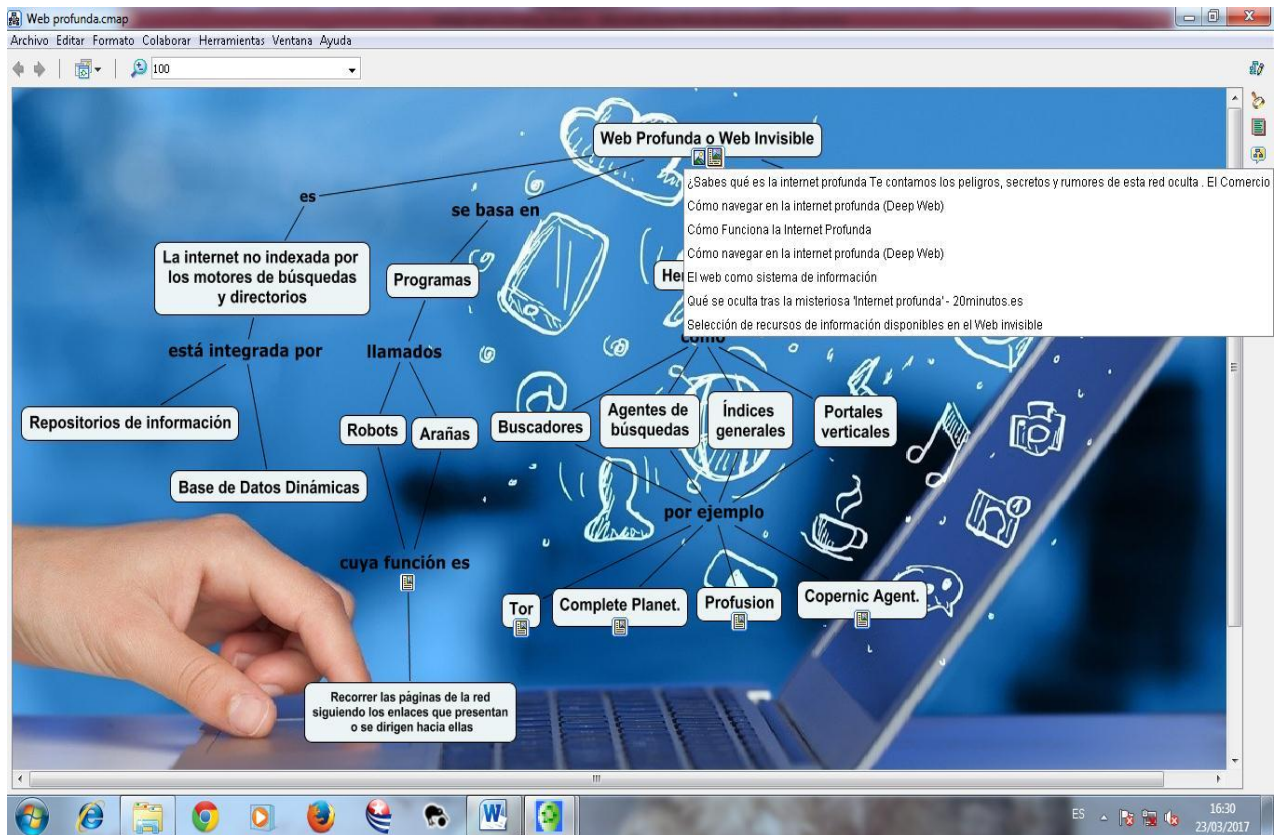


Figura 1. Mapa conceptual hipermedial sobre la web profunda elaborado por los estudiantes

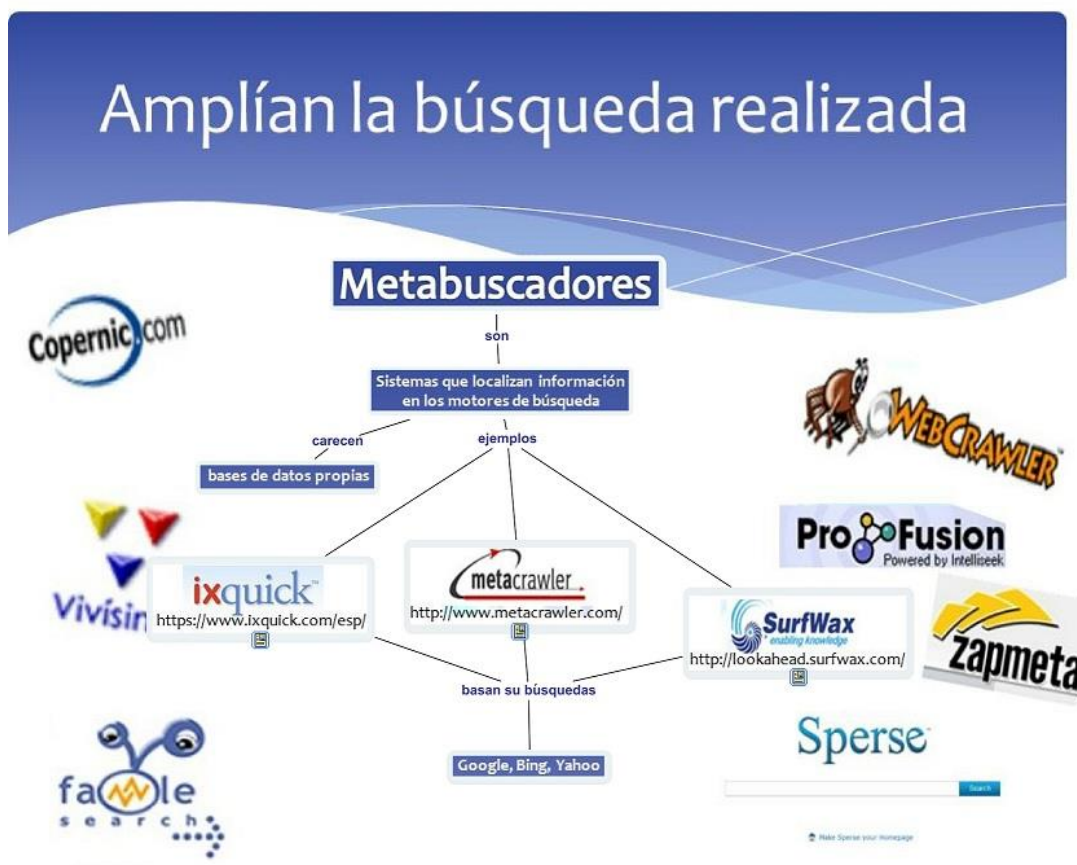


Figura 2. Mapa conceptual hipermedial sobre metabuscadores elaborado por los estudiantes

CONCLUSIONES

La experiencia permitió concluir que Internet y los mapas conceptuales son recursos a tener en cuenta para implementar esta novedosa forma de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como que la modalidad del aula invertida constituye una alternativa considerable para innovar en la educación superior, asignando nuevos roles a estudiantes y profesores.

Estas ideas son aplicables a otras asignaturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R. (2016). *Universidad innovadora por un desarrollo humano sostenible: mirando al 2030*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Benítez, R., & Torres, V. (2013). *Explorando la implementación del aula invertida en la Educación Superior: XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato. México.
- Castellanos, D. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Coufal, K. (2014). *Flipped learning instructional model: Perceptions of video delivery to support engagement in eighth grade math.*(Tesis de doctorado inédita).

Diccionario Electrónico Cervantes. (s.f.). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajedes cubrimiento.htm

Domínguez, L., Vega, N., Espitia, E., Sanabria, A., Corso, C., Serna, A., y otros. (2015). Impacto de la estrategia de aula invertida en el ambiente de aprendizaje en cirugía: una comparación con la clase tradicional. *Revista Biomédica.* <https://www.revistabiomedica.org/index.php/biomedica/article/view/2640/2966>

García, A. (2013). Flipped classroom, ¿b-learning o EaD? *Contextos Universitarios Mediados*, 13.

Iborra, M., Ramírez , E., Badia, J., & Bringué, T. (2016). Implementación del aula invertida en la asignatura "Informática Aplicada" del grado de Ingeniería Química de la Universidad de Barcelona. *CIDUI.* Recuperado de <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/977>

Paz, A., Serna, A., Ramírez, M., Valencia, T., & Reinoso, J. (2014). Hacia la perspectiva de aula invertida (Flipped

Classroom) en la Pontificia Universidad Javeriana desde una tipología de uso educativo del Sistema Lecture Capture (S.L.C). *LACLO. IX Conferencia Latinamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje.* Colombia.

Puentes, U., & Cabrera , N. (abril-junio, 2012). El proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque histórico-cultural. *Didasc@lia:Didáctica y Educación.* III(2).

Toro, J. (2010). Las TIC y los nuevos modelos educativos. *Revista Clave XXI.*

Anexo 1: Preguntas de la encuesta aplicada a los estudiantes.

1. ¿Qué le ha permitido el tipo de actividades desarrolladas?

- Independencia
- Protagonismo
- Trabajo colaborativo
- Intercambio de conocimientos
- Crecimiento personal.

2. Identifique algunos aspectos en los que esta experiencia contribuyó a su formación integral.

3. Valore las posibilidades de internet como fuente de información para este tipo de cursos.

- muy malas malas ni malas ni buenas buenas muy buenas

4. ¿Le gustó la forma en que se desarrolló la asignatura?

- sí no me da igual

a) Argumente su respuesta.

b) Compárela, con una palabra, con la forma tradicional de enseñar y aprender.

5. ¿Le gustaría repetir la experiencia con otra asignatura?

___ sí ___ no

6. ¿Qué recomienda para mejorar la experiencia?

Artículo Original

OPERAR CON LA INTERFAZ GRÁFICA DE WINDOWS: UNA INVARIANTE DE LAS HABILIDADES INFORMÁTICAS

OPERATING WITH WINDOWS GRAPHICAL INTERFACE: AN INVARIANT OF COMPUTER SKILLS

Raúl Ramón Siles-Denis¹; Liliana Fernández-Blanco²; Celeste del Pilar Soriano-Peña³

¹Licenciado en Cultura Física. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Maestro Emergente en Informática, Especialista en Voleibol para el Deporte de Alto rendimiento. Profesor titular e investigador del Departamento de Calidad de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”, Cuba. Email: rsdenis@uniss.edu.cu, raulsilesdenis@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9677-717X>, ² Licenciada en Estudios Socioculturales y Máster en Didáctica del Español y la Literatura Profesora Asistente. Universidad de Sancti Spiritus, (UNISS), Cuba. Email: lfbianco@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5298-5372>, ³ Licenciada en Cultura Física y Máster en Educación de Avanzada. Especialista de la Secretaría General del UNISS, Jefe del Colectivo de disciplina “Educación Rítmica y Lúdica” y Profesora Auxiliar de la Universidad de Sancti Spiritus. Cuba. Email: celeste@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8658-4160>

¿Cómo citar este artículo?

Siles Denis, R. R., Fernández Blanco, L. y Soriano Peña, C. del P. (noviembre-febrero, 2019). Operar con la interfaz gráfica de windows: Una invariante de las habilidades informáticas. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 209-234. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/765>

RESUMEN

El artículo original que se presenta constituye una síntesis de la experiencia investigativa de los autores y responde a la propuesta de procedimientos informáticos para operar con la interfaz gráfica de Windows. Estos articulan los aspectos tecnológicos, teóricos y metodológicos con las acciones y operaciones de carácter general y específico y que incluye la precisión de las invariantes estructurales de la habilidad, condicionantes para elaborar los procedimientos informáticos:

operar con archivo informático, ventana de objeto, cuadro de diálogo y cuadro asistente). El principal problema a resolver es: cómo lograr dar tratamiento a las invariantes estructurales de la habilidad desde los contenidos informáticos, con vista a garantizar en el proceso de formación inicial, la constante actualización del hardware y el software. En función de resolver dicha problemática se declara como objetivo: proponer procedimientos informáticos para dar tratamiento a las

invariantes estructurales de la habilidad (*operar software en el entorno lógico*), que contribuyan a gestionar desde los contenidos informáticos, un nivel de actualización del hardware y el software en el proceso de formación inicial. Los procedimientos se valoraron por un grupo de expertos y fueron considerados adecuados. Además, se introdujo en la práctica mediante un pre-experimento, en el período 2016-2017, con resultados satisfactorios.

Palabras clave: Habilidades informáticas; informática; interfaz gráfica; invariantes estructurales; software

ABSTRACT

The original article presented is a synthesis of the author's research experience and responds to a proposal of computer procedures to operate with Windows' graphical interface. These articulate the technological, theoretical and methodological aspects with the actions and operations of general and specific character and that includes the precision of the structural invariants of the skill, determining factors to elaborate the computer procedures: to operate with computer file, object window, picture of dialog and assistant box). The main

problem to be solved is: how to manage the structural invariants of the skill from the computer contents, with a view to guarantee the constant updating of hardware and software in the initial training process. In order to solve this problem, the objective is stated: to propose computer procedures to treat the structural invariants of the skill (operate software in the logical environment), which contribute to managing, from the computer content, a level of hardware updating and software in the initial training process. The procedures were assessed by a group of experts and were considered adequate. In addition, it was introduced in practice through a pre-experiment, in the period 2016-2017, with satisfactory results.

Keywords: Computer skills; computing; Graphic interface; structural invariants; software

INTRODUCCIÓN

El advenimiento del nuevo siglo ha estado inexorablemente condicionado por la confluencia de tres factores esenciales: la globalización, el surgimiento de la sociedad de la información y la aceleración de la revolución científico-técnica, lo que ha determinado, en gran medida, las prioridades y direcciones del desarrollo

socioeconómico, político y cultural de los países.

Es así que, al fragor de esta revolución que caracteriza la contemporaneidad, irrumpe la sociedad del conocimiento marcada, de manera particular, por el desarrollo acelerado de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones [TIC].

El descubrimiento de la fibra óptica, los algoritmos matemáticos de digitalización y comprensión de la información analógica, el surgimiento de nuevos soportes de almacenamiento de información, entre otros, han delineado lo que hoy se reconoce como la era de la información y el conocimiento global, con su consecuente incidencia en casi todos los ámbitos de la vida social y especialmente en la estructura y función de la educación, a partir de su doble condición como producto y productora de la sociedad.

En consecuencia, en el debate internacional y regional acerca de los problemas educativos, emerge, como factor determinante de la calidad, el reto de integrar las TIC en los procesos formativos de la nueva ciudadanía, de modo que pueda desempeñarse, de manera satisfactoria, en los complejos escenarios actuales.

Sin embargo, a tono con esta realidad, Ruiz Piedra et al. (2018) plantean la necesidad de implementar una gestión a nivel nacional del Proceso de Desarrollo del Software Educativo (PDSE), a partir de la aplicación de un plan de estudio único, que facilite la participación al unísono de todas las Instituciones de la Educación Superior, sobre la base de las necesidades de aprendizaje de cada carrera.

En la actualidad, con el desarrollo del hardware y del software es cada vez mayor, a escala mundial, la tendencia hacia la incorporación en la enseñanza del denominado software de uso general y específicos.

Se plantea que para las profesiones futuras, teniendo en cuenta que la calidad y la productividad de todo el desarrollo económico, político y social se apoya cada vez más en el conocimiento científico y los avances de la tecnología, debe existir un núcleo básico de conocimientos (*invariantes estructurales*).

A tono con esta realidad, en el año 1995, Ornelas considera entre los conocimientos básicos que debe dominar un futuro profesional están:

(...) adquirir la destreza para manejar instrumentos complejos de informática y prepararse para aprender cosas nuevas

que salen al mercado, a una velocidad vertiginosa; el piso mínimo será adquirir habilidades para manejar un sistema operativo, una hoja de cálculo, un procesador de texto, una base de datos y saber acceder al correo electrónico (...) (pp. 134-135).

Con la introducción de nuevos hardware, software de carácter general y específico y servicios de la web para plataforma Windows/GNU/Linux, los pedagogos se dieron a la tarea de incorporar nuevos elementos en la concepción para impartir la Informática; así como diversos estudios relacionados con la enseñanza de estos sistemas, destacándose los trabajos realizados por (Abreu, 2004; Barreto, et al. 2011; Chou, 2008; Crespos y Aquilasocho, 1997; Collado, 2004; Díaz, 2006; Expósito, 1996, 1997, 2001, 2010; Fernández, 2005; Gener, 1998, 2000, 2005; González, 2007; Hurtado, 1998, 2007; Rodríguez, 1998; Rodríguez, 2003; Salvat, 2006; Siles, 2009, 2010; Torres, 1997, 2001; Valdés, 2002); entre otros.

A partir de las consideraciones expuestas, se comprende la necesidad de perfeccionar los métodos de introducción de los recursos informáticos (*hardware, software de uso general y específico*) en el proceso de formación profesional, de modo

que puedan alcanzarse las expectativas trazadas. Debe reconocerse, sin embargo, que este es un proceso complejo y multifactorial, no exento de innumerables barreras.

Por tanto, en Cuba la educación superior cubana tiene como objetivo fundamental el de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria, caracterizado por una sólida *preparación científica y técnica*, elevados valores éticos, morales y sociales y con un alto nivel de compromiso social (MES, 2015).

En este sentido Horruitiner (2007), plantea que:

Una importante y nueva cualidad de la universidad de hoy la constituye el hecho de que se construye sobre *nuevos escenarios tecnológicos*, [cursivas añadidas] donde la computación y las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) introducen cambios significativos en el quehacer académico. (p. 3).

De manera particular, los nuevos planes de estudios se han diseñado con el encargo de formar un profesional de un perfil amplio, dotado esencialmente de una cultura *pedagógica, laboral, económica y tecnológica* en respuesta a las exigencias sociales y el desarrollo científico técnico.

A pesar del trabajo realizado se sigue insistiendo en la necesidad de potenciar la labor integradora, encaminada al desarrollo de habilidades informáticas desde las diversas aristas de las tecnologías y su evolución constante en el hardware y el software, pues es posible detectar fácilmente insuficiencias que se sintetizan de la siguiente manera:

- Carencia de una estructura algorítmica en los contenidos de la asignatura Informática, que permita integrar elementos y objetos comunes a los sistemas de aplicación (*software de uso general y específico*) y diferentes formas de procesamiento de la información digital; por lo que se limita, generalmente, el intercambio de información entre aplicaciones y accesorios.
- La preparación de los docentes para asumir las tecnologías como un recurso didáctico es insuficiente, lo que denota un débil enfoque, al no concebir el desarrollo de habilidades informáticas desde la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje [PEA].
- Insuficiente tratamiento didáctico-metodológico a las potencialidades que ofrecen los sistemas de aplicación, lo

cual limita al estudiante en la apropiación de los contenidos necesarios para ejercer su profesión.

- En los documentos de la *carrera-disciplina-asignatura*, no se hace referencia en las orientaciones metodológicas al tratamiento didáctico con las invariantes estructurales de la habilidad, al no considerar las regularidades de las familias de software y hardware en sus diferentes versiones y plataformas (Windows/GNU/Linux).

En la actualidad, las carreras definen entre sus principales retos, mantener los niveles de gestión de calidad en el uso de los recursos informáticos y los servicios de le web de sus futuros egresados, es por ello que en la proyección del trabajo que realiza se plantea como principal problema a resolver: ¿Cómo lograr dar tratamiento a las invariantes estructurales de la habilidad desde los contenidos informáticos con vista a garantizar en el proceso de formación inicial la constante actualización del hardware y el software? Para ello se precisa como objetivo: proponer procedimientos informáticos para dar tratamiento a las invariantes estructurales de la habilidad (*operar software en el entorno lógico*) necesarios,

que contribuyan a gestionar desde los contenidos informáticos, un nivel de actualización del hardware y el software en el proceso de formación inicial.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

Al estudiar la formación y desarrollo de las habilidades, se ha podido observar que estas se insertan en un complejo universo de opiniones, tendencias y corrientes, algunas de ellas contradictorias, y en ello han participado, esencialmente, psicólogos y pedagogos con respetados criterios al respecto.

En cuanto al término habilidad, en la literatura psicopedagógica consultada se presentan diferentes acepciones que se utilizan como sinónimo de *saber hacer*, y que expresan las dos principales tendencias en la evolución de este concepto: los que definen la habilidad como un hábito culminado y los que la definen como una acción creadora en constante perfeccionamiento.

El estudio de varios trabajos sobre el tema, indica la mayor tendencia al segundo grupo, tanto en psicólogos como en pedagogos (Ferrer, 2000). En el segundo grupo, se definen los autores que asumen la formación de las habilidades como procesadores de los hábitos: (Leontiev,

1961; Smirnov, 1961; Rubinstein, 1965; Petrovsky, 1978; González, et al. 2001), entre otros.

El estudio de la personalidad, visto como un sistema integrado de complejos rasgos psicológicos por el que se regula la actividad, permite interpretar correctamente el proceso de formación y desarrollo de las habilidades y los hábitos al amparo de la orientación de la psicología marxista, en lo que se sustenta esta tesis.

Para tener un conocimiento más claro de por qué los hábitos y las habilidades constituyen formas distintas en que el ser humano puede ejecutar la actividad, es necesario analizar su génesis, así como el lugar que ocupan en su estructura.

Habilidades y hábitos, al ser formaciones psicológicas predominantemente ejecutoras, se forman durante el proceso de interacción del hombre con la realidad objetiva en forma de actividad según el contexto en que se desarrolle, primero en forma de acciones sistematizadas y luego como operaciones resultado de un complejo proceso de automatización.

De esta forma, Rubinstein, caracterizó la automatización como una "(...) exclusión de los componentes aislados (...) de la actuación consciente del campo consciente (...)" (Rubinstein, 1967, p. 608).

Ante cada actividad específica el hombre reacciona poniendo en juego los recursos propios con que cuenta para ejecutar y lo hace a través de acciones conscientes. Sin pretender formular una definición acabada, la *acción* consiste en la actuación de la persona, subordinada a objetivos o fines conscientes, ejecutada a través de operaciones. Mientras tanto, la *operación* consiste en el recurso psicológico subordinado a las condiciones específicas para realizar la tarea, sostén por el que transcurre la acción.

Con el estudio realizado sobre la acción y la operación, están creadas las bases para la conceptualización de un controvertido tema: las habilidades y los hábitos.

Por su parte, en el año 1978 Petrovsky reconoce la habilidad como "(...) el dominio de un sistema de actividades psíquicas y prácticas, necesarias para la regulación consciente de la actividad, de los conocimientos y hábitos" (Petrovsky, 1978, p.188).

Danilov y Skatkin definen la habilidad, como "(...) la capacidad adquirida por el hombre, de utilizar creadoramente sus conocimientos y hábitos, tanto durante el proceso de actividades teóricas como prácticas". Para ambos autores el hábito es "(...) una acción cuyos componentes se

automatizan como resultado de la ejercitación" (Danilov, & Skatkin, 1985, p.127)

En este contexto, para López (1989), la habilidad constituye:

(...) un sistema complejo de operaciones necesarias para la regulación de la actividad (...) se debe garantizar que los alumnos asimilen las formas de elaboración, los modos de actuar, las técnicas para aprender, las formas de razonar, de modo que con el conocimiento se logre también la formación y el desarrollo de las habilidades. (p. 1-2).

Desde el punto de vista psicológico la habilidad constituye "(...) el dominio de operaciones (psíquicas y prácticas) que permiten una regulación racional de la actividad" (González, et al. 1995, p. 117)

En este mismo orden, González (2001), expresa que:

(...) entre los componentes de la actividad existen relaciones dinámicas muy complejas. Si recordamos el origen de las operaciones vemos que ellos son el resultado de la inclusión de una acción en otra más general o más amplia, en calidad de medio para su

realización, perdiendo así su subordinación al objeto inicial” (p. 106).

En tanto para Ferrer (2004), en el orden pedagógico la habilidad:

(...) es formada y desarrollada por el hombre para utilizar creadoramente los conocimientos, tanto durante el proceso de la actividad teórica como práctica. Esta siempre parte del conocimiento y se apoya en el conocimiento. La habilidad es el conocimiento en acción. (p. 78).

Esta misma autora contextualiza la habilidad, en el “(...) saber hacer, es el dominio por parte del sujeto, de las operaciones que se manifiestan desde un saber hacer elemental (...)”, siendo las habilidades “(...) el resultado de la sistematización de la acción subordinada a un fin consciente, por ello su repetición favorece el reforzamiento y perfeccionamiento de las mismas” (Ibíd.)

A manera de resumen parcial, los autores anteriormente citados coinciden, de una u otra forma, en considerar que la habilidad “(...) se desarrolla en la actividad y que implica el dominio de las formas de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa, es decir, *“el conocimiento en acción”* [cursivas añadidas], (Silvestre & Zilberstein, 2002, p. 74); esta es la

tendencia de la mayoría de los autores que se adscriben al denominado *“enfoque histórico-cultural”*. Posición que comparten los autores de este artículo.

Otra de las aristas de las habilidades lo es, sin duda, las relacionadas con el plano profesional o habilidades profesionales; al respecto Álvarez de Zayas (1998) se refiere a las habilidades profesionales, cómo aquellas que permiten al egresado integrar los conocimientos y elevarlos al nivel de aplicación profesional, dominar la técnica para mantener la información actualizada, investigar, saber establecer vínculos con el contexto social y gerenciar recursos humanos y materiales.

Con relación a las habilidades pedagógicas como habilidades profesionales, Torres (2000) hace alusión, al exponer que estas son un conjunto de acciones intelectuales, prácticas y heurísticas correctamente realizadas desde el punto de vista operativo por el sujeto de la educación, al resolver tareas pedagógicas, donde demuestre el dominio de las acciones de la dirección socio-pedagógica para garantizar el logro de los resultados de la enseñanza y la educación; criterio compartido por el autor de esta tesis.

A partir de estos análisis, se pretende realizar un acercamiento al estudio de las

habilidades fundamentales en la enseñanza de la informática, según consideraciones de diversos autores.

Al respecto, se entiende por *habilidad informática* "(...) el dominio de acciones psíquicas y motoras, que posibilitan una regulación de la actividad intelectual y física del hombre, en el proceso de resolución de problemas mediante la utilización de recursos y medios informáticos" (Jorge, 1999, p. 17).

Asimismo, se coincide con la consideración que se ofrece por Díaz (2003), al definir la habilidad informática básica en el nivel primario y extensivo a otras enseñanzas, como el:

(...) componente del contenido informático que caracteriza una acción imprescindible (teórica y práctica) que el estudiante realiza en el trabajo interactivo con la computadora; integrada, a su vez, por un conjunto de operaciones y sustentada en conocimientos elementales, necesarios para el empleo de las nuevas tecnologías de la información" (p. 40).

En el contexto de las habilidades informáticas los autores González, A. N., & Hondal, S. V. (2006). y Chou (2008), consideran pertinente, que en el desarrollo de estas habilidades, el estudiante debe

seguir la lógica al "*identificar*" la acción a realizar y luego "*ejecutarla*". Son acciones de las habilidades intelectuales generales y que siempre se dan en este orden, es decir, la "*identificación*" antecede las "*operaciones*" con los objetos, en términos heurísticos podría plantearse como una regla.

Para estos autores la estructura de la habilidad consta de: sujeto (el que realiza la acción), objeto (el que recibe la acción), objetivo (aspiración consciente del sujeto) y sistema de operaciones (estructura técnica de la habilidad).

En tanto, las autoras González y Hondal (2006), contemplan, entre los objetivos fundamentales para la enseñanza de la informática en Cuba, los siguientes:

Desarrollar hábitos y habilidades para el trabajo interactivo con los medios de cómputo y de comunicación.

Enseñar un conjunto de conceptos y procedimientos informáticos básicos que les permita resolver problemas, prioritariamente de otras asignaturas o de aplicación a áreas de su contexto. (p. 6).

Estos mismos objetivos están en correspondencia con las problemáticas fundamentales que generan el desarrollo de la informática, y que según Expósito

(1989), citado por González y Hondal (2006), estas son:

- “Almacenamiento y conservación de la información.
- Procesamiento y manipulación de la información.
- Transmisión de la información” (González & Hondal, 2006, p. 8).

Este mismo autor (Expósito, 1989) ha contemplado, entre las habilidades informáticas más importantes las siguientes:

- “El uso de software o sistemas para aplicaciones específicas (activar/desactivar).
- La elaboración, modificación o manipulación de un producto Informático.
- Las operaciones generales con un producto Informático” (p. 8).

Por su parte, Chou (2008) ofrece uno de los conceptos específicos de la asignatura Informática; considera que entre las habilidades informáticas básicas más importantes a desarrollar en los estudiantes en formación, se encuentran:

Habilidad buscar: Inquirir, hacer diligencias para hallar o encontrar

alguna cosa. Es en este caso buscar un objeto informático.

Acciones/operaciones:

- Determinar los límites del objeto a buscar en Mi PC (todo).
- Determinar los criterios de descomposición del todo (dispositivos de almacenamiento).
- Delimitar las partes del todo (carpetas, archivos, palabras claves, etc.).
- Estudiar la parte delimitada (objeto).

Habilidad procesar: Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno. Fases de las operaciones a realizar con un objeto informático.

Acciones/operaciones:

- Determinar la parte delimitada (objeto).
- Determinar las operaciones de procesamiento (manipular, navegar, organizar, conservar, almacenar, transformar, seleccionar, abrir, crear, configurar, copiar, cortar, mover, eliminar, editar, formatear, insertar, arrastrar, cambiar nombre, compartir, comparar, reparar, gestionar, vincular, teclear, ejecutar, operar, programar, diseñar, imprimir, cerrar, etc.).

Habilidad transmitir: Trasladar, transferir. Trasladar o transferir un

objeto informático en sus modalidades: como objeto de estudio, medio de enseñanza y herramienta de trabajo.

Acciones/operaciones:

- Determinar la parte delimitada (objeto).
- Determinar el lugar de origen del objeto.
- Determinar el lugar de destino del objeto.
- Revelar los nexos entre los rasgos esenciales.
- Realizar la transmisión.
- Elaborar conclusiones acerca de cada operación (síntesis parcial).
- Elaborar conclusiones generales. (p. 80).

Dicho criterio es asumido por el autor de este artículo y en él se sustenta el tratamiento a las invariantes estructurales de la habilidad informática (operar software en el entorno lógico).

Para que estas habilidades informáticas sean desarrolladas por los estudiantes, es necesario su contextualización en aquellas condicionantes a manera de habilidad, y que como invariantes estructurales, les permitan, mediante procedimientos, potenciar el uso de los recursos informáticos y los servicios de la web disponible en la red UNISS con fines docentes.

Varios autores hacen referencia a las invariantes denominándolas funcionales, destacando así el aspecto funcional de la habilidad. En tal sentido, los investigadores Bermúdez y Rodríguez (1996) consideran que es a través de la estructura cómo funciona la habilidad. Por ello reciben el nombre de *invariantes estructurales*. Además, las invariantes estructurales constituyen peldaños o eslabones imprescindibles para alcanzar el nivel de habilidad y el hábito respectivamente.

Según investigaciones realizadas por Talizina (1988), la tarea fundamental del análisis, que consiste en la reducción de las diferencias dentro de un todo a una base única que lo engendra, conduce a la invariante del sistema.

Por tanto, Álvarez de Zayas, et al. (1990) hace alusión a que las invariantes se derivan de los núcleos o aspectos esenciales del conjunto de conocimientos de las teorías existentes, que si un estudiante domina el núcleo de la teoría que explica el objeto de trabajo, puede entonces aplicar esas leyes generales a la solución de problemas particulares, presentes en las distintas esferas de actuación en que se manifiesta dicho objeto.

Cuando se determina que algo es estructural y que es invariante, puede entenderse de la siguiente manera: las estructuras se van conformando a lo largo del desarrollo y cada una está en cierta discontinuidad con las que la anteceden y con las que la preceden.

Esto implica que una estructura está siempre en déficit cuantitativo y cualitativo con las que la suceden, y en exceso, también cualitativo y cuantitativo, respecto a las que la preceden; sin embargo, si se considera que a pesar de ello una estructura puede ser invariante, se está refiriendo a que una vez que una estructura se construya, no varía en algún sentido cualitativamente en sí misma, sino que se conserva como tal al incluirse en totalidades superiores.

En otras palabras, una estructura puede considerarse invariante cuando una vez construida en su totalidad establece lo que no quiere decir estática, no se destruye nunca más, por más que se coordine y se incluya en otras de nivel superior.

En la búsqueda bibliográfica realizada, no se logró contextualizar una definición con todo el rigor del concepto de invariante. No obstante, se consideró, a partir de las referencias descritas, un grupo de condiciones compartidas por el autor de

esta tesis, que fundamentan la importancia y necesidad del trabajo con ellas como medio y método en la enseñanza de la informática educativa.

En primer lugar, en el año 2000, Rodríguez define como primera condición que "(...) la invariante se relaciona con el núcleo central, lo esencial de una temática o sistema de contenidos traducible en un concepto, una habilidad, una ley, una técnica, un método o incluso un modelo" (Rodríguez, et al. 2000, p. 123).

En segundo lugar, muy relacionado con lo anterior y aplicado a la propia informática, el mismo autor plantea que:

(...) enseñar un lenguaje de computación, por ejemplo, se circunscribe a enseñar la sintaxis de una estructura, procedimiento o comando; que enseñar un tabulador se circunscribe a enseñar la acción de cada una de las opciones de trabajo que oferta el sistema (...) (Ibíd., p. 123).

De acuerdo con Rodríguez (2000), esto trae como consecuencia que:

(...) el trabajo con las invariantes ayuda al desarrollo del pensamiento científico, por cuanto contribuye a enseñar a aplicar leyes generales a la solución de casos particulares, asegurando un núcleo básico de contenido del cual

puede derivarse el aprendizaje de otros de forma inmediata y mediata, bien de manera dirigida o autodidacta, de manera presencial o no. (p. 123).

De todo esto se infiere, que existe una idea muy esencial, el trabajo del profesor debe dirigirse sobre la esencia de los conocimientos y habilidades a lograr en los estudiantes, en desarrollar métodos de apropiación del conocimiento (trabajo con las invariantes estructurales), sobre todo teniendo en cuenta que la velocidad en la impartición de los contenidos siempre será menor a la velocidad en que este evoluciona.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Propuesta de estructura metodológica de los procedimientos informáticos para el tratamiento a las invariantes estructurales de la habilidad informática.

Desde la óptica del contenido, lo esencial de un procedimiento radica en el conjunto de acciones y operaciones que lo caracterizan, en la propuesta de estructura metodológica que se propone, los procedimientos informáticos elaborados se contextualizan atendiendo a las invariantes estructurales definidas (*operar con archivos informáticos, ventana de objeto, cuadro de diálogo y cuadro asistente*) y su expresión en la práctica desde lo

instrumental. Ellos permiten en su esencia, potenciar el carácter diferenciado y desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante en formación.

- “Procedimientos informáticos para operar software en el entorno lógico: operar con ventana de objeto, cuadro de diálogo, cuadro asistente, archivos de programas, complementarios y de datos” (Siles, 2010, p. 10-32).

Exigencias didácticas para elaborar los procedimientos informáticos.

- 1.Existencia de tareas docentes a resolver por computadora.
- 2.Determinar la importancia del procedimiento informático en el contexto de la informática o contenido particular (grado de aplicación y si es básico para la elaboración de otros).
- 3.Identificar el procedimiento informático como algoritmo.
- 4.Decidir si se va a elaborar el procedimiento informático, total, parcial o como un conocimiento ya sistematizado (apoyarse en la complejidad para el contenido y el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes).
- 5.Precisar la vía lógica pertinente para la elaboración del procedimiento

informático: (inductiva, deductiva y analógica).

6. Establecer las acciones fundamentales para la fijación del procedimiento informático.
7. Solucionar la tarea docente inicial utilizando un procedimiento informático elaborado.

Para realizar la contextualización de los procedimientos informáticos que se proponen, se procede de forma analógica en el tratamiento realizado a las precisiones (*invariantes estructurales del contenido informático*), en él se retoman los elementos de carácter metodológico que propone Expósito, et al. (2001):

I. Importancia del procedimiento en el contexto de la asignatura, disciplina o de la informática general.

- Complejidad desde el punto de vista del contenido,
- nivel de desarrollo alcanzando por los estudiantes.

II. Decidir si el procedimiento se va a elaborar total o parcialmente con los estudiantes, o si se va a dar como un conocimiento ya sistematizado.

III. Si se va a elaborar el procedimiento, precisar la vía lógica que se seguirá para la adquisición del conocimiento.

- Inductiva, precisar si se va a obtener por:
 - Reflexiones lógicas, como una generalización del fenómeno en varias situaciones naturales, o apoyadas en la simulación del fenómeno mediante un software previamente confeccionado.
- Deductiva, analógica.
- IV. Acciones fundamentales de forma inmediata o mediata que se van a realizar para la fijación del procedimiento.
- De identificación, de realización (p. 29 - 33).

Teniendo en cuenta la anterior estructura, el tratamiento que se les da a los procedimientos que se proponen, favorecen la fijación de conceptos y de otros procedimientos; esto debe ser aprovechado, para contribuir a la solidez y durabilidad de los conocimientos actuales y precedentes de la informática. A continuación, se expone la estructura metodológica para proceder con las invariantes estructurales de la habilidad: *operar software en el entorno lógico*. Siles (2010).

Operar con archivos informáticos
(archivos de programa, complementarios y de datos).

Invariantes estructurales:

- a) La ejecución de archivos de programas.
- b) La visualización de archivos complementarios.
- c) El tratamiento con archivos de datos.
- d) La interactividad con ventanas de objetos.
- e) La interactividad con cuadros asistentes.
- f) La interactividad con cuadros de diálogos.

**Procedimientos informáticos
(operar con archivos informáticos: a, b, c).**

1. Visualizar el archivo informático en la interfaz gráfica.
2. Seleccionar el archivo informático según tipo: programa, complementario y datos.
3. Determinar elementos visuales del archivo informático.
4. Determinar las operaciones asociadas al archivo informático: visualizar, trasladar, ejecutar, actualizar y editar.

**Procedimientos informáticos
(operar con ventana de objeto: d).**

1. Ubicar el objeto en la interfaz gráfica (ventana de objeto).
2. Visualizar la ventana de objeto (objeto informático).

3. Seleccionar el contenido del objeto a modificar (contenido informático).
4. Determinar los elementos asociados al objeto (contenido a editar).
5. Operar con los elementos asociados al objeto (opciones para editar).

**Procedimientos informáticos
(operar con cuadros asistentes: e).**

1. Identificar el objeto informático (cuadro asistente para operar con el contenido informático).
2. Visualizar el cuadro asistente (asociado al contenido informático).
3. Interactuar con las secuencias del cuadro asistente (definir condiciones asociadas al contenido informático).
4. Operar con las fichas y secciones del cuadro asistente (establecer parámetros asociados al contenido informático).
5. Establecer condiciones o parámetros (controles del contenido informático en cada ficha o sección).
6. Operar con el área de confirmación o rechazo del cuadro asistente.

**Procedimientos informáticos
(operar con cuadro de diálogo: f).**

1. Identificar el objeto a dialogar (contenido informático).
2. Visualizar el cuadro de diálogo (asociado al contenido informático).

3. Establece condiciones previas de configuración (parámetros del contenido asociado al archivo informático).
4. Operar con las fichas y secciones del cuadro de diálogo (definir propiedades del contenido asociado al archivo informático).
5. Operar con el área de confirmación o rechazo del cuadro de diálogo: aceptar o cancelar (pp. 10-11).

En la elaboración de los procedimientos informáticos tanto básicos como específicos para cada uno de los núcleos conceptuales (*invariantes estructurales de la habilidad informática*), el autor propone un grupo de elementos organizativos y estructurales que permitan definir con exactitud la intencionalidad del procedimiento, para ello se debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. *Importancia del procedimiento en el contenido particular.*
 2. *Condiciones a cumplir en el procedimiento: sugerencias para la estructuración metodológica del procedimiento informático.*
- Si se va a elaborar parcial o totalmente.
 - Grado de aplicación.

- Sí es básico para la elaboración de otros procedimientos.
- Precisar la vía lógica de la adquisición del conocimiento.
- Acciones inmediata y mediata para fijar el procedimiento (acciones y operaciones).

3. *Representación gráfica del procedimiento.*

4. *Resumen de los pasos generales del procedimiento informático.*

A partir de estos elementos organizativos y estructurales, el autor precisa a manera de ejemplo, las acciones y operaciones que permiten desde una estructura algorítmica fijar los procedimientos informáticos general y específicos, teniendo para ellos la interfaz gráfica de una de las aplicaciones de los paquetes de Microsoft Office y OpenOffice.org en versión actual: HEC de Microsoft Office Excel y de OpenOffice.org Cal).

Procedimiento general (operar con archivo informático)

1. Definir el archivo informático en la interfaz gráfica.
2. Obtener el archivo informático asociado a: programas, complementarios y datos.

3. Obtener propiedades visuales del archivo informático: contenidos y funciones.
4. Operar con los elementos asociados al archivo informático.

Procedimiento específico

Operar con archivo de programa: Microsoft Office Excel / OpenOffice. org Cal. (Versión actual).

1. Seleccionar el archivo de programa según tipo: programa (*Microsoft Office Excel / OpenOffice. org Cal. Versión actual*).
2. Visualizar el archivo de programa en la interfaz gráfica: (*Ventana de objeto de Microsoft Office Excel / OpenOffice. org Cal. Versión actual*).
3. Determinar elementos visuales del archivo de programa: (Barras y herramientas asociadas a la *Ventana de objeto de Microsoft Office Excel / OpenOffice. org Cal. Versión actual*).
4. Determinar las acciones y operaciones asociadas al archivo de programa: visualizar, trasladar, ejecutar, actualizar y editar.

Procedimiento general (*operar con ventana de objeto*)

1. Ubicar el objeto en la interfaz gráfica: *ventana de objeto*.

2. Visualizar la ventana de objeto: *objeto informático*.
3. Seleccionar el contenido del objeto a modificar: *contenido informático*.
4. Determinar los elementos asociados al objeto: *contenido a editar*.
5. Operar con los elementos asociados al objeto: *opciones para editar*.

Procedimiento específico

Operar con ventana de objeto: Microsoft Office Excel / OpenOffice. org Cal. (Versión actual).

1. Ubicar el objeto en la interfaz gráfica: ventana asociada al objeto *Microsoft Office Excel / OpenOffice. org Cal. (Versión actual)*.
2. Activar y desactivar la ventana asociada al objeto: *Microsoft Office Excel / OpenOffice. org Cal. Versión actual. (minimizar, restaurar y cerrar)*.
3. Clasificar el contenido informático (*archivo de datos*) asociado a la ventana de objeto según parámetros y categorías: *HEC de Microsoft Office Excel / OpenOffice. org Cal. (Versión actual)*.
4. Determinar elementos visuales de la ventana de objeto: (Barras y herramientas asociadas a la *Ventana de objeto: HEC de Microsoft Office Excel / OpenOffice. org Cal. (Versión actual)*).

5. Establecer parámetros generales y de avanzada asociados a la ventana de objeto: *área de trabajo de la HEC de Microsoft Office Excel / OpenOffice. org Cal. (Versión actual).*

Procedimiento general (*Operar con cuadro de diálogo*)

1. Identificar el objeto a dialogar: *archivo informático.*
2. Visualizar el cuadro de diálogo: *asociado al archivo informático.*
3. Establece condiciones previas de configuración: *parámetros del contenido asociado al archivo informático.*
4. Operar con las fichas y secciones del cuadro de diálogo: *definir propiedades del contenido asociado al archivo informático.*
5. Operar con el área de confirmación o rechazo del cuadro de diálogo: *aceptar o cancelar.*

Procedimiento específico. Ver Figuras 1 y 2

Operar con cuadro de diálogo: Imprimir en Microsoft Office Excel / OpenOffice. org Cal. (Versión actual).

1. Abrir el archivo informático: HEC o LT de Microsoft Office Excel / OpenOffice. org Cal. Versión actual (documento editado o en edición).

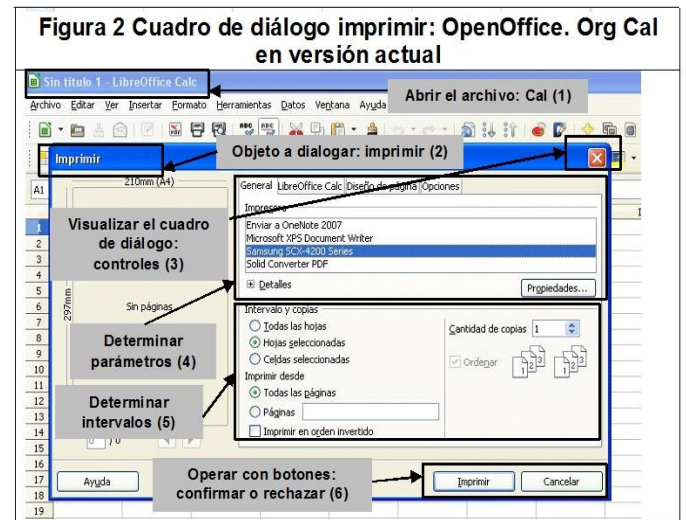
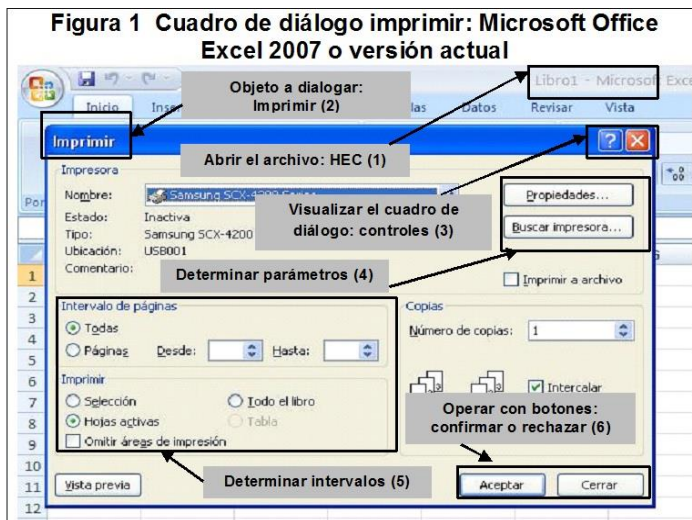
2. Identificar el objeto a dialogar: *cuadro de diálogo imprimir una HEC o un LT.*

3. Visualizar el cuadro de dialogo imprimir la HEC o el LT asociado al archivo informático: *HEC de Microsoft Office Excel / OpenOffice. org Cal. (versión actual), editado o en edición (cancelar o continuar).*

4. Determinar los parámetros de configuración: *operar con los elementos asociados (fichas y secciones) al cuadro de diálogo imprimir la HEC o el LT de Microsoft Office Excel / OpenOffice. org Cal. (versión actual).*

5. Operar con los elementos de intervalo asociados al cuadro de diálogo imprimir la HEC o el LT: *intervalos de páginas, copias.*

6. Operar con los botones de comando para confirmar o rechazar: *aceptar o cerrar*



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Precisiones y punto de partida para la puesta en práctica de los procedimientos informáticos: operar con archivos informáticos, ventana de objeto, cuadro de diálogo y cuadro asistente.

EL PRIMER ASPECTO. La preparación de los docentes del colectivo de año en cuanto a: invariantes estructurales de la habilidad (*operar software en el entorno lógico*), pasos del algoritmo (*procedimientos informáticos*) y el uso de los recursos informáticos y servicios de la web (*software y hardware más actualizados*) con fines docentes, esto permitió que de conjunto con el investigador se aplicara la propuesta de los procedimientos.

La preparación se realizó en los diferentes subsistemas o niveles organizativos para el trabajo metodológico con énfasis en el colectivo de año, del cual es miembro el autor del presente artículo.

Para constatar la efectividad en dicha preparación, se aplicó la técnica de investigación "*registro de experiencias*", la cual permitió recoger la descripción minuciosa de las experiencias de los profesores, al integrar y contextualizar, desde la planificación, organización y socialización de los procedimientos informáticos (*sucesión de indicaciones*), los contenidos de las asignaturas del currículo del año con el tratamiento a las invariantes estructurales de la habilidad informática: *operar con archivo informático, ventana de objeto, cuadro de diálogo y cuadro*

asistente, en el proceso de formación inicial.

EL SEGUNDO ASPECTO. La socialización de los procedimientos informáticos en el seno del colectivo de año y departamento enriqueció el contenido y la estructura de los mismos a raíz de los señalamientos y recomendaciones realizadas.

EL TERCER ASPECTO. La realización de un experimento educativo. Se seleccionó el diseño experimental de categoría pre-experimento con diseño de pretest y postest y un solo grupo.

Entre los resultados más relevantes en la contextualización de los procedimientos informáticos (*operar software en el entorno lógico*) se encuentran:

- Se ha logrado reconocer los principales ejes temáticos relacionados con el desarrollo de las TIC, los contextualizan a las necesidades de la actividad que realiza y se justifica por qué su implementación en el tratamiento a las invariantes estructurales de la habilidad informática (*operar con archivo informático, ventana de objeto, cuadro asistente y cuadro de diálogo*).
- Se ha logrado identificar desde los diferentes ambientes gráficos y versiones más actualizadas del software

el cumplimiento de una correcta política de edición, protección y conservación de la información digital, control y administración de los recursos informáticos (*hardware y software en su versión más actual*) disponibles en la carrera.

- Se ha creado un espacio de convergencia, en el que se ha logrado contextualizar, en el orden didáctico, las características y funciones básicas de los recursos informáticos y los servicios de la web, lo que demuestra que llegaron a dominar desde su actuación sus principales potencialidades y beneficios.
- Se reconoce en las distintas versiones y plataformas digitales la *ventana de objeto* como un elemento visualizador de un *archivo informático*. Además, se logra establecer un *diálogo especial* en la relación *usuario-interfaz gráfica*, llegando a visualizar un *cuadro de diálogo* y un *cuadro asistente* e interactuando con sus *fichas* y *secciones* con un alto grado de independencia.
- En su actuación se distingue la renovación de los conocimientos informáticos precedentes, *identificar* y

manipular el tipo de hardware disponible en la carrera, así como reconocer en el orden algorítmico la visualización de los *archivos informáticos, ventanas de objetos, cuadro asistente y cuadro de diálogo* por otra de las vías no convencionales (*diferentes versiones de hardware y software*).

- Se han identificado preferencias en los enfoques didácticos más representativos en la enseñanza de la informática, el *algorítmico y problémico*; aunque se debe destacar algunos avances en el conocimiento del proceder didáctico del resto de los enfoques, a partir de su identificación y características esenciales; sin embargo, en los estudiantes más aventajados los niveles de aprendizaje permitieron llegar a su ejemplificación.

Como se ha mostrado, el trabajo con las invariantes estructurales de la habilidad informática, la experiencia de especialistas en esta área del conocimiento, es la que ha favorecido el impulso de esta necesidad, incorporar los procedimientos informáticos (*operar software en el entorno lógico*) al accionar de docente y estudiantes contemporáneo, y buscar las vías para que las disciplinas y asignaturas incorporen estos conocimientos en sus

contenidos. Debe reconocerse, sin embargo, que este es un proceso complejo y multifactorial, no exento de innumerables barreras.

CONCLUSIONES

La actualización constante del hardware y el software disponibles en nuestras universidades, reviste gran importancia en el desarrollo profesional e institucional, pues prepara a estudiantes y profesores para ejercer su actual y futura profesión. Los actualiza ajustado a las necesidades de cada tiempo y las nuevas versiones asociadas a nuevas tecnologías, en la que hoy el trabajo con estos recursos informáticos es prácticamente imprescindible en el desarrollo social y universitario del país.

Las invariantes estructurales de la habilidad: *operar software en el entorno lógico*, constituyen procederes didácticos a tener en cuenta en los procesos de formación inicial y permanente, por lo que se deben intencionar y actualizar constantemente desde las disciplinas y asignaturas que conforman el currículo de las carreras universitarias.

El tratamiento a las invariantes estructurales de la habilidad: *operar con archivo informático, ventana de objeto, cuadro de diálogo y cuadro asistente*,

requiere de un análisis constante y actualizado de sus contenidos para identificar los vínculos con el sistema de conocimientos de las disciplinas y sus asignaturas en cada carrera, y de esta manera, concebir tareas que concreten vías y nuevos procedimientos para ofrecer respuestas a las exigencias de dichas invariantes, a través de la asignatura informática como contenido rector.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, R. E. (2004). El software educativo una vía para estimular el interés para el estudio de las tareas socioeconómicas. (Tesis de maestría inédita). La Habana, Cuba.
- Álvarez de Zayas, C., et al. (1990). *Diseño curricular en la educación superior. Curso Pre-congreso Pedagogía 90*. La Habana, Cuba.
- Álvarez Zayas, R. (1998). *Hacia un Curriculum integral y contextualizado*. Honduras. (Manuscrito).
- Barreto, I., Del Toro, M., Labañino, C., Rodríguez, P. y Rodríguez, I. (2011). *Educación y tecnologías de la información y las comunicaciones: una mirada desde la formación del docente*. La Habana, Cuba: Órgano Editor Educación Cubana.
- Bermúdez, R., & Rodríguez, M. (1996). *Teoría y Metodología del aprendizaje*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Chou, R. O. (2008). *Modelo teórico-metodológico para la superación de los docentes responsabilizados con la formación de los PGI en (TIC)*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Santa Clara, Cuba.
- Crespo, T. & Aquilasocho, D. (1997). *La Heurística en la enseñanza de la Programación*. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela Morales". Villa Clara, Cuba.
- Collado, R. (2004). *Una concepción teórica metodológica para la producción de cursos a distancia basada en el uso de las TIC*. (Tesis de doctorado inédita). La Habana, Cuba.
- Danilov, M. A., & Skatkin, M.N. (1985). *Didáctica de la escuela media*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Díaz, A. (2006). *Metodología para la superación de los docentes de especialidad no informática en la creación de un sitio Web docente*. (Tesis de doctorado inédita). Santa Clara, Cuba.
- Díaz, R. C. (2003). *Propuesta metodológica para la formación de las Habilidades Informáticas Básicas en el*

primer ciclo del nivel primario. (Tesis de maestría inédita). Instituto Superior Pedagógico “Jose Martí”, Camagüey, Cuba.

Expósito, R. C. (1989). *Una Estructuración Metodológica para un curso introductorio de la asignatura Computación en Cuba.* (Tesis de doctorado inédita). La Habana, Cuba.

Expósito, R. C. (1996). *Tratamiento metodológico de los conceptos de programación en 10 grado.* La Habana, Cuba.

Expósito, R. C. (1997). *Enfoques didácticos de la enseñanza de la Informática.* Congreso Internacional Pedagogía 1997. La Habana, Cuba.

Expósito, R. C. et al. (2001). *Algunos elementos de metodología de la Enseñanza de la Informática.* Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana.

Expósito, C. et al. (2010). *Programa de la Disciplina Informática Educativa para las carreras pedagógicas.* (Material digitalizado).

Ferrer, V. M. (2000). *La resolución de problemas en la estructuración de un sistema de habilidades matemáticas en la escuela media cubana.* (Tesis de doctorado inédita). Santiago de Cuba.

Ferrer, M. T. (2004). Las habilidades pedagógicas-profesionales en el maestro primario: Modelo para su evaluación. En G. García y E. Caballero (compil.). Profesionalidad y práctica pedagógica (pp.77-93) La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Fernández, T.C. (2005). *Programa de Informática Educativa para el 10 grado.* (Tesis de maestría inédita). Centro Universitario “José Martí”. Sancti Spíritus.

Gener, N. E. (1998). *Propuesta de inclusión de temas para la disciplina Sistemas de aplicación y algunos procedimientos básicos para su enseñanza.* (Tesis de Maestría inédita). La Habana, Cuba.

Gener, N. E. (2000). *Elementos de Informática Básica.* La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Gener, N. E. (2005). *Temas de Informática Básica.* La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

González, A. N., & Hondal, S. V. (2006). *Habilidades Informáticas.* (material complementario formato digital).

González, M. V., et al. (1995). *Psicología para educadores.* La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

González, M. V., et al. (2001). *Psicología para educadores*. (3ra reimp.). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

González, N. (2007). *Sitio web para la preparación metodológica en la formación de habilidades informáticas en el preuniversitario*. (Tesis de maestría inédita). Centro Universitario "José Martí". Sancti Spíritus.

Horruitiner, P. (2007). La universidad cubana: El Modelo de formación. *Revista Pedagogía Universitaria*, XII (4).

Hurtado, F. (1998). *El tratamiento de conceptos básicos en la enseñanza de los tabuladores electrónicos*. (Tesis de Maestría inédita). Camagüey. Instituto Superior Pedagógico "José Martí".

Hurtado, F., et al. (2007). *Introducción de las tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la escuela y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes*. La Habana, Cuba: Edición Cubana.

Jorge, F. M. (1999). *Alternativa metodológica para el trabajo con el procesador de texto en la especialidad de Lengua Inglesa*. (Tesis de maestría inédita). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", Facultad de Ciencias Exactas, La Habana, Cuba.

Leontiev, A. N. (1961). *Psicología*. La Habana, Cuba: Imprenta Nacional de Cuba.

López, M. (1989). *¿Cómo enseñar a determinar lo esencial?* La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Ornelas, C. (1995). Globalización y conocimientos: dos nuevos desafíos para las universidades latinoamericanas. *Revista Educación Superior y Sociedad*. 6 (2), 134 – 142.

Petrovsky, A. V. (1978). *Psicología general*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rodríguez, L. R., et al. (2000). *Introducción a la Informática Educativa*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rodríguez, C. M. (1998). *Proyecto de Informática Educativa en Cuba*. (Tesis de maestría inédita). La Habana, Cuba.

Rodríguez, J. B. (2003). *Metodología para la utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las funciones matemáticas*. (Tesis de doctorado inédita). La Habana, Cuba.

Rubinstein, S. L. (1965). *El Ser y la conciencia*. La Habana, Cuba: Edición Universitaria.

Rubinstein, S. L. (1967). *Principios de Psicología General*. La Habana, Cuba: Revolucionaria.

Ruiz Piedra, A. M., Gómez Martínez, F., Gibert Lamadrid, M.P., Soca Guevara, E. B., Rodríguez Blanco, L. (2018). Reseña histórica sobre la gestión nacional del desarrollo del software educativo en la Educación Médica Superior en Cuba. *Revista Cubana de Informática Médica*, 10 (1), 28-39. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18592018000100004

Salvat, Q. M. (2006). *Metodología dirigida a aplicar la Informática en los contenidos de la Biología Molecular de la carrera agronomía*. (Tesis de doctorado inédita). Centro Universitario “José Martí”. Sancti Spíritus, Cuba.

Silvestre, O. M., & Zilberstein, T. J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Silvestre, O. M., & Zilberstein, T. J. (2000). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* México: Ediciones CEIDE.

Siles, D. R. (2005). *Presentaciones electrónicas. Cómo hacer una presentación en el editor Mediator 5.0*. ISPN – EEEuZuyVApDyusHuVN, Recuperado de <http://www.ilustrados.com/tema/6615/Prese-ntaciones-electronicas-Como-hacer-presentacion-editor.html>

Siles Denis, R. R. (2010). *La informática educativa como medio de enseñanza y*

herramienta de trabajo en el proceso de formación profesional del estudiante de la carrera educación primaria. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”, Cuba.

Siles, D. R. (2010). *Manual de procedimientos y tareas docentes para el tratamiento de la Informática Educativa como medio de enseñanza y herramienta de trabajo*. (Manual del de Trabajo. Tesis de doctorado inédito). Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”, Cuba.

Smirnov, A. A. (1961). *Psicología*. La Habana, Cuba: Imprenta Nacional de Cuba.

Talízina, N. F. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. Moscú, URSS: Progreso.

Torres, M. (2000). *El diagnóstico psicopedagógico*. Conferencia en el III Congreso de la Educación Especial. La Habana, Cuba.

Torres, L. P. (1997). *Influencias de la computación en la enseñanza de la matemática*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico Capitán “Silverio Blanco Núñez”. Sancti Spíritus, Cuba.

Torres, L. P. (2001). *Didáctica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación :Curso pre-reunión del*

Siles Denis, R. R., Fernández Blanco, L. y Soriano Peña, C. del P. Operar con la interfaz gráfica de windows: Una...

Congreso "Pedagogía 2001". La Habana, Cuba.

Valdés, G. A. (2002). *Propuesta de superación en Informática Educativa para*

el Maestro Primario de la provincia de Sancti Spíritus. (Tesis de maestría inédita).

Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana, Cuba.

Artículo Original

APLICACIÓN DE LAS NEUROCIENCIAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. CASO DE UNA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

APPLICATION OF NEUROSCIENCES IN UNIVERSITY EDUCATION CASE OF A DEGREE IN EDUCATION

Claudia Selene Tapia-Ruelas;¹ Lorena Márquez-Ibarra;² Luz María Gaytán-Soto³

¹Doctora en Educación. Profesora investigadora de Tiempo Completo del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. Sonora, México. Email: ctapia@itson.edu.mx; ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0002-5095-8052> ²Doctora en Educación. Profesora investigadora de Tiempo Completo y Responsable del Programa Educativo de la Licenciatura en Educación infantil del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. Sonora, México. Email: lm Marquez@itson.edu.mx ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0002-7615-2241>; ³ Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora y Encargada del área de Vinculación institucional de la Escuela Normal Superior, subsección Obregón, Sonora, México. Email: enso.vinculacion@creson.edu.mx ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0001-7740-7667>

¿Cómo citar este artículo?

Tapia Ruelas, C. S., Márquez Ibarra, L. y Gaytán Soto, L. M. (noviembre-febrero, 2019). Aplicación de las neurociencias en la enseñanza universitaria. Caso de una licenciatura en educación. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 235-250. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/793>

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es describir las aportaciones de las neurociencias que se aplican en la enseñanza, en una licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública del Estado de Sonora, México. Es un estudio cualitativo fenomenológico. Participaron 31 estudiantes el 55% del género femenino y el otro 45% del masculino. Se empleó una guía de tópicos para que los estudiantes

describieran por medio de la técnica de composición escrita, el tema fue: actividades que realizan los buenos docentes. Se usaron hojas doble carta que contenían una tabla con siete recuadros, cada uno en una columna con el nombre de cada uno de los siete pasos para una clase cerebralmente amigable de Rosler (2015). Lo anterior para agrupar las respuestas dadas por los estudiantes. Se identificó que los docentes, aplican tres pasos de siete, lo que representa el 42%

de aplicación. Los tres pasos que presentaron mayor peso semántico son: Abrir la memoria sensorial, Practicar y Fortalecer, los de menor peso semántico es el de Repasar y el de Reflexionar, los pasos que no presentaron ninguna cita fueron Decodificar y Recuperar.

Palabras clave: Docente eficaz; neuroeducación; neurociencias; universidad

ABSTRACT

The objective of this research is to describe the contributions of the neurosciences that are applied in teaching, in a degree in Educational Sciences of a public university of the State of Sonora, Mexico. It is a qualitative phenomenological study. 31 students participated, 55% female and the other 45% male. A topic guide was used for the students to describe, through the technique of written composition, the theme was: activities that good teachers do. Double letter sheets were used that contained a table with seven boxes, each in a column with the name of each of the seven steps for a cerebrally friendly class of Rosler (2015). The above to group the answers given by the students. It was identified that teachers apply three steps of seven, which represents 42% of

application. The three steps that presented the greatest semantic weight are: Open the sensory memory, Practice and Strengthen, those with the least semantic weight is the Revise and the Reflect, the steps that did not present any appointment were Decode and Recover.

Keywords: Effective teacher; neuroeducation; neurosciences; university

INTRODUCCIÓN

Los descubrimientos de las neurociencias son retomadas en educación para comprender e incidir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Varios expertos (Campos, 2010; Mora, 2013; Calzadila, 2017) señalan que las neurociencias, como ciencias que estudian al sistema nervioso y al cerebro en sus aspectos estructurales y funcionales, han posibilitado una mayor comprensión acerca del proceso de aprendizaje.

Campos (2010) menciona que es importante considerar los aportes de las neurociencias en el ámbito educativo ya que: a) las instituciones educativas representan un ámbito de enorme influencia en el proceso de desarrollo cerebral, b) los factores o experiencias a las cuales están expuestos los alumnos en

el aula pueden estar armonizados o no con los sistemas naturales de aprendizaje y de memoria del cerebro y c) el docente es un agente significativo en la confluencia de la teoría y la práctica y por ello, su formación, capacitación y competencia para la innovación facilitarán la unión entre las neurociencias y la educación.

Es por ello que a medida que el conocimiento del funcionamiento del cerebro humano vaya siendo más accesible a los educadores, el proceso de aprendizaje se volverá más efectivo tanto para el docente como para el alumno (Campos, 2010).

La neuroeducación según Mora (2013) es una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro, retoma los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrado con la psicología, sociología y la medicina. Neuroeducación según este autor significa evaluar y mejorar la preparación del docente y ayudar y facilitar el proceso de quien aprende.

Según el Gobierno de la República Mexicana (2013) una elevada proporción de jóvenes en México, percibe que la educación no les proporciona habilidades, competencias y capacidades para una inserción y desempeño laboral exitoso. El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

establece que se busca desarrollar el potencial humano con educación de calidad y como estrategia se pretende disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y estimular el desarrollo profesional de los maestros, centrado en el aprendizaje de los alumnos.

El docente en educación superior debe ser participe de la transformación educativa desde los procesos de enseñanza y aprendizaje que conduce en el aula. Actualmente el número de jóvenes que logra acceder a una educación superior es relativamente bajo. Según el Plan Nacional de Desarrollo en México 2013-2018 la matrícula de la educación superior es de 3.3 millones de alumnos, esta cifra representa una cobertura nacional del 29.2%.

Si bien son múltiples los factores que puedan incidir para el éxito académico, el docente constituye, después del contexto sociocultural, el segundo factor importante según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2010), esto muestra la importancia que el docente mantenga las estrategias docentes efectivas y continúe incorporando propuestas innovadoras en la enseñanza.

Existen estudios en la universidad que señalan que los estudiantes aprenden con docentes que muestran pasión, logran generar clases dinámicas y prácticas, explican con claridad y utilizan la tecnología, coincidiendo con otros estudios al señalar que el dinamismo, la variedad de actividades, el clima de clase y las lecciones estructuradas favorecen el aprendizaje del alumno (Tapia, Valdés, Montes y Valdéz, 2017; Tapia, Amparán y Valdéz, 2017). Estos hallazgos coinciden con algunos de los principios de las neurociencias que indican que lograr cuidar la relevancia de las clases para los estudiantes, la novedad, hacer clases emocionantes y la organización visual, son elementos que permiten abrir los canales sensoriales para el aprendizaje (Rosler, 2015).

Cuando se aplican aportes de las neurociencias los estudiantes se muestran satisfechos con la docencia. En un estudio descriptivo realizado por Izaguirre y Reátegui (2014) con 113 estudiantes de Pediatría Comunitaria que tenía como objetivo evaluar la calidad del servicio educativo luego de la aplicación de conocimientos neurocientíficos, encontró de forma global una satisfacción media para todas las dimensiones analizadas.

Existen estudios que demuestran que se obtienen resultados superiores en atención, motivación y desempeño académico cuando se incorporan los principios de las neurociencias en la enseñanza. Tal es el caso del desarrollado por Valerio, Jaramillo, Caraza y Rodríguez (2016), quienes en un experimento impartieron sesiones de clases en un ambiente enriquecido con el uso de prácticas docentes basadas en los principios de las ciencias del cerebro y cuyos hallazgos demostraron que se obtienen resultados superiores en atención, motivación y desempeño académico, persuaden a la inclusión de los temas de neurociencia en la agenda de investigación educativa.

La educación como acción humana no puede comprenderse, sin asumir su carácter complejo de ahí que su acceso y estudio requieren una lectura interdisciplinaria que preste atención a todos aquellos campos científicos que, con su desarrollo teórico y tecnológico, realizan aportes significativos para su comprensión (Salazar, 2005).

Según Castorina (2016) hay algunos estudiosos de la educación que señalan que no hay indagaciones inspiradas en los métodos y técnicas de las neurociencias

que hayan logrado éxitos significativos en transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares. De igual forma hay otros autores que coinciden en afirmar la potencialidad de las neurociencias para la educación y reconocen que su importancia reside en que los procesos cognitivos de los alumnos dependen, al menos en parte, de la estructura y función cerebral.

Para este estudio se retomó la propuesta de Rosler (2015), que describe siete pasos para una clase cerebralmente amigable, estos son: a) Abrir la memoria sensorial, b) Reflexionar, c) Recodificar, d) Fortalecer, e) Practicar, f) Repasar y g) Recuperar.

En cuanto a *abrir la memoria sensorial* Rosler (2015) propone que se realice a través de cinco formas, la novedad en las clases, empleo de organizadores visuales, lograr focalizar la atención, propiciar la emoción y la relevancia de los contenidos para el estudiante.

Acerca del paso *reflexionar*, consiste relacionar el conocimiento previo que tienen los estudiantes con el nuevo por aprender. Se propone hacer pensar a los estudiantes acerca de la información tratada empleando preguntas relacionadas con la temática, que les permitan un análisis más profundo, darles tiempo de respuesta, se recomienda entre cinco y

diez minutos para lograr un pensamiento crítico y procurar el silencio para desarrollar las respuestas.

El paso de *recodificar*, consiste en propiciar que los estudiantes tengan la oportunidad de poner en sus propias palabras lo aprendido, un ejemplo que representa este paso, es un resumen u otras actividades en las que el estudiante tenga que explicar, interpretar, ejemplificar, clasificar, comparar, inferir, realizar representaciones no lingüísticas. En suma consiste en que el alumno manifieste su capacidad para autogenerar en alguna forma propia, lo aprendido.

Respecto al paso *fortalecer*, en este se trata de que se realice una evaluación para el aprendizaje más que del aprendizaje y se proporcione una retroalimentación lo más cercano a cuando se realice la evaluación que le permitirá fortificar lo que ya comprende y en caso de requerirse volver a tratar los contenidos, pero de distinta manera a la primera vez, lo que les permitirá en este caso, cambiar su comprensión conceptual antes de que practiquen, este paso da tiempo a la memoria de trabajo para que realice los cambios necesarios. La evaluación y retroalimentación, según Rosler (2015) se debe realizar de manera más frecuente al

inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y más espaciado después.

En el paso de *practicar*, se transfiere la información de la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo, se puede realizar de cinco formas, Rosler le llama las carreteras a la memoria: episódica, semántica, emocional, de procedimientos y condicionada. La práctica propicia que se logren cambios relativamente permanentes en las redes neuronales.

Por otra parte, el paso de *repaso* ofrece la posibilidad de recuperar los conocimientos de la memoria a largo plazo y trabajar con ellos en la memoria de trabajo, generando un nuevo producto. En este paso se incluye también el volver a evaluar y de ser necesario, volver a enseñar. El resultado de esta acción puede regresar a la memoria de largo plazo, fortaleciendo, ampliando, rediseñando, etcétera las redes neuronales existentes. Se señala que es importante el ritmo del repaso, es importante realizarlo de manera frecuente y cercas entre sí al principio y luego más espaciados; también se recomienda hacerlo de formas diferentes a las veces anteriores que se practicó.

Para finalizar, Rosler (2015) menciona el paso de *recuperar* es decir, se trabaja la capacidad de acceder a la memoria a largo

plazo y traer los conocimientos a la memoria de trabajo para resolver problemas, se activan las redes neuronales. En este paso proporcionar pistas a los estudiantes es un factor clave para lograr la recuperación.

Dada la importancia de indagar de las aplicaciones de las neurociencias en los procesos de enseñanza universitaria, se plantea la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles aportaciones de las neurociencias se aplican en la enseñanza universitaria?*

El objetivo de esta investigación es describir las aportaciones de las neurociencias, que se aplican en la enseñanza, en una licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública del Estado de Sonora, México.

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo de estudio. Es un estudio cualitativo fenomenológico, sobre ello Salgado (2007, p. 73) indica que “el centro de indagación del diseño reside en la experiencia del participante”.

Participantes. Participaron un total de 31 estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública del sur del Estado de Sonora, México, el 55% (17) eran del género

femenino y el 45% (14) del masculino, se encontraban entre los 19 y 23 años de edad. De ellos, el 32% (10) eran del cuarto semestre, el 19% (6) del sexto semestre y el 49% (15) del octavo semestre.

Se incluyeron los participantes que cumplieran el criterio de que estuvieran inscritos a partir del cuarto semestre ocho, es decir que ya hayan cubierto el 50% de las materias de la licenciatura, lo anterior porque se consideró que ellos tendrían mayor cantidad de experiencias vividas con los docentes. La selección de los estudiantes se realizó a través de un muestreo por oportunidad.

Materiales. Se empleó una guía de tópicos para que los estudiantes describieran por medio de la técnica de composición escrita (Valdés, 1987). El tema sobre el cual

debían responder los estudiantes es: actividades que realizan los buenos docentes, se les planteó la pregunta: ¿Qué actividades realizan o realizaban los buenos docentes que te imparten o impartieron clases? Entendiendo por buenos docentes, aquellos con los cuales realmente aprendieron en el desarrollo de sus clases.

Se usaron hojas doble carta que contenían una tabla con siete recuadros, cada uno en una columna con el nombre de cada uno de los siete pasos para una clase cerebralmente amigable de Rosler (2015). Lo anterior para agrupar las respuestas dadas por los estudiantes, según se relacione con cada paso. La tabla 1 muestra las especificaciones de este estudio.

Tabla 1.

Especificaciones del estudio sobre aplicación de las neurociencias en la enseñanza universitaria.

Tópico central	Definición operacional	Tema en la Guía de tópicos
Aplicación de las neurociencias en la enseñanza universitaria.	Cantidad de acciones del docente universitario que indican relación con las aportaciones de las neurociencias a la enseñanza.	Actividades que realizan los buenos docentes* * Docentes con los cuales realmente aprendieron.

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento. Se solicitaron los permisos a la jefatura del Departamento de Educación para realizar el estudio y acceder a las aulas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública del sur del Estado de Sonora, México.

La aplicación del instrumento denominado guía de tópicos se realizó en un total de cuatro visitas. Los 31 estudiantes inscritos en la licenciatura respondieron de forma voluntaria por medio de la técnica de composición escrita en un tiempo que fluctuó entre los 10 y 15 minutos.

Se analizaron las respuestas, agrupando los fragmentos del texto que se relacionaban con cada uno de los siete pasos para desarrollar una clase cerebralmente amigable de Rosler (2015), estos son: a) Abrir la memoria sensorial, b) Reflexionar, c) Recodificar, d) Fortalecer, e) Practicar, f) Repasar y g) Recuperar. Con esto se logró que se colocaran fragmentos que tenían ideas semejantes en un mismo campo semántico.

Uno de los criterios de confiabilidad que se empleó fue el de confiabilidad entre revisores de los unidades de datos o como lo llama Salgado (2007) “consistencia

lógica interna, ésta se refiere al grado en que diferentes investigadores que realizan los mismos análisis, generan resultados equivalentes” (p. 74). Los revisores fueron dos investigadores del actual estudio, ambos con formación en Ciencias de la Educación.

Las principales coincidencias entre revisores fue en los pasos que no se observaron, éstos son Recodificar y Recuperar, pero no se coincidía en la cantidad de fragmentos de textos agrupados en los pasos restantes, por lo que se procedió a revisar de nuevo por ambos investigadores por separado, como la primera revisión. Posteriormente se concertó una segunda reunión para tomar acuerdos y revisar de nuevo. Para finalizar se realizó una tercera reunión para el análisis final, ya que se planteó que el proceso concluía cuando se lograran por lo menos el 90% de concordancias entre investigadores en la construcción de categorías, lo cual se alcanzó en tres revisiones.

RESULTADOS

Según la narración dada por los estudiantes en la guía de tópicos que se les aplicó de forma escrita, se identificó que los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública del Estado de Sonora, México, aplican tres pasos de siete para desarrollar una clase cerebralmente amigable con base a la propuesta de Rosler (2015), lo que representa el 42% de aplicación.

Los tres pasos que presentaron mayor peso semántico son: a) Abrir la memoria sensorial (44 citas), b) Practicar (26 citas) y c) Fortalecer (25 citas). También en menor peso semántico, en el paso de Repasar se agruparon nueve citas y en el de Reflexionar se agruparon cinco citas.

Los pasos que no presentaron ninguna cita fueron Decodificar y Recuperar. En la tabla 2 se presentan los pasos para una clase cerebralmente amigable y la cantidad de citas en las narraciones de los estudiantes, que definieron su peso semántico.

Tabla 2.

Pasos para desarrollar una clase cerebralmente amigable de Rosler (2015) y su peso semántico, según la cantidad de citas de los estudiantes.

1. Abrir la memoria sensorial	2. Reflexión	3. Recodificar	4. Fortalecer	5. Practicar	6. Repasar	7. Recuperar
44	5	0	25	26	9	0

A continuación en la tabla 3 se muestran citas literales retomadas de la narración que hicieron los estudiantes en la guía de tópicos aplicada, la P seguida del número representa el código del participante. Se presentan ordenadas por cada paso para una clase cerebralmente amigable, propuestos por Rosler (2015) y la cantidad de citas que se agruparon en cada uno de ellos.

Tabla 3.

Citas literales retomadas de la narración que hicieron los estudiantes y agrupadas por cada paso para desarrollar una clase cerebralmente amigable de Rosler (2015).

Pasos para una clase cerebralmente amigable Rosler (2015).	Citas literales	Peso semántico
1. Abrir la memoria sensorial	P.14 ...“No deja que el grupo se distraiga”	44
	P.23 ...“Adecuan los temas a los estudiantes”	
	P.25...“Son muy positivos, sonrén mucho y transmiten buena vibra”	
2. Reflexión	P.13...“Nos hace pensar en qué estamos mal”	5
	P.6 ...“Nos hace reflexionar”	
	P.24...“Desarrollan el pensamiento crítico en los estudiantes”	

3. Recodificar	No se identificaron citas	0
4. Fortalecer	P.8...“Realizan evaluaciones constantemente” P.9...“Explican cada tema y cuando no entendíamos volvía a explicar” P.15...“Las retroalimentaciones de cada tema visto en clase”	25
5. Practicar	P.16...“Nos pone actividades de clase dinámicas y divertidas” P.28...“Utiliza diversas técnicas de enseñanza” P.30...“Constantes prácticas”	26
6. Repasar	P.22...“Da asesorías” P.3...“Constantemente retomaba los contenidos de sesiones pasadas” P.9...“Monitorean el rendimiento que tenemos”	9
7. Recuperar	No se identificaron citas	0

En resumen, los tres resultados que más se destacan según los pasos para una clase cerebralmente amigable de Rosler (2015), parecen indicar que los docentes con los cuales aprendieron los estudiantes aplican de la neurociencias el primer peso activando las vías al cerebro que permiten *abrir la memoria sensorial*, esto lo hacen al focalizar la atención, propiciar un estado emocional positivo en los estudiantes a través de su misma actitud positiva en clase, también adecuan los contenidos, es

decir cuidan la relevancia de esos contenidos para el estudiante.

Además de preparar al estudiante para el proceso de enseñanza y aprendizaje también se identifica que aplican el paso de *practicar* durante las clases, cuando los estudiantes reportan que los docentes realizan actividades diversas y realizan constantes prácticas en clase. Y en tercer orden se identificó el paso de *fortalecer* cuando los docentes realizan evaluaciones constantes, explican cada tema y cuando

no entienden vuelven a explicarles, así como brindan retroalimentaciones.

DISCUSIÓN

Encontrar como resultados destacados que los docentes eficaces de la Licenciatura en Ciencias de la Educación aplican de las neurociencias: el abrir la memoria sensorial en sus estudiantes como primer paso del aprendizaje, como segundo, solicitar que realicen constantes prácticas de lo aprendido y como tercero, que realizan acciones para fortalecer lo que van aprendiendo, pudiera decirse que son métodos que todos los docentes ponen en práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Retomando lo anterior, más que una obviedad, para esta muestra de estudiantes de la licenciatura, resultó importante para su aprendizaje que sus docentes realicen acciones para abrir la *memoria sensorial*, sobre ello Mora (2013) habla de la importancia de llegar a los estudiantes, de despertar su curiosidad y captar su atención, considera que en este proceso interviene el componente emocional. Indica que las emociones, las cuales son reguladas por el sistema límbico del cerebro, encienden y mantienen la curiosidad y la atención y con ello el interés por el descubrimiento por

todo lo que es nuevo, constituyendo así la base que sustenta todos los procesos de aprendizaje y memoria. Sobre el componente emocional, dice que puede ser innato del docente, pero que también se puede lograr por entrenamiento propio y/o por enseñanzas recibidas.

En relación con que los docentes eficaces de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, aplican de las neurociencias el propiciar que sus estudiantes constantemente *practiquen* lo aprendido, sobre ello algunos expertos en neurociencias (Campos, 2010; Rosler, 2015) consideran que de este modo se consolidan las redes neuronales. Este proceso de consolidación, quizás puede explicar por qué los estudiantes consideran que aprenden con docentes en cuyas clases se desarrollen estrategias didácticas que promuevan la práctica, más allá de sólo privilegiar la teoría.

Estas prácticas que propicia el docente podría estar favoreciendo las vías a la memoria que resalta Rosler (2015) episódica, semántica, emocional, de procedimientos y condicionada. Campos (2010) opina que se tiene la capacidad de aprender de manera reflexiva, impulsiva, analítica, global, conceptual, perceptiva, motora, emocional, intrapersonal e

interpersonal y señala que una clase programada pensando en diferentes formas de enseñar para diferentes formas de aprender constituye una verdadera oportunidad para el desarrollo humano.

Para otra parte, el resultado de que los docentes eficaces de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, aplican de la neurociencias, el realizar actividades para *fortalecer* lo aprendido, podría explicarse la plasticidad cerebral, la cual, según Barrios (2016) es el descubrimiento neurocientífico, que permite reforzar las teorías acerca de la influencia del ambiente sociocultural en la modificación estructural y funcional del cerebro.

La plasticidad, la describe Willis (2010; citado en Barrios, 2016) como una capacidad que tienen las redes neuronales para modificarse con la adquisición de nueva información y obtener retroalimentación correctiva entre otras. Es posible que este supuesto se relacione con el hecho de que las actividades que realizan los docentes para fortalecer lo aprendido como las evaluaciones constantes y variadas le permiten obtener información del aprendizaje de sus estudiantes y emprender acciones en consecuencia. Un ejemplo de acción es la retroalimentación que reportan los

estudiantes que ofrecen los docentes y además las acciones de volver a enseñarles, si es necesario, lo cual permite al estudiante reorganizar sus redes neuronales, si es necesario. También se coincide con Campos (2010) al indicar que no basta con que el docente propicie verdaderas oportunidades de entendimiento de la propuesta de aprendizaje, considera que también debe verificar que el estudiante la está incorporando de manera adecuada y menciona que la retroalimentación es un excelente recurso.

Para finalizar en relación al estudiante, algunos expertos (Cabaní & Carretero 2003; Valverde, Revuelta, & Fernández, 2012) indican que la evaluación tiene una función reguladora en el aprendizaje, consideran que cada actividad ofrece a los estudiantes una oportunidad de conocer cuáles son sus resultados de aprendizaje, sobre qué han aprendido y sobre cómo habría podido hacerse.

Los pasos para una clase cerebralmente amigable que aplican en menor medida los docentes quizás indican que no se fomenta el pensamiento reflexivo, la recodificación o autogeneración de lo aprendido en sus propios términos, casi no se fomenta el repasar y recuperar lo aprendido. Sin

embargo queda la duda si realmente es así y más bien sí lo practican y quedaron en las respuestas generales del paso llamado *practicar*, ya que en él hablaron de que los docentes promovían las actividades variadas, diversificadas y divertidas.

CONCLUSIONES

Se concluye que los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública del Estado de Sonora, México:

Sólo aplican tres pasos de siete para desarrollar una clase cerebralmente amigable con base a la propuesta de Rosler (2015), lo que representa el 42% de aplicación.

Los tres pasos que presentaron mayor peso semántico son Abrir la memoria sensorial, Practicar y Fortalecer, los docentes se centran en atraer la atención de los estudiantes, manifiestan actitudes positivas y evidencian la relevancia de los contenidos; también realizan prácticas constantes con actividades variadas y fortalecen lo aprendido con evaluaciones constantes, retroalimentaciones y volver a explicar cuando hay dudas.

Con menor peso semántico se encontró el paso de Reflexionar y Repasar, lo que tal vez quiere decir que casi no se promueve el pensamiento reflexivo y el volver a

practicar lo aprendido. No se observaron los pasos de Decodificar y Recuperar, entonces es probable que no se propicie que el estudiante autogenera alguna evidencia de lo aprendido en sus propios términos y no se practique la resolución de problemas para recuperar lo aprendido.

Es importante que el docente desarrolle experiencias de aprendizaje si considera los hallazgos de las neurociencias, los cuales han posibilitado una mayor comprensión acerca del proceso de aprendizaje, ello contribuirá al desarrollo del potencial cerebral.

La neurociencia educativa promete contribuir a la calidad de la enseñanza, por lo que se trata de implementar prácticas docentes que incorporen los descubrimientos del cerebro y sus implicaciones para el aprendizaje, logrando docentes eficaces en las instituciones de educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrios, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83448566005.pdf>
- Cabaní, M. L. & Carretero, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios.

Madrid: *Síntesis*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=620331>

Calzadilla, O. (Mayo, 2017). La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de la educación inicial y básica: caso Cuba. *Actualidades investigativas en educación*, 17(2), 1-27. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n2/1409-4703-aie-17-02-00415.pdf>

Campos, A., L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación: Revista Digital*. Organización de los Estados Americanos. 143. Recuperado de http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf

Castorina, J. (2016). La relación problemática entre neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. *Propuesta Educativa*, 2, 26-41. Recuperado de <https://goo.gl/2BE9Le>

Gobierno de la República Mexicana. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Estados Unidos Mexicanos. México. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>

Izaguirre, M. H., & Reátegui, L. A. (2014). Calidad de las clases de pediatría desde la percepción del estudiante, luego de la aplicación de conocimientos científicos. *Anales de la Facultad de Medicina*, 75(2), 145-9. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/8378/7488>

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. España: Alianza editorial.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>

Rosler, R. (2015). Clases cerebralmente amigables para que sus alumnos recuerden lo que usted les enseña. *Revista Descubriendo el cerebro y la mente*. 80. Recuperado de http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2015/06/Descubriendo_el_cerebro_y_la_mente_n80.pdf

Salazar, S. (2005). El aporte de la neurociencia en la formación docente. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 5, 2-17. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v5i1.9116>

Salgado, L. A. C. (2007). Investigación cualitativa, diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-80. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009

Tapia, C. S., Amparán, N. L. & Valdez, L. A. (2017). La enseñanza universitaria eficaz: Perspectiva de egresados. En B. Aurelia, M. Guillén, A. Medina & P. Rodríguez (1. Ed), *Educación y Universidad ante el Horizonte* (2020) pp. 214-226 México: QARTUPPI, S. DE R.L. DE C.V. Recuperado de http://www.qartuppi.com/2017/HORIZONTE_3.pdf

Tapia, R., C.S., Valdés, C. A., A., Montes, C., M., M. & Valdéz, C. L. A. (2017). Lo que hacen los mejores profesores en una universidad pública mexicana. *Praxis Investigativa ReDIE*. 9(17). Recuperado de <http://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv17.pdf>

Valerio, G., Jaramillo, J., Caraza, R., & Rodríguez, R. (2016). Principios de neurociencia aplicados en la educación universitaria. *Formación Universitaria*, 9(4), 75-82. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n4/art09.pdf> |

Valverde B. J., Revuelta, D. F. I. & Fernández, S., M. R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 51-62. Recuperado de http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKewiduKuArrrMAhUGs4MKHWdvD1IQFgggMAE&url=http%3A%2F%2Frieoei.org%2Frie60a03.pdf&usq=AFQjCNEz-ngXXd1JG8CkjF_u7QbymciCDQ&sig2=I5XWpyXjLlqSRjF-yRb5Aw

Artículo Original

LA FORMACIÓN DE USUARIOS: UNA VÍA PARA DESARROLLAR LA CULTURA INFORMACIONAL UTILIZANDO LAS TECNOLOGÍAS

USER TRAINING: A WAY TO DEVELOP INFORMATION CULTURE USING TECHNOLOGIES

Julia Esther Valdivia-Guerra¹; Adapmerys Hernández-Pérez²; Dámaris Valero-Rivero³

¹Licenciada en Educación, especialidad Humanidades. Especialista en servicio, procesamiento y análisis de la información, Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, Universidad “José Martí Pérez” Sancti Spíritus, Cuba. Email: juliae@uniss.edu.cu, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0859-4782> ²Licenciada en Educación, especialidad Maestro Primario. Máster en Ciencias de la Educación, Mención Secundaria Básica. Profesor Asistente, Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, Universidad “José Martí Pérez”, Sancti Spíritus, Cuba. Email: ahernandez@uniss.edu.cu, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8493-2766>

³Licenciada en Ciencias de la Información. Máster en Ciencias de la Información. Profesor Auxiliar, Dirección de Ciencia y Técnica, Universidad “José Martí Pérez”, Sancti Spíritus, Cuba. Email: damarysv@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7237-9257>

¿Cómo citar este artículo?

Valdivia Guerra J. E., Hernández Pérez, A. y Valero Rivero, D. (noviembre-febrero, 2019). La formación de usuarios: una vía para desarrollar la cultura informacional utilizando las tecnologías. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 251-271. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/747>

RESUMEN

La formación de usuarios es la actividad de aprendizaje que consiste en responder a las necesidades de información mediante el uso de fuentes y recursos documentales, demanda la comprensión de la información como un todo. Este artículo, derivado de una maestría enmarcada en el proyecto investigativo “La informatización desde los procesos universitarios:

Particularidades en la Educación a distancia” constituye una revisión

bibliográfica sobre obras de autores nacionales e internacionales que aborden el tema y tiene como objetivo exponer los referentes teóricos relacionados con la formación de usuarios en el desarrollo de la cultura informacional a partir del uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), responde a la necesidad de desarrollar en ellos habilidades informacionales que les

permitan avanzar hacia niveles superiores en la era de la información digital.

Palabras clave: cultura informacional; formación de usuarios; habilidades informacionales; tecnologías de la información y las comunicaciones; uso de la información

ABSTRACT

User training is the learning activity consisting in meeting information needs through the use of documentary sources and resources; it demands an understanding of the information as a whole. This article, which derives from a master's degree course framed in the research project: " includes a bibliographic review of works by national and international authors aiming to expose the theoretical references related to user training in the development of the information culture from the use of Information and Communication Technologies (ICT) and responds to the need for developing in them information skills that enable to reach higher levels in the era of digital information.

Keywords: user training; information culture; information skills; use of information; information and communication technology

INTRODUCCIÓN

La Universidad del siglo XXI es un modelo de industria de información y del conocimiento, que está obligada a asumir un nuevo paradigma para garantizar nuevos compromisos sociales, como es el aprendizaje en forma continuada y la biblioteca es el espacio donde se organizan los recursos de información necesarios para la generación de nuevos conocimientos.

Luego de su surgimiento, se produjeron cambios originados por el contexto de las sociedades en las que se fueron creando, hasta hoy siguen siendo un lugar de acceso al conocimiento y lo que expresan las transformaciones es la generación creciente de necesidades de información, la diversificación de nuevos soportes, el uso de tecnologías para su tratamiento, la prestación de nuevos tipos de servicios y la propagación de información a un mayor número de usuarios. Para que esa información adquiera valor, debe ser transformada en conocimientos válidos, las personas deberán desarrollar la habilidad no sólo para acceder a ella sino también para evaluarla.

En los últimos años, en la literatura relativa a las políticas nacionales de información y a la definición de perfiles, habilidades y conocimientos se evidencian una serie de

tendencias que llevan a profundizar en los métodos y procedimientos para el estudio de las necesidades de información, las formas de acceder a ella y su uso. Entre esas tendencias se hace énfasis en las funciones educativas, culturales, de asesoría o consultoría, en general de la influencia efectiva en los usuarios sobre la base de formación e información.

Para estos estudios hay que tener en consideración que según las características de los usuarios, varían las capacidades, conocimientos, habilidades, hábitos, intereses, actitudes y, por ello, varían sus necesidades de información y el uso que de ella hacen.

En la actualidad entre los objetivos de la política nacional de información se destacan los relacionados con el perfeccionamiento de la infraestructura nacional de información, o sea, mediante la adecuada organización y desarrollo de los recursos de información, dígame, fuentes, servicios y sistemas; para contribuir al uso de la información como un recurso estratégico en el desarrollo de la cultura informacional en la sociedad.

Ante estas proyecciones actuales es necesario reflexionar sobre el conocimiento y las habilidades que poseen los usuarios de las bibliotecas universitarias para

acceder a la información y el uso que hacen de esta. La Universidad tiene encargos sociales que cumplir para alcanzar el mejoramiento de la sociedad donde se inserta, constituye el motor de gestión del conocimiento por excelencia y un eslabón clave dentro de la sociedad de la información y el conocimiento. Es por tanto el nivel de enseñanza universitario o superior el resultado determinante para el desarrollo de una nación.

El Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) posibilita el empleo de un conjunto múltiple y bien compensado de recursos y materiales los que se presentan en diferentes soportes. Coloca al alcance toda multiplicidad de textos, centraliza todos los recursos didácticos y ofrece los servicios documentales e informativos que necesita, en cada momento, cualquier miembro de la comunidad educativa.

La gran diversidad de opciones de información a que se enfrenta la comunidad universitaria es un tema de estudio en la actualidad, en especial porque tal variedad puede convertirse en una amenaza si el usuario no está preparado para utilizarla adecuadamente.

Son varios los investigadores que han abordado estas temáticas en sus estudios

tanto en el ámbito internacional como nacional entre los que se encuentran: Cornella (1999); Ponjuán (2000); Martí-Lahera (2003); Pichs y Ponjuán (2014) y Rodríguez Bernal, Corrales Valdivia y Arrieta Rodríguez (2018).

Cuando se analiza el decursar histórico de estos estudios, todos ellos aportan resultados valiosos desde diferentes aristas del tema en cuanto a la formación de usuarios; el trabajo con las fuentes de información digital; el acceso, recuperación, uso y manejo de la información (independientemente del soporte que sea: impreso o digital), con el fin de lograr el desarrollo de una cultura informacional que se ajuste a las nuevas condiciones en el contexto cubano de la formación profesional que permita desarrollar habilidades y conocimientos en los usuarios.

Cada día ellos se habitúan a entornos virtuales y se plantean nuevas demandas, que requieren una solución en la aplicación de acciones para el acceso a la información, que deviene en el uso de los recursos informativos y en nuevas formas de aprendizaje. De ahí se deduce que la cultura informacional se perfila como la nueva modalidad de formación informativa. La digitalización de la información está

cambiando el soporte primordial del saber, el conocimiento, la comunicación e incluso, nuevas formas de pensar.

Al tener en cuenta lo anteriormente expresado se determina como objetivo del artículo exponer los referentes teóricos relacionados con la formación de usuarios en el desarrollo de la cultura informacional a partir del uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), desde la visión de autores internacionales y otros criterios aportados por investigadores cubanos.

DESARROLLO

Aproximadamente en la década de 1850 los usuarios no sentían la necesidad de hacer uso de la biblioteca y sus servicios, por lo que fue preciso desarrollar la formación de usuarios. En 1876, Green escribió un artículo que permitió comprender la importancia de los servicios de consulta para beneficiarlos, pero consideraba que este beneficio sería real cuando se les instruyera para que buscaran la información que necesitaban; también señalaba que las personas no sabían cómo utilizar con eficiencia estas instituciones.

Uno de los objetivos de las instituciones de información es formar a la comunidad a la cual sirve, así ejerce una función educativa y social que se inicia desde que las

entidades de información comenzaron a difundir los recursos que poseían.

En el Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana, Corominas (1995), refiere que “formar se deriva del latín *formare*” (p. 278).

Según el Diccionario de la Lengua Española y de Nombres Propios (1999) formar es: “educar, adiestrar, adquirir desarrollo, aptitud o habilidad” (p. 362).

Kant (1963, p. 151) expresa que formar “es el deber que cada uno tiene de darse forma (...) privilegia la experiencia de las cosas y de la naturaleza y se distancia de la experiencia de los hombres”; con la explicación de Kant se observa cómo cada uno es responsable de sí mismo en su proceso formativo.

Para Hegel:

Es ascender a la generalidad, con una capacidad de abstracción en la que hay formación práctica y teórica y refiere que el concepto de formación se identifica con el concepto de cultura, que le da forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Entendiendo la formación como una experiencia semejante entre hombres, cosas y sabiduría. (1971, p. 268).

Rousseau (1986, p. 189) apunta que “formar es conocer la vida y el hombre, conocer la sociedad y los fenómenos culturales”.

Humboldt (1990) lo amplía al expresar que:

El proceso es continuo y nunca termina, pues se forma el lenguaje, la escritura, la moral y la ética. Para ello la casa, que implica protección, y la escuela, en tanto relacionada con la instrucción, cumplen un papel formativo, observado posteriormente en la educación y formación completa del sujeto, como parte del ciclo. (p. 435).

Entre tanto, Gadamer (1991, p. 10) apunta que:

Es apropiarse totalmente de lo que permite la formación a partir de la interacción, en la cual el sujeto como ser pensante es consciente de sus logros y apropiaciones, en un proceso constante de desarrollo y progreso, entonces la formación se asume como el conjunto de interacciones que vive el sujeto al entrar en contacto con el mundo.

El término formación ha sido utilizado indistintamente para referirse a educación, instrucción u orientación; e inclusive en algunos casos se ha relacionado

directamente con la alfabetización. Sin embargo existen autores como Honore (1980); Gallego Escobar, Villegas Villegas y Bernal Ocampo (1998); Addine Fernández (2013) y Cárdenas Bull (2017) que han tratado de darle explicación al término, y este es tan abstracto que se usa en campos tan diversos como el de la estética (formación estética), la moral (formación moral), la literatura (formación literaria), la social (formación social), entre otras; de allí la posibilidad de abstraerla al campo de la bibliotecología con los usuarios de la información.

El Gran Diccionario enciclopédico ilustrado (1997) define la formación como la “Acción y efecto de formar//Educación y conocimiento que uno posee//Proceso por el cual se intenta desarrollar la personalidad globalmente y de forma integradora según las exigencias de la vida” (p. 772).

Honore (1980) define la formación como un proceso “[...] por medio del cual se busca, en el otro, [usuario] las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una actividad” (p. 36).

Gallego Escobar, Villegas Villegas y Bernal Ocampo (1998, p. 45) se refieren a la formación como: “la aprehensión que el sujeto hace del mundo que lo rodea, propiciado por las relaciones que el mismo sujeto establece”.

Addine Fernández (2013) señala que: “la formación es un proceso continuo, capaz de convertir el autoperfeccionamiento en una tarea consustancial al modo de actuación de una persona” (p. 9).

A su vez Cárdenas Bull (2017) plantea que la formación “es un proceso mediante el cual se contribuye a formar las cualidades de la personalidad del sujeto durante la solución de los problemas con un profundo sentido innovador” (p. 6).

El uso intensivo de las TIC desarrolla la formación continua, la cual debe tener carácter investigativo, problematizador de la teoría y la práctica, sistémico, flexible, abierto y diferenciado, autocontrolado y autorregulado e integrador, de modo que refleje las condiciones concretas e incremente la calidad de los servicios, sobre todo para la formación de usuarios, momento en el que estos deben adquirir conocimientos, habilidades, valores y actitudes/aptitudes.

De esa aprehensión participan, la religión, la política, el lenguaje, la escuela y dentro

de esta los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) como instituciones sociales que comparten la formación de los sujetos dentro del proceso de adquisición de cultura, como parte del patrimonio intangible del hombre.

En estos centros se crearon mecanismos como el de darle a conocer al usuario la razón de su funcionamiento, a la par se le enseñaba a conducirse en el proceso en que se veía involucrado de forma más directa: la búsqueda, así comienza a formarlos. Los profesionales de la información han comprendido que una adecuada orientación hacia ellos, más que constituir una amenaza a su estatus, les permite fortalecer su imagen al responder de forma oportuna y acertada a sus necesidades de formación e información. El usuario, más que nunca, necesita una adecuada preparación para la toma de decisiones involucradas con las actividades de recogida, tratamiento y utilización de la información.

Se suele clasificar en la biblioteca a los usuarios en potenciales, reales y de información. Las autoras del artículo asumen estas categorías definidas en el Glosario de términos bibliotecológicos y de Ciencias de la Información (2009), que aparecen en el trabajo de Pérez Borges y

Suárez Alfonso (2014), donde se plantea que los usuarios de la información son las personas, grupo o entidad, que utiliza la información o sus servicios. Es un proceso continuo de comunicación en el que están involucrados los usuarios y trabajadores de la información.

Usuario potencial: Persona, grupo o entidad, cuya actividad está vinculada, directa o indirectamente, al cumplimiento de la misión y de los objetivos estratégicos de la organización o comunidad en la cual está insertada la entidad de información. Por ello, son el punto de partida para el cálculo de los recursos de información que se requieren (humanos, materiales, tecnológicos, financieros, organizacionales, así como la propia información). (p. 73).

Por lo tanto, este término se refiere a toda la comunidad de la institución a la que la biblioteca debe satisfacer sus necesidades de información y que por lo mismo son posibles usuarios de los servicios bibliotecarios.

El usuario real es “aquel usuario con el cual la entidad de información ya ha logrado establecer la comunicación” (p. 73). Es decir, son los que asisten a la biblioteca y

hacen uso de sus servicios en forma esporádica o sistemática y son, por lo tanto tangibles, concretos y verdaderos.

Para ser uso de la biblioteca es necesario formar a sus usuarios porque requieren de una actitud/aptitud positiva frente a la información. Estas actitudes/aptitudes se dirigen principalmente hacia la creación de una conciencia sobre las condiciones modernas de la información y proporcionan conocimientos en función de sus necesidades.

Es por eso que las autoras asumen el concepto de formación de usuario dado por Miranda Pérez, Fuentes Pino y Carvajal Hernández (2008), quienes lo definen como el “conjunto de actividades de aprendizaje que permiten conocer y utilizar fuentes de información y los recursos documentales óptimos, con el fin de responder a las necesidades de información para fines de estudio, de investigación y de actualización permanente” (p. 15).

La formación de usuarios comenzó con la instrucción bibliográfica. Esta aparece como una acción sistemática y meramente técnica; un plan encaminado a lograr usuarios competentes con el acento puesto en los procedimientos para la localización de la información. A principios de la década del 60 estas habilidades se promovían

enfaticando un conocimiento de un lugar en particular y las fuentes impresas contenidas en él.

Con la proliferación de los nuevos formatos de los medios de comunicación, en la década del 70, el término fue modificado por Instrucción en el uso de medios, bibliotecas y centros de información. Esta expresión manifiesta la toma de conciencia de la creciente confianza en otras fuentes de información, además de las impresas, y extrapola la función educativa a todos los tipos de unidades de información. Esto condujo a la enseñanza de habilidades, que tenían como objetivo orientar a los usuarios a una biblioteca particular, proporcionándoles conocimientos sobre diferentes tipos de recursos —impresos y no impresos— y cómo usarlos.

En la década del 80, estuvo en boga el enfoque pathfinde (localizador de caminos), que surge de la certeza de que los usuarios también necesitaban dominar una estrategia de búsqueda y comprender la relación entre los diferentes tipos de fuentes para buscar información.

A pesar que este enfoque facilitaba el uso de las instituciones de información, estudiosos como Kahlthau (1996) y Séller-Robinson y González (1999) lo calificaban de restringido porque esencialmente no

dotaba a los individuos de la habilidad de obtener, usar y manejar efectivamente la información ni tampoco garantizaba una transferencia de estas habilidades a otras situaciones al estar basado en las habilidades de localización y recuperación.

Tras el análisis anterior se entiende por formación de usuarios cualquier esfuerzo que tiende a la sensibilización, orientación y educación de los individuos, a nivel grupal o colectivo, en la eficaz utilización de los recursos y servicios de información.

Tocatlian (1978) ha definido la Educación y la Formación del usuario de una manera genérica, que incluye “todo proyecto o programa destinado a orientar e instruir a los usuarios actuales y potenciales, individual o colectivamente” (p. 395).

Este autor refiere que la formación de usuarios tiene el objetivo de facilitar:

- El reconocimiento de sus propias necesidades de información.
- La formulación de estas necesidades.
- La utilización efectiva y eficaz de los servicios de información.
- La evaluación de estos servicios. (p. 382).

La formación de usuarios para Gaspio y Álvarez (1998) es:

La acción referida al entrenamiento de los usuarios en el uso de la biblioteca, de una biblioteca en particular sin importar su tipo. Busca orientar al usuario, en forma individual o grupal para alcanzar una mejor utilización de los servicios de la biblioteca, es decir que abarca todos los tipos de actividades dirigidas a enseñar a los usuarios los servicios, las instalaciones, y la organización de la biblioteca, los recursos de esta y las estrategias de búsqueda. (p. 23).

Por su parte Hernández Salazar (1998) plantea que:

La formación de usuarios es un proceso de intercambio de experiencias o saberes significativos sobre el uso de la información, con el fin de que la persona que la usa, de acuerdo con su proceso cognoscitivo, pueda cambiar su actitud y aptitud en forma positiva, y optimizar dicha utilización al máximo. (p. 18)

Independiente de la modalidad en que se ofrezca la formación de usuarios, con ésta se busca:

- Aumentar la conciencia sobre el valor que tienen los recursos informativos.
- Apoyar todo el sistema de educación en los diferentes niveles; y para ello se ve la formación de usuarios como el punto clave, iniciando en la educación primaria y secundaria, como base para la educación superior.
- Acompañar la investigación científica y tecnológica, puesto que su desarrollo reposa, en gran medida, en el acceso a la información. Esto requiere del apoyo de los responsables de la investigación en el ámbito institucional y gubernamental.
- Facilitar la práctica de los usuarios en el acceso, localización, evaluación, selección, uso y producción de la información, desde sus campos de desempeño, para que el aprendizaje sea significativo.
- Formar al usuario en el acceso a la información para y desde la vida cotidiana. (Rodríguez Bernal, Corrales Valdivia y Arrieta Rodríguez, 2018, p. 112).

Después de abordar la evolución histórica, analizar las características anteriores y las

diversas definiciones presentadas por filósofos, pedagogos y bibliotecólogos, se precisa conocer cómo se lleva a cabo la formación de usuarios en la Universidad “José Martí Pérez” de Sancti Spíritus, institución dedicada a la investigación y a la formación de futuros profesionales, que cuenta en su estructura orgánica con un Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI), que dirige su trabajo a satisfacer las necesidades formativas e informativas tanto de estudiantes como de docentes, a desarrollar habilidades en la búsqueda y uso de la información y a la creación de hábitos de lectura; entre sus objetivos están:

- Procesar toda la información que se adquiere, en cualquier fuente y soporte en que esta se encuentre.
- Organizar el recurso informativo para asegurar el acceso y la recuperación de la información que contiene.
- Conocer el banco de problemas que presenta el centro educacional o las estructuras de dirección según sea el caso y que demanden la consulta de información para su solución.
- Divulgar la información que posee, así como los servicios que ofrece.

- Brindar aseguramiento informativo a estudiantes y docentes.
- Gestionar la información en función de las necesidades de los usuarios.
- Contribuir a la formación y desarrollo de habilidades lectoras y al gusto e interés por la lectura como medio indispensable para el desarrollo de las capacidades intelectuales y el conocimiento científico, tecnológico y artístico.
- Desarrollar en los estudiantes y docentes habilidades que les permitan evaluar y utilizar las fuentes de información disponibles para el trabajo independiente.
- Colaborar en la solución de los problemas de investigación, recuperar los resultados y divulgarlos.
- Actuar como centro de promoción cultural.
- Mantener estrechas relaciones de trabajo con instituciones culturales y en especial las relacionadas con el libro y la lectura.

Según lo expuesto, los especialistas del CRAI forman en sus usuarios, habilidades en el uso de la información para saber utilizarla, depurarla, evaluarla y explotarla convenientemente con sentido crítico, en

un mundo cada vez más complejo y exigente desde la irrupción de las tecnologías de la información. Les muestran su importancia como vía para la realización de trabajos investigativos; les enseñan cómo orientarse dentro del universo de fuentes de información, a conocer las características y limitaciones de estas para que formulen sus necesidades y aprovechen plenamente las posibilidades de recursos y servicios ofrecidos por la institución.

Esto hace evidente la importancia de formar en los usuarios una cultura de la información. Ahora, la formación puede adoptar las variantes: presencial, semipresencial y a distancia, tomando en cuenta las modalidades; ellas son: personal, interactiva o en línea, impresa, o en una situación de docencia electrónica.

El trabajo de los usuarios, cada día más habituados a entornos virtuales, plantea nuevas demandas que requieren una solución en la aplicación de estrategias para el acceso a la información, que deviene en el uso de los recursos informativos y en nuevas formas de aprendizaje. Su formación requiere la comprensión de la información como un todo, desde cómo producirla, cómo presentarla (comunicarla) y organizarla,

hasta cómo gestionarla. De ahí se deduce que la cultura informacional se perfila como la nueva modalidad de formación informativa.

La cultura en sus inicios es asociada a los términos cultivo, labranza o esfuerzo, luego evoluciona al mejoramiento o refinamiento de lo individual, especialmente a través de la educación, y al logro de las aspiraciones o ideales nacionales. A mediados del siglo XIX, algunos científicos utilizaron este término para referirse a la capacidad humana universal.

Desde el punto de vista filosófico la cultura es un método especial y activo que el hombre utiliza para asimilar el mundo, incluyendo todo el entorno y el mundo interno del propio hombre en el sentido de su formación y desarrollo.

Gurevich (1989) plantea que cultura significa: "...cultivar, desarrollar, educar...en la filosofía occidental se suele identificar la cultura como un conjunto de valores, tradiciones y formas de contacto que son reconocidos como norma intelectual" (p. 14).

Más adelante precisa:

El vivo testimonio del desarrollo social del hombre, de la riqueza e integridad de su persona, del carácter polifacético y universal de

sus nexos con el mundo circundante y con otros hombres, de su capacidad de realizarse y adelantar una actividad históricamente eficaz. (Gurevich, 1989, p. 36).

El Diccionario Enciclopédico Color (1999) define la cultura como:

Desarrollo intelectual o artístico. Civilización. Conjunto de elementos de índole material o espiritual, organizados lógicamente y coherentemente, que incluye los conocimientos, las creencias, el arte, la moral, el derecho, los usos y costumbres, y todos los hábitos y aptitudes adquiridos por los hombres en su condición de miembros de la sociedad. Conjunto de las producciones creativas del hombre que transforman el entorno y este repercute a su vez modificando aquél. (p. 272).

Según Barnett (2000) la cultura "...favorece el desarrollo integral de la sociedad" (p. 12).

Hart Dávalos (2006) precisa que el hombre en la manera que se integra a la sociedad a través de la educación se convierte en creador de cultura, y afirma que: "...quienes no asuman en todas sus consecuencias

prácticas esta verdad, negarán la existencia histórica, se olvidarán de nuestra singularidad como especie, porque olvidarán que el trabajo, la inteligencia y la cultura nos diferencian de los restantes individuos del reino animal” (p. 52).

Una idea expresada por el sociólogo alemán Simmel (1998) leída en el trabajo de Morresi (2007) hace referencia a la cultura como “la cultivación de los individuos a través de la injerencia de formas externas que han sido objetificadas en el transcurso de la historia”. Refiere además que: “Sólo el alma humana contiene en su esencia las posibilidades de su desarrollo, por eso el hombre es el auténtico portador de cultura, el resto de los seres de la naturaleza pueden ser cultivados” (p. 87).

En ese sentido Pichs Fernández (2013) enuncia:

El proceso cognitivo se vuelve la esencia fundamental de la cultura, pues en consecución con la interacción interna de las estructuras mentales del individuo en constante retroalimentación con un entorno mercantil, informacional, social, político, e institucional –hecho que lleva a la cultura a un plano de surgimiento colectivo- se establecen

las formas manifiestas de la cultura que se aprecia, que cambia en función de los grupos humanos y las nuevas interacciones que se gestan. (p.12).

Para Pichs Fernández y Ponjuán Dante (2014) la cultura es:

La integración de los elementos materiales (artefactos, lenguaje escrito), y otros subjetivos como (los comportamientos individuales, sentimientos y creencias) y su visualización generalizada desde la actuación de la colectividad siguiendo una forma de agrupación social, histórica, individual y particular permeada del fenómeno conocimiento e información. (p. 34).

Por tanto la cultura es un fenómeno histórico, complejo que toma como objeto a la información y el conocimiento generado, potenciado por los procesos de socialización e inherente a las variables sociales; se debe a la necesidad que tiene el ser humano de refrendar y transmitir las experiencias intelectuales conjuntas de generación en generación.

Hoy se necesita de nuevas herramientas en aras de incrementar el acceso a la era electrónica pues la información y la cibernética están invadiendo discreta,

efectiva y rápidamente todos los campos, entre ellos las bibliotecas. La información y el conocimiento adscrito a ella es una forma de dinámica cultural.

La información con su contraparte el conocimiento forma parte del mundo material que rodea a los hombres, pero ambos tienen una misma esencia: son fenómenos almacenables, utilizables, exteriorizables e interiorizables generándose patrones culturales de manera que se le da sentido a su importancia a través de un proceso de comunicación tradicional o emergente.

Ambos están separados pero interactúan, permanentemente se realiza la transformación de uno en el otro. La información es la expresión del conocimiento que se encuentra en el cerebro humano y que se registra en soportes tradicionales como el papel o en medios electrónicos.

El Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado (1997) define la información como: "Acción y efecto de informar o informarse. // Noticias y datos que genera la actividad humana" (p. 941).

Orna (1990) considera que "la información es lo que los seres humanos obtienen al transformar el conocimiento cuando quieren comunicarlo a otros. Es el

conocimiento hecho visible o audible, en palabras escritas, impresas, o expresadas oralmente" (p. 7).

Brito Maldonado y Salinas Sánchez (2003) definen el concepto de información como: "Aquello que permite tener una serie de conocimientos para tomar decisiones. Mientras más informados estemos, mayor será la posibilidad de tomar decisiones, con respecto a algún problema, efectivas" (p. 38).

La Facultad de Documentación de la Universidad de Alcalá (1998) hace referencia a tres usos fundamentales del concepto información identificados por Buckland en 1991:

- Información como conocimiento: "es aquello que se obtiene al informarse, e información es lo que se posee cuando se adquiere conocimiento, aunque no se puede tocar ni medir; es intangible" (p. 329).
- Información como proceso: "cabría deducir que todo el conocimiento que se posee puede cambiar desde el momento en que se tiene y/o se adquiere nueva información" (p. 329). Es decir, lo que una persona conoce, cambia cuando el sujeto se informa.
- Información como objeto: "es una representación tangible, con la que

tratan directamente los sistemas de información” (p. 329). Este concepto se utiliza también para objetos tales como datos y documentos, que son referidos como información porque se les considera informativos, como portadores de la cualidad de impartir conocimientos o comunicar información; instructivo.

Una idea de Porat (1984), leída en el trabajo de Ponjuán Dante (2000) expresa que la información son los “datos organizados y comunicados” (p. 23) y que la actividad informacional es aquella que “incluye a todos los recursos que se consumen para producir, procesar y distribuir bienes y servicios de información” (p. 23).

Black y Marchand (1984) identifican seis enfoques para el estudio de la información:

- la tecnología de la información.
- la ciencia de la información/bibliotecología.
- la gestión de recursos de información.
- valores/gastos.
- teoría organizacional.
- economía de la información. (Citado en Ponjuán Dante, 2000, p. 23)

Estos enfoques presentan una dicotomía entre un enfoque discreto y otro dinámico

en lo que a la creación, transmisión y aplicación del conocimiento se refiere. Esta división se evidencia en la forma en que se define la información, en la perspectiva de su ciclo de vida y en la relación entre la transferencia y uso final de la información. Goñi Camejo (2000) plantea que los rasgos que caracterizan al uso de la información son:

- Es un proceso permanente.
- Presupone la definición e identificación de la necesidad de información.
- Se sustentan en la localización o ubicación de la información de manera eficiente.
- Incluye un análisis. (p. 203).

Así mismo esta autora refiere que las habilidades en el uso de la información son:

- Para definir e identificar una necesidad de información.
- Para identificar y evaluar fuentes de información.
- Para determinar las necesidades a usar en las búsquedas, registro, procesamiento, organización, representación y comunicación de la información.
- Para buscar, localizar y obtener información.

- Para representar y presentar la información. (p. 203).

La biblioteca universitaria trabaja para satisfacer las necesidades formativas e informativas de sus usuarios, además contribuye a la creación de una cultura informacional que desarrolle las habilidades antes mencionadas, tanto en estudiantes como en docentes, en la búsqueda y uso de la información y a la creación de hábitos de lectura tecnológica, por lo que se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los servicios bibliotecológicos e informativos que se brindan desde el CRAI deben hacer un uso apropiado de los recursos. En la última década se le han incorporado nuevos retos: el desarrollo tecnológico ha impuesto nuevos métodos para la generación, acceso y uso de la información y a la vez ha potenciado los volúmenes que se incorporan al caudal de conocimientos de la humanidad.

Mediante el desarrollo de una cultura informacional se logran profesionales competentes, dotados de conocimientos, de hábitos y normas correctas de conducta para convivir en la sociedad actual.

La cultura informacional es “el conjunto de competencias y actitudes que los beneficiarios actuales y potenciales del servicio de información incluyen como

factores que facilitan u obstaculizan la misión de una organización, los fines de gestión y el aprovechamiento de los recursos comprometidos” (Páez Urdaneta, 1992, p. 24).

Cornella en 1999 la define como:

La habilidad de entender y emplear información impresa en las actividades diarias, en el hogar, en el trabajo, y en los actos sociales, con la finalidad de cumplir los objetivos de uno, y de desarrollar el conocimiento y el potencial de uno mismo. (p. 1).

En concordancia con el tema Bawden (2002), afirma que:

La cultura informacional se asoció al concepto de uso eficaz de la información, más específicamente con la resolución de problemas, mientras, la persona competente informacionalmente es quien conoce las técnicas y destrezas necesarias para usar las herramientas de información en la búsqueda de solución de problemas. (p. 368).

Según Martí-Lahera (2003) cultura informacional es:

El conjunto de conocimientos, valores y hábitos que,

complementados con el uso de prácticas y herramientas de gestión de información en el actuar diario, permite a los miembros de una organización o sociedad afrontar los retos que se le presentan para el cumplimiento de los objetivos y metas a nivel micro y macro social (p. 56).

Por su parte, Bruce (2003) define este término como “un conjunto de aptitudes para localizar, manejar y utilizar la información de forma eficaz para una gran variedad de finalidades” (p. 289). Se trata de una habilidad muy importante que permite a las personas afrontar con eficacia la toma de decisiones, la solución de problemas o la investigación.

Gómez Hernández indica que la cultura informacional “es más que enseñar habilidades informáticas, es valorar la información, apreciarla y comunicarla adecuadamente” (2007, p. 24). Lo que implica que el usuario tenga un espacio propio y medios donde pueda coleccionar, ordenar, analizar información, almacenarla, recuperarla y usarla para la generación sistemática de nuevos conocimientos.

Por lo anteriormente expuesto se deduce que es necesario formar una cultura informacional que se refleje en los valores,

normas y prácticas donde el hombre adquiera habilidades que faciliten el uso, acceso, distribución y procesamiento de la información, a través de los ambientes intensivos en los cuales se desarrolla hoy este recurso. Cuando el usuario desarrolle estas habilidades u otras vinculadas con el uso de la información, se puede decir que posee una cultura informacional personal que guía su comportamiento.

La cultura informacional depende en gran medida de las labores educacionales y el ejercicio del auto aprendizaje por cada uno de los individuos de la comunidad; está ligada a la capacidad conceptual y actitudinal de reconocer, desarrollar y potenciar el manejo integral de la información mediante el uso de las TIC como el aspecto indispensable para potenciarla.

Pichs Fernández y Ponjuán Dante (2014) refieren que: “El aprendizaje en línea implica intercambiar, manipular, acceder, procesar, comunicar y difundir la información y al conocimiento a partir de su conservación efectiva, de manera que se creen patrones conductuales para utilizarlos adecuadamente” (p. 27).

Refieren además que:

El uso de las infotecnologías se asocia a la comprensión de los

recursos de información, reconocer la calidad, organización y distribución de medios web de intercambio de conocimiento y por ende hacer un uso adecuado de bases de datos, gestores y buscadores web desde una óptica crítica y ética. (p. 27).

Las TIC ofrecen una multitud de recursos que pueden ser utilizados eficazmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindan un conjunto de servicios, redes y software que tienen como fin el mejoramiento de la calidad de vida de las personas dentro de un entorno, y que se integran a un sistema de información interconectado y complementario, pero si los usuarios no poseen las habilidades informacionales necesarias es imposible que sepan procesar dicha información. La generalización de su uso ha hecho posible una educación con un nuevo tipo de sujeto, que asume los cambios y cuenta con más destrezas al localizar la información, por lo que el desarrollo de las habilidades informacionales trae consigo un aumento del rendimiento académico.

CONCLUSIONES

El análisis de los fundamentos teóricos de la formación de usuarios permitió comprenderla como un proceso

permanente, que desarrolla un cúmulo de habilidades y destrezas necesarias para el uso adecuado de la información, que genera nuevos conocimientos en los usuarios al utilizar la tecnología como recurso. El perfeccionamiento constante de la cultura informacional constituye una necesidad insoslayable para el éxito en la enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine Fernández, F. (2013). El proceso pedagógico de posgrado para educadores: superación de maestros y profesores. En F. Addine Fernández, G. García Batista, y G. Bernaza Rodríguez, (pp 1-18). *Fundamentos de la educación de posgrado*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

[Barnet, M. \(2000\). La Enseñanza de la cultura tradicional y popular como garantía de una educación integral. En *Compendio de lecturas acerca de la Cultura y la Educación Estética*, \(pp 12-15\). La Habana, Cuba: Política.](#)

Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de cultura informacional. *Anales de documentación*, (5), 361-408. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261/2251>

Brito Maldonado, M. O. y Salinas Sánchez, S. (agosto, 2003). Actualización tecnológica e Internet en servicios de información. *Ciencias de la Información* 34(2), 37-47. Recuperado de <http://cinfo.idict.cu/index.php/cinfo/article/view/156>

Bruce, C. S. (2003). Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. *Anales de documentación*, 6, 289-294. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/3761/3661>

Cárdenas Bull, H. F. (2017). *Valoración del Plan de Estudio de la Carrera Derecho en la sede universitaria*. (Tesis inédita de maestría). Sede Universitaria Municipal Aida Pelayo Pelayo, Cárdenas, Matanzas, Cuba.

Cornella, A. (1999). *Cultura informacional es civismo informacional*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_6/a_55/55.html

[Corominas, J. \(1995\). Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana. La Habana, Cuba: Edición Revolucionaria.](#)
Diccionario de la Lengua Española y de Nombres Propios. (1999). Barcelona, España: Océano.

[Diccionario Enciclopédico Color. \(1999\). Barcelona, España: Océano.](#)

Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

[Gallego Escobar, C., Villegas Villegas, N. y Bernal Ocampo, D. \(1998\). Formación de lectores autónomos, un problema que trasciende a la escuela. \(Tesis inédita de maestría\). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.](#)

Gaspio, D. y Álvarez, M. (1998). *Soportes en la biblioteca de hoy*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ciccus.

Gómez Hernández, J. A. (2007). *La alfabetización informacional en bibliotecas públicas: situación actual y propuesta para una agenda de desarrollo*. Murcia, España: KR.

Goñi Camejo, I. (2000). Algunas reflexiones sobre la información y sus implicaciones para el desarrollo de las ciencias de la información. *ACIMED* 8 (3), 201-207.

Gran Diccionario enciclopédico ilustrado. (1997). Barcelona, España: Grijalbo.

Green, S. (1876). Personal relations between librarians and readers. *Library Journal*, (1), 74-81. Recuperado de www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/inibi_nuevo/ICS19a08.pdf

[Gurevich, P. \(1989\). *El Hombre y la cultura: \(razonamientos de un filósofo\)*. Moscú, Rusia: Editorial de la Agencia de Prensa Novosti.](#)

Hart Dávalos, A. (2006). *Ideas para el socialismo del siglo XXI: Una visión desde Cuba*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Hegel, G. F. (1971). *Filosofía de la historia*. Barcelona, España: Zeus.

Hernández Salazar, P. (1998). *La formación de usuarios de la información en instituciones de educación superior*. (Formato digital). México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad*. Madrid, España: Narcea.

Humboldt, W. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Barcelona, España: Anthropos.

Kahlthau, C. (1996). *Seeking meaning: A process approach to library and information service*. Recuperado de

<https://www.amazon.es/Seeking-Meaning-Information-Libraries-Unlimited/dp/1591580943>

Kant, I. (1963). *Conflicto de las facultades*. (1. Ed.) Buenos Aires, Argentina: Losada.

Martí-Lahera, Y. (2003). Cultura informacional: Nuevas implicaciones para la formación informativa. *Ciencias de la Información*, 34(1), 55-63.

Miranda Pérez, V., Fuentes Pino, N. y Carvajal Hernández, B. (2008). *Glosario de términos para contribuir a la profesionalización del personal bibliotecario*. Camagüey, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "José Martí".

Morresi, Z. (2007). Georg Simmel: aportes para pensar el devenir cultural. *La Trama de la Comunicación*, 12, 85-95. Recuperado de: [http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1851/12-](http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1851/12-Morresi_Georg_Simmel.pdf?sequence=1)

[Morresi_Georg_Simmel.pdf?sequence=1](http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1851/12-Morresi_Georg_Simmel.pdf?sequence=1)

Orna, E. (1990). *Practical formation Policies: How to Manage Information Flow in Organizations*. Londres, Reino Unido de Gran Bretaña: Gower.

Páez Urdaneta, I. (1992). Biblioteca universitaria: La crisis y la oportunidad. *Educación Superior y Sociedad*. 3(2), 23-29.

Pérez Borges, A. y Suárez Alfonso, A. (2014). Características de los usuarios del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". *Bibliotecología y Ciencias de la Información*, 54, 71-81.

Pichs Fernández, A. (2013). *La Cultura Informacional en las organizaciones: su identificación preliminar*. (Trabajo de diploma inédito). Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba.

Pichs Fernández, A. y Ponjuán Dante, G. (mayo-agosto, 2014). La Cultura Informacional y su delimitación: el caso de los contextos académicos. *Ciencias de la Información*, 45(2), 25-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181432443005>

Ponjuán Dante, G. (septiembre-diciembre, 2000). Impacto de la gestión de información en las organizaciones. *Ciencias de la Información*, 31(3-4), 23-28.

Rodríguez Bernal, F., Corrales Valdivia, Y. y Arrieta Rodríguez, Y. (marzo, 2018). Actividades de formación de usuario para perfeccionar el trabajo con las fuentes de información digital. *Pedagogía y Sociedad*,

21(51), 107-128. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/680/583>

Rousseau, J. J. (1986). *El Emilio o de la educación*. México: Porrúa.

Séller-Robinson, C. y González, M. (1999). Prioridades y estrategias para el siglo XXI: La necesidad de educación en información. (Ponencia presentada en el Primer Seminario Internacional de Bibliotecarios Escolares). La Habana, Cuba.

Tocatlian, J. (1978). Formación de usuarios de la información: programas, problemas y perspectivas. *Boletín de la UNESCO para las Bibliotecas*. 32(6), 382-395.

Universidad de Alcalá, Facultad de Documentación (1998). Reflexiones en torno al concepto recurso de información. *Revista General de Información y Documentación*, 8(1), 327-342.

Artículo Original

LA INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR

TEACHING INNOVATION FOR THE TRANSFORMATION OF TEACHING IN THE HIGHER LEVEL

Martha Alejandrina Zavala-Guirado¹; Isolina González-Castro²; Mario Alberto Vázquez-García³

¹Graduada por el Instituto Tecnológico de Sonora, México. Profesora investigadora. Doctora en Ciencias Sociales, México. Email: martha.zavala@itson.edu.mx ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9177-0411> ;

²Graduada por Instituto Tecnológico de Sonora, México. Profesora investigadora a Tiempo Completo. Doctora de la Educación, México. Email: igonzalez@itson.edu.mx ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7265-6725> ; ³

Graduada por Instituto Tecnológico de Sonora, México. Profesor investigador a Tiempo Completo. Doctora de la Educación, México. Email: mvazquez@itson.edu.mx ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6490-838X>

¿Cómo citar este artículo?

Zavala Guirado M. A., González Castro I. y Vázquez García M. A. (noviembre-febrero, 2019). La innovación docente para la transformación de la enseñanza en el nivel superior. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 272-288. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/788>

RESUMEN

La innovación educativa es la base para producir mejoras en el aprendizaje de los estudiantes, constituye un cambio que incide en algún aspecto estructural de la educación para aumentar la calidad a nivel de aula, de institución o de sistema escolar. En este proceso la práctica docente es muy importante y es necesario analizarlas desde un enfoque de la innovación en la educación superior. Como estudio exploratorio se aplicó la técnica de grupos focales con 25 estudiantes de las diferentes carreras para conocer la

percepción que tienen sobre sus docentes en relación a la innovación educativa. Para el análisis de resultados se elaboró una tabla de saturación y posteriormente se ingresó la información al software MAXQDA (software para el análisis de datos cualitativos). Se concluye que se percibe el rol del docente como una fuente flexible para transmisión de conocimientos, que aplica diferentes metodologías de enseñanza y dinámicas, lo consideran motivador y de sostenibilidad en sus acciones, sin embargo la función del docente en su acción tutorial ocupa la

mayor atención al tener escasas menciones. Con dichos resultados se plantea un modelo innovador en los docentes que permitirá la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Palabras clave: educación superior; innovación educativa; modelo innovador; rol docente

ABSTRACT

Educational innovation is the base to produce improvements in students learning, it constitutes a change that influences in some structural aspect of education to enhance the quality at a classroom level, institution or scholar system. In this process teaching practice is substantive and it is necessary to analyze it from an educational innovation approach. As an a exploratory study focus groups technique was applied to 25 students of different careers to be aware of their perception on their teachers regarding educational innovation. For the result analysis a saturation chart of the items was elaborated and subsequently the information was entered to a MAXQDA (software for the analysis of qualitative data). It concludes that the teacher role is perceived as a flexible source of knowledge transmission, which implements different teaching methodologies and dynamics, and

the students consider it engaging and sustainable in their actions, however the teacher function in the tutorial action needs more attention due to scarce mention. With these results, an innovative model is proposed for teachers that will allow the transformation of teaching and learning processes in the classroom.

Keywords: Educational Innovation, Teacher's role, Innovative Model, Higher education

INTRODUCCIÓN

La innovación puede ser concebida desde distintos enfoques (tecnológicos, al cambio, a lo nuevo) puesto que resulta ser un tema de interés de la sociedad actual. Según Sein-Echaluze, Fidalgo y García (2014), "la definición más habitual de la innovación se basa en realizar cambios en el aprendizaje/formación que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje" (p. 2). Considerando a la innovación educativa como una base para producir mejoras que favorezcan el aprendizaje de los educandos.

No obstante, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016), en el 2006 declaró que la innovación constituye un cambio que incide en algún aspecto estructural de la educación para mejorar su

calidad, lo cual puede ocurrir a nivel de aula, de institución educativa y de sistema escolar. Considerada así un contexto completo el que deberá llevar a cabo la innovación. El docente y la institución educativa juegan un papel importante, puesto que ellos en su conjunto, son quienes generan esos cambios innovadores necesarios para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, López y Heredia (2017) definen la innovación educativa como: “Aspectos: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas. Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe incorporar un cambio en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza” (p.19).

Mientras que el papel de la institución dentro del proceso de innovación educativa, se refiere a la promoción de una visión compartida entre los integrantes, contar con recursos necesarios, capacitación, tener una cultura de innovación y que los profesores logren reflexionar sobre el cambio y sus efectos en los procesos de enseñanza y

aprendizaje. (Cárdenas, Farías y Méndez, 2017).

Hablando específicamente del papel del profesor dentro de este contexto, González (2014) refiere la importancia de la motivación la cual permite desarrollar en los estudiantes un pensamiento innovador, creativo, autonomía y sobre todo el desarrollo de competencias transversales y profesionales. De este modo el rol motivador del docente genera impactos de cambio en los estudiantes.

De este modo la innovación en la práctica docente está dirigida a atender los nuevos entornos que demandan conocimientos y habilidades que permitan mejorar los procesos formativos. Una de las competencias que deben desarrollar los estudiantes en la práctica docente de calidad e innovadora se refiere a la comunicación formativa, competencias investigadoras y de evaluación (Tánori y Tapia, 2014).

Con lo anterior explica, que la innovación de acuerdo a la práctica docente, contempla el proceso de enseñanza-aprendizaje desde diferentes contextos, en los cuales se deberán desarrollar las competencias de los estudiantes al descubrir y explotar sus habilidades, con el fin de que sean capaces de indagar e

investigar de una manera más autónoma y por ende construir su propio conocimiento, lo cual se verá reflejado mediante su proceso formativo y de acuerdo a lo obtenido en las evaluaciones.

Dicho así, Medina y Domínguez (2015) cita algunas funciones destacables del docente innovador:

- Impacto: La práctica produce mejoras tangibles.
- Actitud y colaboración: Basadas en el deseo de compartir.
- Sostenibilidad: Asegura que su acción se mantenga en el tiempo.
- Cultura institucional: Implica un refuerzo de las redes en las que se apoyan y participación en iniciativas.
- La innovación implica un cambio que conlleva mejoras en la calidad.
- Innovaciones que pretenden responder a las demandas sociales ante una estructura organizacional convencional.
- Innovaciones en el gobierno y gestión.
- Innovaciones concentradas en atender la pertinencia, el aseguramiento y la evaluación

de la calidad académica en el rubro de planeación y evaluación.

- Innovaciones en torno a la diversificación de la oferta educativa.
- Innovaciones que se detectan en los programas educativos.
- Innovaciones respecto de la investigación y vinculación.
- Innovaciones donde se introducen o emplean las tecnologías de la información y la comunicación.

Por otro lado la importancia de la innovación universitaria en términos de gestión se basa en el hecho de que si la organización no se adapta a las nuevas tendencias de cambio que se requieren, los profesores sí van a hacer lo necesario para desarrollar las innovaciones que necesitan en sus cursos y/o en sus investigaciones, lo cual es muy frecuente; puede que algunos con mayores recursos que otros, pero si el profesor para desarrollar su labor docente requiere hacer cosas novedosas para facilitar, enriquecer y fortalecer su quehacer, buscará los mecanismos para hacerlo (Cárdenas, Farías y Méndez, 2017).

Ante estos retos de innovación en las Instituciones Educativas, el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) es una institución de educación superior ubicada al Noroeste de México, la cual es consciente de que requiere contar con profesores de calidad. Los esfuerzos por dimensionar las prácticas docentes por parte de la institución se han plasmado en los estudios realizados por sus investigadores y académicos.

Por otra parte, para dar soporte a toda actividad académica y administrativa, el ITSON cuenta con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI-2016-2020) que representa un esfuerzo de participación de la comunidad educativa conformada por profesores, estudiantes, empleados, egresados, empleadores y la sociedad en general, quienes contribuyeron con sus opiniones y aprobación de cada una de las estrategias, objetivos y retos que conforman dicho documento. De manera general, El PDI 2020 pretende contribuir con un modelo educativo y administrativo innovador en el logro de mejores resultados para posesionarse como líder institucional. (Plan de Desarrollo Institucional 2020, 2016).

Por lo que en dicho documento se menciona que hay ocho ejes estratégicos

para la transformación y renovación de la educación superior, donde se destaca el promover el pensamiento crítico y la creatividad con modelos de enseñanza innovadores centrados en el estudiante.

De igual manera, el Plan Estatal de Desarrollo 2016-2021 (PED) del Gobierno de Sonora, se establecen 10 retos y en el reto cuatro se plantean elevar la calidad de la educación impulsando la creatividad, el ingenio, las competencias y valores fundamentales de los sonorenses, potenciando el talento del personal docente y desarrollando sus capacidades de aprendizaje. Ante este reto en específico ITSON compromete dos estrategias que es promover cambios innovadores a los procesos de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo utilizando herramientas tecnológicas vanguardistas.

Es por ello que resulta importante realizar un análisis externo de la institución para conocer la percepción de los egresados y mercado laboral que permite dimensionar las áreas de oportunidad para generar proyectos de innovación. En el año 2015 se realizaron estudios de pertinencia de los programas educativos, los cuales fueron desarrollados por Despacho Alderete y Socios Consultoría Industrial (2015) S.C.,

para conocer si ITSON debe cerrar, actualizar o generar nuevas ofertas educativas.

Con respecto al programa educativo de Ingeniero Industrial y de Sistemas (IIS), representa la carrera con mayor matrícula con un 14.6% del total del alumnado en el ITSON a nivel de licenciatura. En la investigación a *egresados* se encontró que el 42% de los entrevistados estaba trabajando, los egresados calificaron la formación académica recibida con un 8.27. Sin embargo, los principales motivos por los que no se otorgó una calificación más alta fueron: *la falta de prácticas, maestros mejor capacitados y el bajo nivel de inglés de los estudiantes.*

En cuando a la investigación desarrollada a *empresas y empleadores*, el 80% de los entrevistados manifestó tener una *buena opinión con respecto a las expectativas laborales*, no obstante, mencionaron que los principales problemas de los egresados de IIS son *la falta de práctica, bajo nivel de inglés y que necesitan mejorar en comunicación oral y escrita.*

De acuerdo con la investigación realizada a expertos, el 100% de los entrevistados contestó que el Instituto Tecnológico de Sonora es líder en el sector educativo de la región, mientras que el 36% mencionó a

la UNISON y el 27% al ITH. Las áreas de oportunidad que se destacaron fueron: *mejorar el programa de prácticas profesionales y en laboratorios, el nivel de inglés y las materias de emprendimiento e innovación en los egresados, pues se consideró que les falta experiencia, tienen debilidad o poca práctica profesional, deficiencia en el inglés, poco manejo en las relaciones humanas y liderazgo.*

En cuanto al programa educativo de Ingeniero en Software (ISW), los alumnos inscritos representaban el 4.4% del total del alumnado en la ITSON a nivel de licenciatura, además presenta una tendencia a la baja en la matrícula, al pasar de 1,661 en el 2004 a 789 alumnos inscritos en el 2014.

De igual manera, en la investigación realizada a *egresados*, se encontró que un 68% de los entrevistados estaba trabajando al momento que los contactaron para la entrevista. Así mismo, los entrevistados otorgaron una calificación promedio de 8.22 a la formación académica recibida en la institución, los motivos que los llevaron a no otorgar una calificación más alta fueron *la falta de prácticas, actualización, innovación y profundización en lenguajes de*

programación y maestros mejor capacitados.

Referente a *empresas y empleadores*, el 81% de los entrevistados manifestó tener una *buena opinión en tanto al programa educativo*. También se les pidió que calificaran el desenvolvimiento laboral y aporte de valor hacia la empresa, por lo cual otorgaron una calificación de 8.0, considerando así que los alumnos cumplen con las expectativas que tenía el empleador al contratarlos, por lo que las razones por las que no les otorgaron una calificación más alta son: *su bajo nivel de inglés, la falta de experiencia en el entorno laboral y que falta de dominio de las tecnologías avanzadas.*

En la investigación realizada a *expertos*, el 63% de los entrevistados consideran que el Instituto Tecnológico de Sonora es líder en este sector educativo de la región, mientras que el 32% mencionó al ITESCA y un 19% al ITH. De manera general se emitieron opiniones positivas con respecto al programa educativo, sin embargo, *la principal debilidad de los egresados fue el bajo nivel de inglés, mejorar la redacción y ortografía.*

Del mismo modo el programa educativo de Licenciado en Administración (LA), presenta una tendencia a la baja en el

número de egresados en el período 2004 a 2014, al pasar de 370 alumnos a 188 respectivamente. En la evaluación de *egresados*, se encontró que un 57% de los entrevistados estaba trabajando. Además, otorgaron una calificación promedio de 9 al calificar la formación académica recibida en la institución. Así mismo, las *empresas y empleados*, el 85% opinan que tienen una excelente opinión de los egresados, solo mencionando que les hace falta *experiencia práctica*. Los problemas más mencionados son *reforzar el inglés y los conocimientos de contabilidad, conocimientos de sistemas con los que egresan.*

Además, la investigación a *expertos* reveló que entre las fortalezas se destacan el buen nivel académico y conocimientos firmes con los que egresan los alumnos, *así como los buenos valores como responsabilidad, tenacidad, dedicación, y disposición de aprendizaje y trabajo*. Sobre debilidades, que son *poco proactivos y faltos de carácter, mejorar la redacción y ortografía así como el idioma inglés*. En opinión de los entrevistados, desearían que los egresados mejoraran la toma de decisiones, *pensamiento crítico y creativo, actitud de servicio y actitud emprendedora.*

En programa educativo de Licenciado en Administración de Empresas Turísticas (LAET), muestra una disminución en el número de alumnos de nuevo ingreso. Con referencia a la investigación realizada a *egresados* de la licenciatura, se encontró que el 47% de los entrevistados indicó que estaba trabajando al momento de la entrevista. Por lo que otorgaron en promedio 9 a la formación recibida. En la investigación realizada a *empresas y empleadores*, los empleadores otorgaron una calificación de 8 a las expectativas laborales, lo cual indica que los egresados *cumplen con las expectativas de los empleadores al contratarlos*, las debilidades encontradas fueron: la *falta de experiencia práctica y reforzar el idioma inglés*.

Como oportunidades a la carrera se mencionó que los egresados deberían *mejorar su forma de vestir y de actuar de manera más formal, que conozcan de tecnología en servicios turísticos y comercio electrónico, que cuenten con una actitud emprendedora y facilidad de palabra*.

En cuanto al programa educativo de Licenciado en Ciencias de la Educación (LCE), de acuerdo con la investigación realizada a *egresados* de dicho programa

educativo, se otorgó una calificación de 8.89 a la formación recibida, además se mencionó que *falta definir bien la carrera, pues se considera que no existe la preparación y el perfil adecuado para ser docente*.

La investigación realizada a *empresas y empleadores*, de acuerdo con la percepción de estos, se encontró que tienen *buen nivel académico, actitud de servicio positiva, responsables, disposición de aprender y desarrollarse*, pero *falta de experiencia y prácticas, aplicar sus conocimientos, falta de empleo, así como falta de vocación*. La calificación promedio otorgada a las expectativas laborales fue de 8. Así mismo, la investigación realizada a *expertos* reveló que las principales debilidades son *la falta de práctica, la falta de contacto con las instituciones*.

Según los resultados internos y externos de los programas educativos resulta conveniente generar un cambio y actualización institucional, además así lo demanda el Plan de Desarrollo Institucional (PDI-2016-2020), que pretende contribuir con un modelo educativo y administrativo innovador en el logro de mejores resultados para posesionarse como líder institucional. Es por ello que puede considerarse que a través de los

programas educativos del plan 2016, se cuenta con un enfoque Socioformativo que contribuye a resolver problemas del contexto, por lo que se considera que al abordar dicho enfoque implica cambiar las metodologías de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, es necesario innovar en los procesos de formación de los docentes que buscan aplicar una verdadera transformación en las aulas.

Tánori y Tapia (2014) mencionan que:

El rol del docente como facilitador en el siglo XXI requiere del dominio de novedosas y creativas estrategias de enseñanza que estimulen el desarrollo de competencias de enseñanza que estimulen el desarrollo de competencias entre el alumnado, que lo acerque cada día más a la comprensión y análisis del conocimiento en particular, y a la dinámica social, económica, política y cultural en general. (p.120).

Es por ello que se quiere explorar las percepciones de los estudiantes sobre sus docentes, donde den testimonio de lo que consideran prácticas docentes innovadoras que permitan tener un marco de referencia del quehacer docente en las aulas y que con esta información se inicie con la

transformación de un modelo de innovación educativa para la institución.

MATERIALES Y MÉTODO

La investigación corresponde a un enfoque cualitativo, con un método fenomenológico el cual permite enfocarse en las experiencias individuales subjetivas de los participantes, y en cuanto a la presente investigación permite describir la Innovación Educativa desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.

Participaron 25 estudiantes universitarios, de distintas carreras tales como LAET, LCE y LPS, cursantes del sexto semestre, se encuentran dentro de un rango de edad entre los 20-22 años, seleccionados en forma aleatoria.

Se empleó la técnica cualitativa de grupos focales el cual fue dirigido a través de una guía de tópicos (como instrumento), la cual contiene una ficha de datos generales como: día, hora de inicio y final, número de integrantes, secretarios, técnicos y tema a abordar.

Por consiguiente, contiene una bienvenida a los participantes agradeciendo su voluntad de participar. Después se incluyen las reglas básicas que deberán seguir en el desarrollo del grupo focal, de igual manera en el instrumento se describe

brevemente la dinámica a utilizar y los datos con los cuales presentan los participantes.

En el instrumento se describe brevemente la dinámica del grupo focal, consecutivamente se presentan las categorías y las variables que se quieren medir según las preguntas que se abordarán en el desarrollo. Así mismo se les explica a los participantes sobre la confidencialidad, pues se explica que toda la información será grabada y anotada por una secretaria para después transcribirla y hacer los análisis correspondientes. Antes de comenzar se les reitera que la información será estrictamente confidencial, con el fin de obtener su opinión y que compartan sus pensamientos honestos y abiertos.

En cuanto a la confiabilidad y validez del instrumento, se puede afirmar que fue pertinente ya que fue revisado por tres expertos en investigación, los cuales brindaron correcciones, relacionando las preguntas con las variables de la investigación.

Por otro lado, el instrumento cuenta con un total de 10 reactivos divididos en tres categorías. La primera de ellas hace referencia a las características del docente innovador, ¿Qué características posee un

docente innovador? y Un maestro creativo es el que...

El procedimiento fue asignar entre 8 a 9 estudiantes de diferentes carreras distribuidos en tres mesas con moderador, encargado de elaborar las preguntas, un secretario, que tomaba notas de las respuestas y un técnico, encargado de grabar en audio las conversaciones.

El análisis de resultados fue realizado, primeramente, por medio de una tabla de saturación la cual consta de cuatro apartados, el primero de ellos señala el número de participantes, el segundo describe, tal cual, el testimonio del participante, en el siguiente apartado se realiza un recorte del testimonio, señalando la información de mayor importancia para la investigación, posteriormente se establecieron las categorías según la información brindada por el participante y por último, según la categoría se brinda un código de identificación. Lo anterior fue corroborado según el audio de la sesión del grupo focal, así como la captura realizada por la secretaria del grupo focal.

Una vez realizada la tabla de saturación, se utilizó el software MAXQDA que permite procesar la información obtenida y verificar que las categorías asignadas

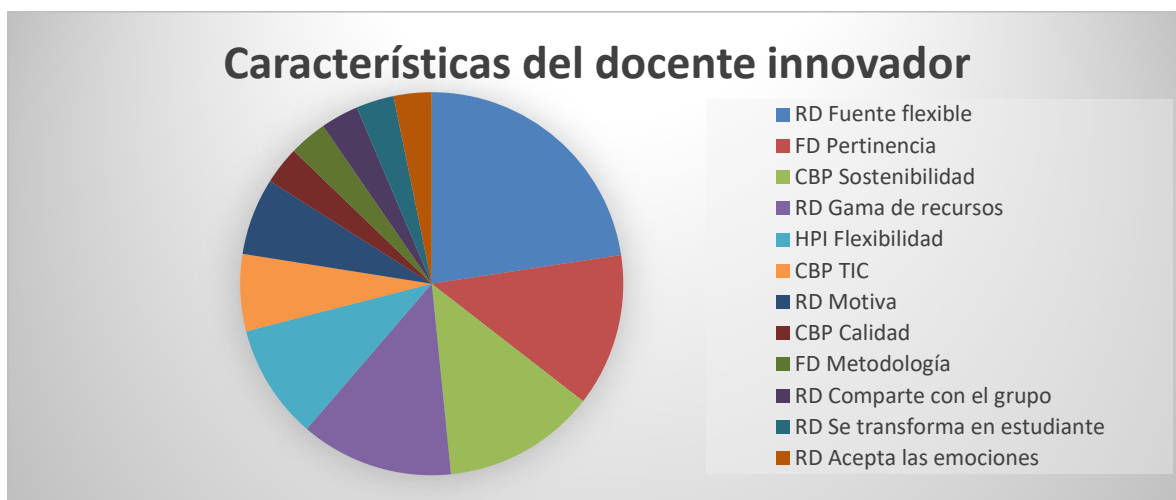
anteriormente sean las correctas con el fin de relacionar cada una de ellas, de acuerdo a las preguntas de investigación para darles respuesta por medio de una red semántica.

RESULTADOS

Según la percepción de los estudiantes las características de un docente innovador lo considera como una persona flexible, 22.69% y opinan lo siguiente, "...considero que los docentes deben ser más dinámicos, estar abiertos a diferentes

formas no se de hacer trabajos para que si para implementar nuevas formas a si los estudiantes puedan aprender más..." (S7)* así mismo, un participante mencionó "...Bueno yo creo que una característica puede ser que si maestro sea de mente abierta que escuche la opinión de todos o que sea abierta en el sentido de que todos que ahora voy a intentar esto en el sentido de que voy a ser mejor, puede ser que el alumno aprenda mejor" (S1).

Fig. 1 Percepción del docente innovador



Nota *: (S) significa la respuesta del sujeto en forma literal y el número que se le asignó.

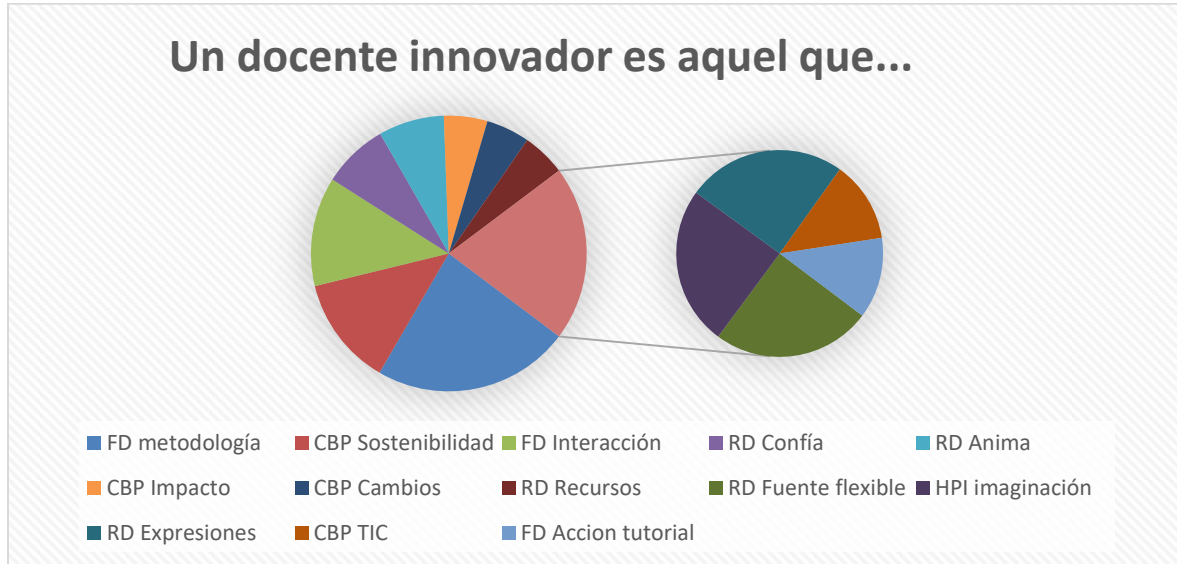
Siguiendo con los resultados, se obtuvieron cinco categorías similares en el menor rango de frecuencia con un 3.2%, tales como, las características de las buenas prácticas/cambios, que conllevan mejoras en la calidad; de igual manera la

función docente en cuanto a la metodología de la enseñanza, también se presenta con menor frecuencia el rol docente de acuerdo a la toma de iniciativa de compartir con el grupo, es capaz de transformarse en un estudiante participante

y acepta tanto el contenido intelectual como las actitudes emocionales. Lo

anterior se verifica en la gráfica que se presenta a continuación.

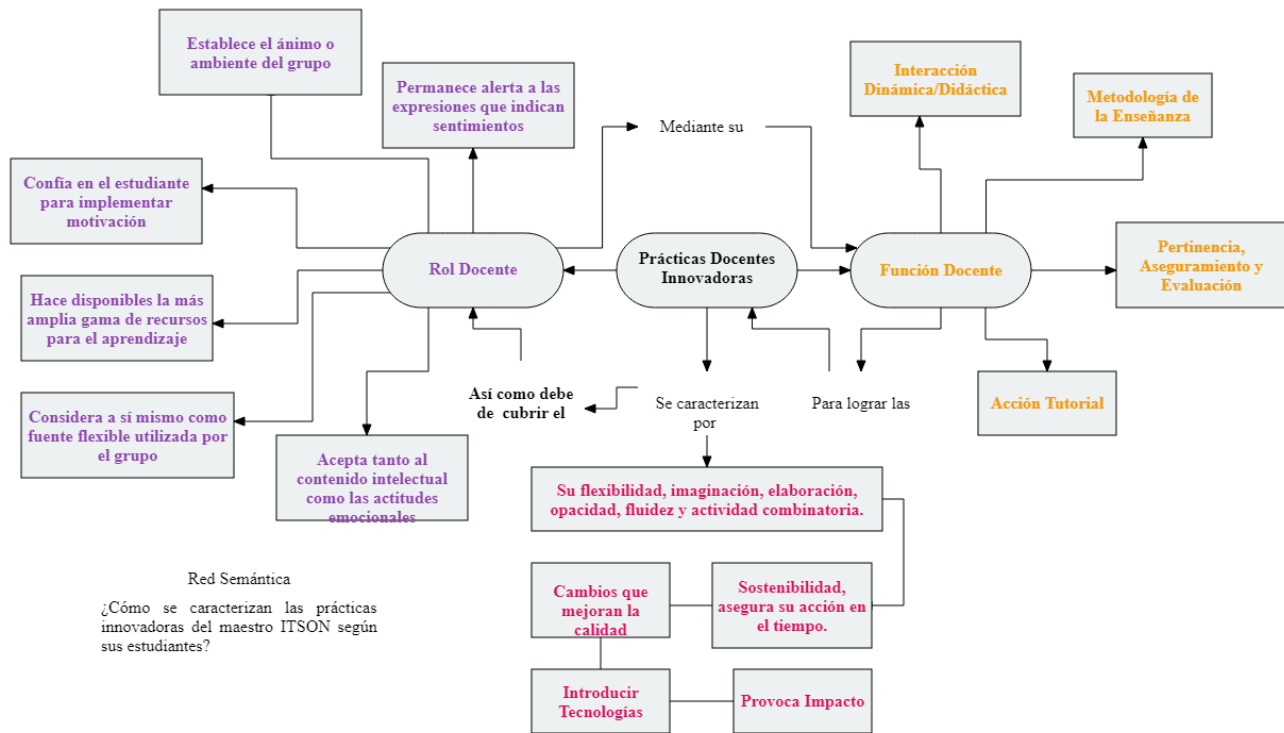
Fig. 2 Palabra clave del docente innovador



En tal interrogante surgen variadas categorías, la de mayor frecuencia se encuentra relacionada con la función docente, en cuanto a la metodología de enseñanza con mención de nueve repeticiones por parte de los participantes, semejante a un 23.1% con respuestas como: "...Emplea nuevas técnicas para utilizas nuevas. Utiliza nuevas técnicas para que el estudiante comprenda un tema nuevo, propone utilizar diferentes métodos de aprendizaje hacia los alumnos..." (S1).

Así mismo se presenta una red semántica donde se puede observar como las categorías tienden a tener comunicación entre ellas, es decir, Las prácticas docentes innovadoras se caracterizan por ser flexibles, de elaboración, fluidas y con una diversidad de actividades combinatorias, así como también provocan cambios que mejoran la calidad, utiliza la tecnología, es sostenible, lo que asegura su acción en el tiempo y provoca impacto.

Fig. 3 Red semántica de prácticas educativas innovadoras



DISCUSIÓN

Retomando la primera opinión presentada anteriormente se puede decir que mantiene una similitud con lo argumentado por González (2014) quien revela que existen prácticas docentes que estimulan la participación de los estudiantes, lo cual da lugar a un trabajo motivador que estimula el pensamiento creativo e innovador, que potencia su autonomía y facilita el aprendizaje de competencias transversales y profesionales.

Los estudiantes perciben al docente con una función flexible y dinámica, apoyado con metodologías enfocadas en el

aprendizaje, con una dinámica adaptada a las necesidades del contexto y con un rol de fomento a la motivación, en estudios por Zavala, Vázquez y González (2017) manifiestan que el profesorado debe generar ambientes educativos que además de la adquisición de conocimientos, donde promuevan espacios o situaciones que impulsen el desarrollo de competencias relacionadas con la búsqueda y evaluación de la información, la solución de problemas y la toma de decisiones con base a un pensamiento sostenible, lo que representa un reto para la labor docente y una oportunidad para la innovación.

De acuerdo con las opiniones presentadas, se puede percibir que los alumnos aunque no ubican los términos correctos, se refieren a la función del docente respecto a la metodología de enseñanza pues para ellos un docente innovador es aquel dinámico y cambiante que les transmite la motivación por aprender, aquel docente creativo y de mente abierta que acepta las opiniones tanto positivas como negativas de los estudiantes con el fin de tomarlas como críticas constructivas y mejorar en su práctica.

Dichas opiniones tienen el mismo significado que el que plantea Medina y Domínguez (2015) los cuales hacen mención a distintos roles y función del docente tales como establecer el ánimo o ambiente del grupo, hacer disponibles la más amplia gama de recursos para el aprendizaje, se considera a sí mismo como fuente flexible utilizada por el grupo, muestra habilidades para innovar, flexibilidad, imaginación, elaboración, opacidad, actividad combinatoria, fluidez, entre otras.

Lo anterior indica que los alumnos obtienen mejores resultados académicamente hablando cuando el docente cambia su metodología de enseñanza de acuerdo al contenido que se

va a exponer pues los alumnos no aprenden de la misma manera, y si el docente utiliza la misma forma de enseñar podría caer en la monotonía, en la desmotivación del alumnado y por consiguiente en menores resultados académicos.

Así mismo Parra, Tobón y López (2015) indican que el docente debe ser un mediador que propicie ambientes de aprendizajes flexibles, dinámicos, retadores y estimulantes, centrados en la resolución de problemas de contexto reales para el desarrollo de las competencias de los estudiantes y lograr la formación integral, además como comentaban los estudiantes la acción tutorial no se identifica en las funciones del docente, sin embargo los mismos autores refieren la importancia de desarrollar un rol de acompañante, asesor y apoyo continuo para dar herramientas a los estudiantes en la resolución de problemas.

De este modo el mejoramiento en la calidad de la educación está en función de la formación constante del personal académico, y cada institución debe aplicar sus propias estrategias de actualización y formación docente, en las que se debe promover que los profesores desarrollen más su capacidad en el ámbito profesional

y brindarles alternativas de innovación docente, necesarias para los nuevos modelos educativos.

Sin embargo, las prácticas docentes innovadoras deben cubrir diversos roles docentes, con categorías tales como: permanecer alerta a las expresiones que indican sentimientos, establecer el ánimo o ambiente del grupo, confiar en el estudiante para implementar motivación, hacer disponible la más amplia gama de recursos para el aprendizaje, considerarse a sí mismo como fuente flexible utilizada por el grupo y acepta tanto el contenido intelectual como las actitudes emocionales. Asimismo, el rol docente se lleva a cabo mediante la función docente para lograr la realización de prácticas docentes innovadoras. De la función docente se desprenden cuatro categorías, la interacción dinámica didáctica, metodología de enseñanza, pertinencia, aseguramiento y evaluación y por último la acción tutorial.

El docente debe cubrir sus roles mediante la función docente, todo lo anterior, con el fin de lograr unas prácticas docentes innovadoras, las cuales beneficien el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes

De acuerdo al objetivo que fue caracterizar las prácticas innovadoras del maestro ITSON según sus estudiantes. Verificando que los docentes realizan la introducción de algo nuevo con el fin de producir una mejora en su práctica y por consiguiente mejores resultados académicos. De igual manera los alumnos perciben el rol del docente como una fuente flexible para transmisión de conocimientos y otorgan demasiada importancia a la función del docente en cuanto a la metodología de enseñanza del docente ITSON pues perciben sesiones presenciales de manera dinámica, implementando siempre las actividades motivadoras y de acuerdo a lo que va surgiendo en la actualidad.

Por ello se considera que con la implementación de un modelo de innovación educativa se logrará impactar a la comunidad estudiantil, promoviendo programas de estudio que resulten vanguardistas, logrando que los estudiantes prefieran al ITSON por encima de las demás universidades. Dicho lo anterior, al aumentar la preferencia y demanda de los estudiantes, se logrará mayor competitividad, posesionando a la institución como la universidad líder del municipio.

CONCLUSIONES

En síntesis, de acuerdo con los estudios de pertinencia, los principales problemas de la institución son el bajo nivel de inglés, la falta de prácticas profesionales y la necesidad de maestros mejor capacitados, por lo que el modelo innovador contribuirá a mejorar la calidad de las ofertas educativas que ofrece la institución, a través de la transformación los procesos de enseñanza de los maestros de ITSON Guaymas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cárdenas, C. Farías, G. & Méndez, G. (2017). ¿Existe Relación entre la Gestión Administrativa y la Innovación Educativa?: Un Estudio de Caso en Educación Superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15 (1), 19-35.
- Despacho Alderete & Socios Consultoría Industrial (2015). *Estudio de Permanencia y Tendencia de las Profesiones para los Programas Educativos del ITSON*.
- González, C. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la educación Superior: Pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *RED, Revista de Educación a Distancia*. 40. Recuperado de [file:///D:/TESIS%202018/Lecturas%20de%](file:///D:/TESIS%202018/Lecturas%20de%20experiencias%20de%20innovacion/Estrategias%20para%20la%20creatividad.pdf)
- http://escalai.com/que_escalai/guia_app/
- López, C. & Heredia, Y. (2017). *Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa*. México: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de http://escalai.com/que_escalai/guia_app/
- Medina, A. & Domínguez, M. C. (2015). *Innovación de la Educación y de la Docencia*. Madrid, España: Ramón Areces.
- Organización de las Naciones Unidas (2016). *Innovación Educativa*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>
- Parra, H., Tobón, S. & Loya, J. (2015) Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Revista Paradigma*, XXXVI (1), 42-55.
- Plan Estatal de Desarrollo 2016-2021. *Sonora trabaja*. Recuperado de <http://www.sonora.gob.mx/gobierno/sonora-trabaja.html>
- Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2016-2020 (2016) *del Instituto Tecnológico de Sonora*. México.
- Sein-Echaluze, M., Fidalgo, A. & García, F. (2014). Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013.

RED Revista de Educación a Distancia, (44), 1-5. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/44>

Tánori, M. & Tapia, M. (2014). Formación docente: una vía de innovación y crecimiento profesional en el ámbito de la enseñanza universitaria. En M. Vázquez, I. González, M. Zavala, y A. Rodríguez, (Comp). *Investigaciones y aportaciones para la innovación educativa en Sonora:*

Ideas, procesos y estrategias para la transferencia del conocimiento (pp.118-154) México: Tabook.

Zavala, M., Vázquez, M. & González, I. (2017) *Innovación educativa en el nivel superior, reflexiones para la práctica docente*. Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.

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/)



INSTRUCCIONES A LOS AUTORES/AS



I. Lineamientos para presentar el escrito

Formato. Tamaño carta, interlineado a espacio y medio, tamaño de letra 12 puntos, letra Arial, en páginas numeradas consecutivamente, en el programa Word de Windows, Word de Mac o cualquier otro compatible.

Redacción adecuada. El texto debe respetar los requerimientos de redacción, ortografía y gramática del idioma español. Si la(s) persona(s) autora(s) tienen(n) limitaciones al respecto, se recomienda consultar con una persona especialista en filología y la corrección de estilo, antes de enviar el artículo al proceso de revisión de la revista.

El tiempo verbal. Se recomienda para estudios de carácter cuantitativo y mixto redactar de manera impersonal con “se”. En ambos casos se debe usar la tercera persona del singular. No se debe usar el plural de modestia.

Uso de lenguaje no discriminatorio. Respetar y atender las normas del lenguaje no discriminatorio tanto verbal como gráfico (género, edad, raza, etnia, nacionalidad, preferencia sexual, credo político, religioso, discapacidades).

Recomendaciones generales

Los artículos deberán tener una **extensión** de 25 cuartillas como máximo y 15 como mínimo.

El **título** debe presentarse en español y en inglés, no exceder de 15 palabras y en mayúscula.

El artículo estará encabezado por el título, **autores** (títulos científicos y académicos que poseen, nombres y dos apellidos, (comenzando por el autor principal), categoría docente, centro de procedencia, país así como el e-mail a través del cual se les puede contactar. Deben aparecer como autores aquellos que han hecho una contribución intelectual sustancial y asuman la responsabilidad del contenido del artículo (no debe exceder de 3 autores). El autor principal debe anotar los siguientes datos: números de teléfono, fax, dirección electrónica y apartado postal. Además, debe acompañarse de un currículum académico.

Currículum académico

Los(as) autores(as) deben entregar un breve currículum académico, redactado en forma de párrafo. En este debe indicar nombres y dos apellidos (títulos científicos y académicos que poseen, (comenzando por el autor principal), categoría docente, centro de procedencia (este dato es importante para anotar la filiación del autor/a, parámetro de calidad que exigen los índices internacionales, país, así como el e-mail a través del cual se les puede contactar el lugar actual de trabajo). Además debe indicar la investigación o proyectos a las que tributa su artículo. El currículum debe formar parte del correo electrónico en el que entregan el artículo.

Incluir un **resumen** en español y la traducción al inglés (abstract) de no más de 200 palabras, el cual debe ingresar revisado por un especialista en traducción. En el resumen debe indicarse el tipo de escrito que se está presentando.

Incluir las **palabras clave** del artículo y su correspondiente traducción al inglés (Keywords). Estas se construyen en palabras o frases nominales (sin verbo conjugado). Se recomienda usar de 3 a 6 palabras clave, separadas por punto y coma; en orden alfabético y normalizada con un tesoro (se recomienda el de la UNESCO).

Incluir, en pie de página, las notas aclaratorias en caso de necesitarlas. Deben ser breves y utilizadas para información adicional, para fortalecer la discusión, complementar o ampliar ideas importantes, para indicar los permisos de derechos de autor(a), entre otros usos. No deben emplearse para incluir referencias. Deben numerarse consecutivamente y en números arábigos.

Ajustar las citas, fuentes y **referencias** al formato APA (edición vigente). Artículos o escritos cuyas citas, fuentes y referencias no cumplan con el Manual de APA no se someterán a evaluación hasta que se atienda este requisito. Las referencias bibliográficas deben estar citadas desde el cuerpo del artículo e incluidas en esta lista, reflejando la actualidad mediante el 50% del asentamiento de los últimos 5 años. Además debe consultarse fuentes en diversos formatos, fundamentalmente revistas de impacto y lo publicado en la propia revista.

Atender en las referencias según indica APA: "(...) atención a la ortografía de los nombres propios y de las palabras en lenguas extranjeras, incluyendo los acentos u otros signos especiales, y al hecho de que estén completos los títulos, los años, los números de volumen y de las páginas de las revistas científicas. Los autores son responsables de toda la información de sus listas de referencias (...)" (APA, 2010, p.180).

Anotar, en las citas textuales o parafraseadas, la autoría correspondiente, para así respetar los derechos de autor (a) y evitar problemas de plagio.

Citar las fuentes de autoría propia (autocitarse) para evitar problemas de autoplagio.

El artículo será rechazado ad portas, si en la pre-revisión que realiza la revista, se detecta plagio o autoplagio.

En caso que la detección de plagio o autoplagio se detecte cuando el artículo ya ha sido publicado, o que el artículo aparezca publicado en otra revista, este se retirará tanto de la revista como de todas las otras entidades donde se haya difundido (índices, bases de datos y otros).

Aportar los permisos firmados por el titular de los derechos en caso de incluir o adaptar tablas, figuras (fotografías, dibujos, pinturas, mapas) e instrumentos de recolección.

Estamos en:

