



ISSN: 2792-7504

<https://doi.org/10.51896/renoscol>

**ReNoSCol. Número 1,
Volumen 3, enero de
2023. ISSN: 2792-7504**

REVISTA ELECTRÓNICA DE LAS ESCUELAS NORMALES DE
COLOMBIA: ReNoSCol _____

ELECTRONIC JOURNAL OF THE COLOMBIAN TEACHER TRAINING
COLLEGES: ReNoSCol _____

REVISTA ELETRÔNICA DAS ESCOLAS NORMAIS SUPERIORES DA
COLÔMBIA: ReNoSCol _____

PRESENTACIÓN

Daniel Rivera Meza.

LA PEDAGOGÍA EN ESCENA

Lo que puede ser

Suena el tercer aviso para congregar a los espectadores del mundo. Al trinar de los pájaros, se levanta el telón de nieblas de la noche. El sol se despereza y se da a la tarea de iluminar el escenario, como solo él sabe hacerlo. Suspense... Expectativa centrada en lo que ha de ocurrir sobre las tablas... Los críticos y evaluadores dispuestos a juzgar la calidad de la obra en escena. ¿Comedia? ¿Tragedia? Ni una ni otra en particular.



Simplemente una mezcla de las dos, en la proporción que determinen las circunstancias del entorno y del momento.

La atención está al límite. Aparecen los maestros, personajes encargados de potenciar los valores de sus estudiantes, con miras a que protagonicen sus procesos de aprendizaje; que asuman a conciencia su propia formación.

--¿Los maestros?

--¡Por supuesto! Ellos son los llamados a demostrar que la educación es la mayor fortaleza de una sociedad.

--¿Por qué ellos, los maestros?

--Porque, en general, su actuación consiste en formar personas. Y si es en una Escuela Normal Superior, deben formar formadores. Es decir, perfilar y fortalecer las competencias pedagógicas de quienes han de orientar a las nuevas generaciones de ciudadanos.

--¿Por qué aquí, y en todo lugar?

--Porque la vida es un teatro y en ella todos somos actores. Porque La Pedagogía nos muestra en este escenario lo que es factible hacer en las aulas y fuera de ellas. Siempre confiados en la inspiración, la inventiva y el sentido pedagógico del maestro en su misión orientadora.

--Insisto en preguntar... ¿Solo actúan los maestros?

--¡Noooo! Fíjate que ahí están los niños, como protagonistas principales. ¿La razón? Veamos: A los niños de todas las edades les gusta jugar, y son felices inventando otras realidades posibles. El teatro es un juego y jugando se aprende. ¿Qué mejor estrategia para trajarinar en los campos del conocimiento? ¿Qué mejor motivación para estudiar cualquier tema y así construir los saberes y desarrollar las competencias que nos han de acompañar en la vida?

--¿Cualquier tema?

--Como lo oyes. No es sino que el maestro invite a sus discípulos a personificar el objeto motivo de estudio. A darle vida y voz a los números, los puntos cardinales, un río, un volcán, una planta, un animal, una prenda de vestir, un objeto cualquiera, el bien, el mal; todo lo que existe...

--¿Y?

--Ya creado el personaje, se le induce a un diálogo con otro u otros personajes. ¿Qué tal un balón de fútbol en conversación con un par de guayos? ¿Una mesa en diálogo con una silla o una cama? ¿Un monólogo del corazón, de la mano, o del estómago? ¿Un conflicto entre varios órganos del cuerpo humano? ¿El temor de los glaciares, los árboles, las células, la tierra, el mar? ¿De qué hablan los átomos, los planetas, los personajes de la historia? ¿Qué piensa una bala, un fusil, una bomba? ¿Cuál es el sentir de la paloma blanca de la paz? El propósito es explorar y confrontar conceptos, construir sentido acerca de diferentes temas en la interacción grupal. Obviamente, sin descuidar las instancias de autoevaluación y evaluación externa.

--¿Eso es todo?

--En teatro no existen límites; el arte es arbitrario y está bien que así sea. El maestro indicará el uso de los diferentes lenguajes teatrales: el cuerpo, la voz, el gesto, los desplazamientos, vestuario, maquillaje, utilería, escenografía, música, luces, efectos especiales y muchísimos

más, en la medida en que se facilite... Aquí también es importante desarrollar la inventiva. El reto es hacer teatro con lo que se tenga a la mano. En este entendido, un objeto es lo que el actor quiere que sea: una escoba puede ser cetro, lanza, árbol, jirafa, amigo confidente... Lo ideal es no conjugar en la práctica el verbo “comprar”, lo cual contribuye a desarrollar la inventiva de los estudiantes-actores y la apropiación de su rol en la actuación. Todos estos lenguajes o recursos expresivos, son tan importantes como el lenguaje oral, en sus propias disciplinas de uso.

--¿Y qué se prioriza de todo eso?

--Lo más importante es que el maestro promueva en sus estudiantes el brote de la chispa creativa, la búsqueda de saberes, la expresión oral y en los demás lenguajes, el trabajo en grupo y la superación de conflictos y dificultades.

--Y... ¿por qué ahora?

--Vivimos un momento de obscuridad en el cultivo de los valores humanos. Vamos de un lado a otro dando pasos atolondrados en medio de las tinieblas. Todo porque hacemos parte de una sociedad enferma, muy enferma. En razón de ello, cada vez que sale el sol nos brinda una nueva oportunidad para sembrar y cultivar esos valores tan esquivos como indispensables para el crecimiento humano y la convivencia. Al respecto, es válido acatar el llamado de Héctor Rojas Herazo, el escritor universal nacido en Tolú-Sucre: Desde la luz preguntan por nosotros.



REVISTA ELECTRÓNICA DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DE COLOMBIA



DIRECCIÓN Y EDICIÓN DE RENOSCOL

Director: Especialista Guido Nel Pérez Díaz

Rector de la Institución Educativa Normal Superior Sincelejo.

gnpdiaz16@gmail.com

Subdirectora: Dra.C Maritza Juliet Tenorio Troncoso

Coordinadora de Práctica Pedagógica Investigativa de la Institución Educativa Normal Superior Sincelejo.

maritzatenoriot@gmail.com

Editor: Jorge Eliecer Velasco Lara

Docente del programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior Sincelejo.

georgealejandria1@gmail.com

Consultor Editorial: Dr.C. Carlos Viltre Calderón— Presidente General del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógicas.

cviltrec@gmail.com

Comité Editorial

Prof. Ruby S. Rodríguez Tovar

Docente de la Formación Media de la Institución Educativa Normal Superior Sincelejo - IENSS.

rodrigueztcamila@gmail.com

Prof. Beatriz L. Torres Balmaceda

Docente del programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior Sincelejo - IENSS.

beatob596@gmail.com

Prof. Sonia Martínez Martínez

Docente de la Formación Básica Secundaria de la IENSS

s.martinez28@hotmail.com

Prof. Jader Enrique Díaz Conde

Docente del programa de Formación Complementaria de la IENSS

jaderdiaz1988@gmail.com

**EDITORES INTERNACIONALES
ASOCIADOS AL COMITÉ EDITORIAL**



PhD. Edilbero Luis Pérez Basulto

Universidad de Holguín. Cuba.

PhD. Nohelia Yaneth Alfonso Villegas

Universidad Bicentennial de Aragua. Venezuela.

PhD. Maribel Sarmiento Barrezueta.

Universidad Nacional Pedagógica de Ecuador.

MSc. Karla Margarita Fuentes Barillas.

Universidad Católica de El Salvador.

Esp. Martha Beatriz Mucarcel.

Universidad Nacional de Misiones. Argentina.

Esp. Jarvise Azonzove Mpikame.

International Bussines School Everest. Guinea Ecuatorial.

Publicación web: Servicios Académicos Intercontinentales del Grupo EUMED.NET

<http://www.eumed.net/rev>

Distribución:

- Gratuita mediante descarga electrónica por artículos
- Licencia Creative Commons 3.0
- Suscripción a través de servicio interno de la red de normales de la Costa Caribe Colombia.

ISSN versión electrónica: En espera

Correo electrónico: revistae.renoscol@gmail.com

Disponible a texto completo en: <http://www.eumed.net/rev/renoscol>

Arbitrada por pares doble ciego.

A la espera de indexación y catalogación.

Relación de contenido de la revista ReNoSCol.

Autor(es)	Título del texto	Pp.
Dr. Daniel Rivera Meza.	<i>Presentación del segundo número de la Revista ReNoSCol</i>	II - IV
Comité editor ReNoSCol	<i>Dirección y edición de Revista ReNoSCol</i>	V - VI
Comité editor ReNosCol	<i>Relación de Contenido de la Revista ReNoSCol.</i>	VII - VIII
Patricia Isabel Barbosa Gómez Cáceres, Nohemy Patricia Lora Álvarez y Jader E. Díaz Conde	<i>La Gamificación: análisis e incidencia sobre habilidades de lectura y escritura en estudiantes segundo primaria</i>	1 – 16
MSc. Regina Carranza Grenald	<i>Internacionalización de la Educación Superior. Análisis comparativo del caso de Panamá y Cuba.</i>	17 – 31
Lic. Guillermo Alfredo Jiménez Pérez, PhD. Ana Gloria Peñate Villasante	<i>Tecnologías sociales en la gestión del patrimonio cultural de la Universidad de Matanzas</i>	32 – 46
PhD. Guillermo Calixto González Labrada	<i>Una aproximación filosófico-didáctica: la episteme del Conocimiento diverso</i>	47 – 69
Lic. Jader Enrique Díaz Conde	<i>Sistematización de experiencias: procesamiento y análisis cualitativo de los procesos pedagógicos investigativos con ATLAS.ti.</i>	70 – 81
María Rosa Fajardo, Johanna Valeria Largo Zhinin, Jessica Maribel Yambay Yuquilema, Hugo Fernando Encalada Segovia	<i>Preparación para “Examen Transformar” a los Estudiantes de Terceros BGU, UE “Luis Cordero”</i>	82 – 91
Álvaro Alfonso Portacio Ortega, Cindy Paola Rincón Sierra, Giovanni Muñoz Narváez, Jocelyn Ramírez Cárdenas, Justiniano José Ricardo Vega, Ricardo Miranda Álvarez	<i>Evaluaciones estandarizadas en contextos desiguales: su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes</i>	92 – 101



Autor(es):

Patricia Isabel Barbosa Gómez Cáceres

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1715-1991>
patrybarboza@hotmail.com

Nohemy Patricia Lora Álvarez

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1297-389X>
nohemy0519@hotmail.com

Jader Enrique Diaz Conde

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9855-8317>
jaderdiaz1988@gmail.com



Cómo citar este texto:

Barbosa Gómez, P.I., Lora Álvarez, N.P. & Diaz Conde J.E. (2023). La Gamificación: análisis e incidencia sobre habilidades de lectura y escritura en estudiantes segundo primaria. *ReNoSCol*, 1(3). 1-16. <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2022.

Aceptado: diciembre de 2022.

Publicado: enero de 2023.



Título: La Gamificación: análisis e incidencia sobre habilidades de lectura y escritura en estudiantes segundo primaria.

Resumen: El presente trabajo investigativo, pretende hacer un análisis desde la incidencia que presenta la gamificación como metodología de enseñanza y aprendizaje sobre habilidades de lectura y escritura en estudiantes de segundo grado de primaria en la institución educativa la Gallera del municipio de Sincelejo. El proceso integra fases de estudios que dan lugar a un enfoque cualitativo bajo la mirada operativa de la investigación acción que relacionan los postulados de Elliot J. (1993; 2000), concibiendo la aplicación de técnicas e instrumentos como prueba psicopedagógica (fase diagnóstica) de Molano Caro (2020), talleres investigativos desde secuencias didácticas (fase de diseño e implementación), diarios de campo y rúbricas analíticas adaptadas (fase evaluativa) que determinan el impacto del proceso de intervención pedagógica en una muestra representativa no probabilística intencionada de 27 estudiantes. El procesamiento de los datos recolectados permitió a partir del software SPSS y la percepción analítica de las investigadoras, constatar niveles de afectación significativos en los estudiantes sobre lectura y escritura, y la valoración de la efectividad integradora de la gamificación para favorecer el fortalecimiento de las mismas.

Palabras clave: Gamificación, habilidades de lectura, habilidades de escritura, secuencias didácticas, procesos de enseñanza-aprendizaje.

Title: Gamification: analysis and impact on reading and writing skills in second primary students

Summary: This research work aims to analyze the incidence of gamification as a teaching and learning methodology on reading and writing skills in second grade students at the educational institution La Gallera in the municipality of Sincelejo. The process integrates phases of studies that give rise to a qualitative approach under the operational look of action research that relate the postulates of Elliot J. (1993; 2000), conceiving the application of techniques and instruments such as psychopedagogical test (diagnostic phase) of Molano Caro (2020), investigative workshops from didactic sequences (design and implementation phase), field diaries and adapted analytical rubrics (evaluative phase) that determine the impact of the pedagogical intervention process in an intentional non-probabilistic representative sample of 27 students. The processing of the data collected made it possible, using SPSS software and the analytical perception of the researchers, to confirm significant levels of affectation in the students on reading and writing, and the assessment of the integrating effectiveness of gamification to favor the strengthening of these skills.

Key words: Gamification, reading skills, writing skills, didactic sequences, teaching-learning processes.

Título: Gamificação: análise e impacto nas habilidades de leitura e escrita em alunos do segundo ano.

Resumo: O presente trabalho investigativo pretende fazer uma análise a partir da incidência que a gamificação apresenta como metodologia de ensino e aprendizagem nas habilidades de leitura e escrita em alunos do segundo ano da instituição educacional La Gallera, no município de Sincelejo. O processo integra fases de estudos que dão origem a uma abordagem qualitativa sob a ótica operacional da pesquisa-ação que relaciona os postulados de Elliot J. (1993; 2000), concebendo a aplicação de técnicas e instrumentos como um teste psicopedagógico (fase diagnóstica) de Molano Caro (2020), oficinas investigativas a partir de seqüências didáticas (fase de concepção e implementação), diários de campo e rubricas analíticas adaptadas (fase de avaliação) que determinam o impacto do processo de intervenção pedagógica em uma amostra intencional não probabilística representativa de 27 alunos. O tratamento dos dados recolhidos permitiu, com base no software SPSS e na percepção analítica dos investigadores, verificar níveis significativos de afetação nos alunos relativamente à leitura e à escrita, e avaliar a eficácia integradora da gamificação para favorecer o seu reforço.

Palavras-chave: Gamificação, habilidades de leitura, habilidades de escrita, seqüências didáticas, processos de ensino-aprendizagem.

INTRODUCCIÓN

Uno de los dilemas que ha tenido gran discusión en la investigación educativa, son los relacionados con los procesos lectores y escritores. Al día de hoy las tensiones siguen latentes por cuanto, las personas se preocupan menos por saber leer y saber escribir (Barboza & Peña 2014).

Una lectura que no se asume a la simple decodificación de signos y/o símbolos, ni una escritura que se limita a la simple redacción y que exigen desde la lectura que las personas tengan la capacidad de comprender lo que leen, y produzcan de manera textual aquello que interpretan desde la lectura (Solé 2001).

En concordancia, los resultados desfavorables en la comprensión lectora, conlleva a que los educandos también evidencien dificultades en cuanto a la producción textual, es decir la manifestación escrita de lo comprendido. Para lo cual, no seleccionan líneas de consulta teniendo las características del tema y el propósito del escrito. Así mismo, presentan dificultades en elaborar un texto a partir de las especificaciones del tema, además, no prevén temas contenidos o ideas atendiendo al propósito. Y finalmente, no dan cuenta de estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.

En definitiva, no prevé el plan textual, ni da cuenta de la organización micro y macroestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión. La mayoría no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto dada la situación de comunicación particular. Así mismo, no prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciado del texto, atendiendo a las necesidades de comunicación. Además, no seleccionan los mecanismos que aseguren la articulación sucesiva de las ideas en un texto atendiendo al tema central.

Es por ello por lo que surge la necesidad de plantear estrategias metodológicas que permitan un aprendizaje asertivo desarrollando a la vez competencias comunicativas como la lectura y escritura en nuestros niños y niñas del grado segundo de la institución Educativa La Gallera. De esta forma, el proceso investigativo parte del interrogante: ¿De qué manera se fortalece el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa La Gallera de Sincelejo, Sucre mediante el uso de estrategias que vinculan la gamificación? No obstante, para comenzar a plantear cada uno de los momentos desarrollados desde esta metodología activa, se hace un detenimiento teórico y conceptual de la gamificación en correspondencia con las habilidades de lectura y escritura.

Habilidades de Lectura y Escritura

Molano Caro (2020) que la lectura y escritura representan habilidades fundamentales en el desarrollo adquisitivo de aprendizajes, siendo indiscutiblemente temas centrales en el ámbito educativo, por cuanto, la apropiación de estas habilidades parten desde que el niño comienza a

descubrir el reconocimiento de un lenguaje hablado con la palabra mamá y que progresivamente va ampliando conceptos desde esa relación afectiva.

Es decir que el afecto representa una variable indispensable en la adquisición de estas habilidades, y que una ruptura en estos canales puede significar según Molano Caro (2020) un posible retraso en el niño y niña para hablar y escribir, y si se toma desde el ámbito escolar, es de considerar que el clima escolar pueda afectar gradualmente de manera favorable o desfavorable su desarrollo.

Ahora bien, considerando las habilidades de lectura y escritura, Romero (2004) entiende que estas pueden tener procesos independientes, dentro de los cuales se señala para la lectura: la pronunciación, la escucha atenta, lectura oral y lectura comprensiva; mientras que para la escritura se contempla la caligrafía, la ortografía y redacción.

En los estudios realizados por Toro et al. (2002) y Toro y Cervera (2015) se tienen en cuenta habilidades de lectura y escritura que engloban las especificadas por Romero (2004), de lectura relacionadas con conversión grafema-fonema, fluidez lectora y comprensión mientras que dentro de las habilidades que configuran la escritura, se encuentra, la copia, dictado y escritura espontánea.

La gamificación como metodología activa de aprendizaje

La gamificación se ha considerado como el uso de estrategias donde se involucra el juego con un fin específico y que son ajenos a los juegos tradicionales (Ramírez 2014), de modo que es una variante que incide de manera significativa en el aprendizaje, implicando elementos precisos como sistemas de puntuación posiciones, premios y niveles de clasificación que otorgan una experiencia diferente a los juegos convencionales y activa con mayor eficacia la permanencia motivacional en los educandos (Morillas 2016).

Autores la señalan como una estrategia activa que permite desarrollar habilidades desde la motivación constante, donde el docente no adquiere un rol expositivo sino de mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyos resultados favorables de aplicabilidad han venido ampliándose significativamente (Marín 2013, Hamari et al. 2014; García et al. 2020).

Cabe mencionar que la gamificación no certifica que los educandos pueden mejorar sus desempeños, pero ofrece una ventana de posibilidades para que los mismos puedan encontrar sus potencialidades y aprender motivados en la situación de aprendizaje que esta estrategia activa (García et al. 2018), respondiendo a la teoría motivacional sobre la importancia que los niños

activen neurotransmisores como la dopamina permitiendo una mayor estimulación de la memoria y la atención (Llorens 2016).

Ahora bien, guardando coherencia con su relación teórico-práctica, es necesario según Aulaplaneta (2015) estructurar una planificación gamificada con siete puntos específicos para dinamizar procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula: Definir objetivo de aprendizaje, Transfigurar esos aprendizajes y/o conocimientos en un escenario lúdico, Establecer un reto específico, unas reglas específicas, Elaboración de recompensas o puntuaciones (badges), establecer una competencia motivante, la cual es esencial y finalmente, proponer niveles de complejidad creciente.

MÉTODO

En cumplimiento al propósito de este estudio, se precisó de un enfoque cualitativo desde la investigación acción educativa, reconociendo los postulados de Elliot J. (2000) desde sus fases específicas, diagnóstica, planeación acción y reflexión. En las cuales, se integraron técnicas e instrumentos como procesos de observación, encuesta psicopedagógica de Molano Caro (2020) talleres investigativos, y rúbricas evaluativas adaptadas. Aplicados a los estudiantes de segundo grado de la institución Educativa La Gallera. El procesamiento de la información se realizó bajo el uso de SPSS, análisis de contenido para efectos de contrastación y triangulación en las fases diagnósticas donde se identificó el nivel de afectación de habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, y para la ase evaluativa donde se determinó la incidencia de la gamificación a partir de las rúbricas mencionadas.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

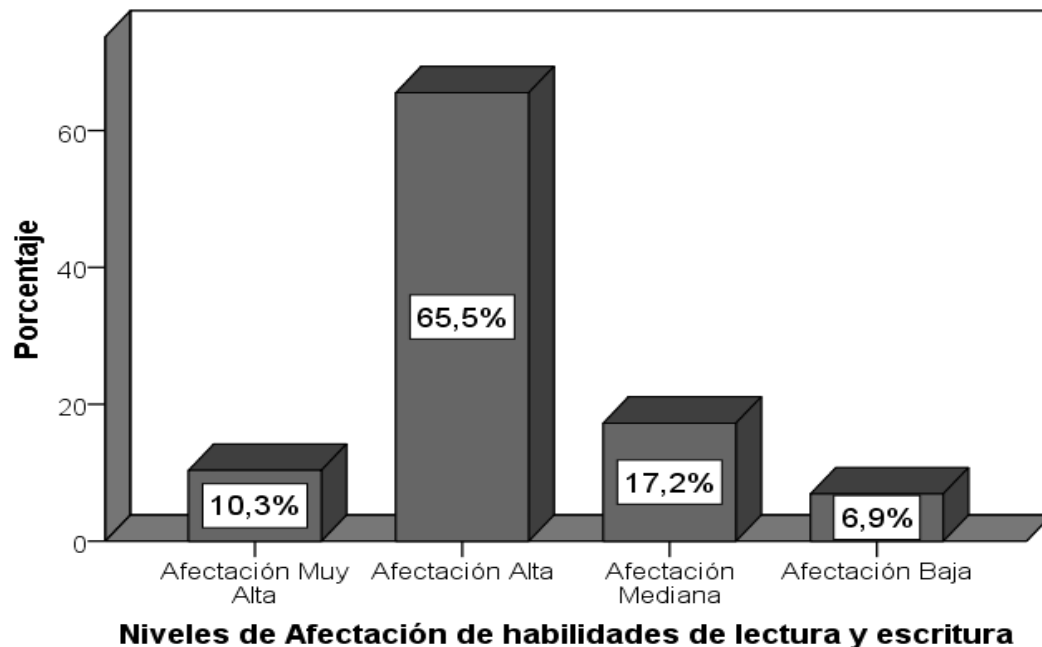
Identificación de habilidades de lectura y escritura

Para el desarrollo de esta fase diagnóstica se precisó el instrumento de Molano Caro (2020) el cual está relacionado con diez ítems específicos ligados entre si cuya sumatoria de puntuación debe acercarse o no a 100 puntos para determinar el nivel de afectación. En ese sentido, se constata que, la dominancia porcentual corresponde a un nivel de afectación entre alto y muy alto del 76% y un 17% para la mediana (ver figura 1).

Al respecto, aunque los educandos tuvieron gran asociación de los textos discontinuos, se les dificultaba poder construir oraciones o textos continuos de las imágenes, esquemas y/o figura. De igual forma la comprensión lectora desde su nivel literal, fue en algunas ocasiones resueltas por la alternancia de poder leer lo que estaba en el texto.

Todo lo anterior es descifrado por autores (Molano Caro 2012; Molano Caro et al. 2020; Molano Caro, 2020) en los niños como un proceso de asimilación de aprendizajes desde la relación de los elementos que lo rodean (conocimientos previos contextuales), induciéndolos a recurrir en un tránsito para descifrar aquello que escuchan o ven y expresarlo en la escritura, un proceso que según Montealegre y Forero (2006, citado en Molano Caro, 2020) requiere de una conciencia cognitiva.

Figura 1. Niveles de Afectación de habilidades de lectura y escritura.



Fuente: elaboración propia.

Estrategias didácticas que involucran la gamificación en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

Esta fase considera el diseño a e implementación de una propuesta de intervención pedagógica. El proceso de diseño parte de los resultados diagnósticos de afectación de habilidades de lectura y escritura, la justificación de la importancia de aplicabilidad de la propuesta orientada desde la gamificación, secuencias didácticas y aprendizaje colaborativo como estrategias. Asimismo, se conciben objetivos metodológicos para la orientación dinamizada como talleres investigativos desde el uso instrumental de secuencias didácticas (Ver figura 2).

La implementación precisó el uso de dos secuencias didácticas gamificadas para el desarrollo de estas habilidades, considerando los elementos que la estructuran desde la apertura,

desarrollo y cierre (Díaz Barriga 2013). Cabe señalar que en este análisis se tuvo en cuenta el diseño y aplicación de una secuencia (Ver tabla 1).

Figura 2. Plan de intervención pedagógica a partir de estrategias que vinculen la gamificación.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Diseño para aplicación de secuencias didácticas “Los piratas de la lectura y escritura”.

Grado: 2º	Grupo:	Área: Lenguaje	Docente:
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las historietas como textos literarios con características específicas, a partir del análisis textual de sus elementos. • Producir textos a partir de imágenes, símbolos y secuencias. • Crear una secuencia a partir del lenguaje icónico y basada en la creación de situaciones y personajes. 		
Referentes curriculares de segundo grado en el área de lenguaje (MALLA DE APRENDIZAJE)	Comunicativa Lectura/ Componentes sintáctico, semántico y pragmático EJES: Medios de comunicación, literatura, ética de la comunicación, sistema de representación DBA3. Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias experiencias. <i>Saber Conceptual</i>		

- La historieta como narración gráfica y secuencial.
- La interpretación de símbolos y su relación con el texto.
- La creación del texto teniendo en cuenta una estructura.
- El uso de sinónimos para enriquecer un texto.

Saber Procedimental

- **Identifica** las partes y elementos que componen un texto, sus contenidos y la intención comunicativa del autor.
- **Lee** símbolos, señales, palabras y textos significativos de corta extensión en los que identifica información explícita e implícita.
- **Escribe** con letra legible y atiende a algunas normas ortográficas y gramaticales para garantizar que otros comprendan sus escritos.

Saber Actitudinal

- **Identifica** los temas centrales de los textos que escucha y los relaciona con sus experiencias personales.
- **Escucha** con atención a otros para expresar sus opiniones frente a lo que dicen.
- **Interactúa** con otros respetando los turnos de habla.
- **Expresa** su opinión frente a lo dicho por otros y en torno a textos que ha leído o escuchado.

Secuencia Didáctica nº2. *Los piratas de la lectura y escritura*

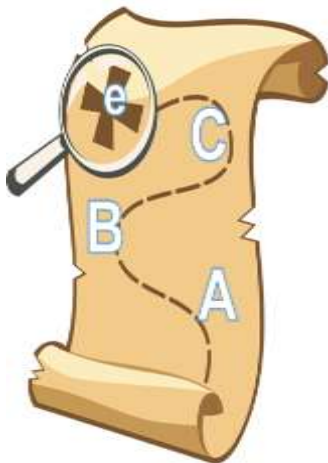


Gamificación del aula

Objetivo: lograr que los estudiantes identifiquen letras, palabras y oraciones desde explícitos e implícitos desde grafemas, comprendan el sentido del texto y puedan establecer juicios operativos sobre una acción.

- Paso 1. Día de preparación. El o la docente preparan materiales con fomi o cartulina para diseñar junto con los estudiantes espadas, sombreros y vestimentas para piratas, monedas de oro, y varios cofres de tesoros, n cofre por grupo de piratas y otros mini cofres para colocar las pistas que lo llevarán al cofre final. Este cofre debe decir TESORO DE LECTURA Y ESCRITURA, es probable que lleguen varios grupos de piratas, procura que cada grupo se lleve sus monedas de oros y que les sirvan para un premio REAL.
- Paso 2. Se debe precisar rincones de aprendizaje en puntos específicos donde los niños y niñas encontrarán pistas específicas para llegar al siguiente nivel que los acercarán más al tesoro. Puede apoyarse de otros docentes del área o grado. Recuerda que cada grupo de pirata debe ADQUIRIR un mensaje que deben saber leer. Este mensaje puede ser una imagen que deben comprender o un texto explícito que los lleve al siguiente punto. Pueden ser pedazos de cartulinas que al final deben unir y saber su significado.
- Paso 3. Comienza a designar roles por equipos. Que entre ellos seleccionen un capitán o varios capitanes y capitanas. Procura no se presenten conflictos en la asignación de roles.
- Paso 4. Comienza a explicar a los estudiantes en qué consistirá el juego gamificado. Establece unas pautas y normas que deben cumplirse para que la actividad pueda desarrollarse a plenitud.
- Paso 5. Como docente mediador debes preparar una serie de preguntas, sugerencias y guías orientadoras. Recuerda que son niños y niñas de 2° de primaria.

Apertura



Para el docente o estudiantes. Antes de comenzar la gamificación realizamos una prelectura del cuento: *Los piratas gentiles*.

“Había una vez, un pirata que vivía en los mares con su tripulación: Jorge el pirata ojos grises, llamado así porque tenía unos ojos lindos como los tuyos.; Carlos el pirata tiburón, llamado así porque le encantaba nadar en el mar y cazar peces; María la pirata bailarina, se hacía llamar así porque bailaba con la suavidad de la brisa; Ana la pirata cantante, llamada así por cantar en las tardes y en las noches a la luz de la luna; asimismo estaban Luis el pirata cocinero, Víctor el pirata navegante; Liana la pirata comunicante, llamada así por comunicarse con todas las personas, animales y árboles. Por último PIER, el pirata comandante”.



“En cierta ocasión mientras navegaban por la costa del océano pacífico, Liana mientras estaba en la proa, una gaviota se le postró en su mano y le comenzó a decir que una niña estaba nadando peligrosamente a la orilla del mar. Se encontraba sola y no sabía nadar. Liana le comunicó a su capitán la situación y PIER dio la orden para que el navegante quien manejaba el barco pudiera dirigirse con velocidad a la orilla de la playa, sin embargo en el trayecto se iba a encontrar con varias islas que le darían pistas sobre la playa donde

realmente se encontraría la niña.



¿Será que los piratas gentiles pueden rescatar a la niña en la orilla de la playa?

Desafiando al pensamiento de los niños y niñas

Imagínate a los personajes del barco pirata.

- ¿Qué tipo de piratas son? ¿Aún existen los piratas? ¿Son piratas buenos o malos, por qué?
- ¿Cómo se llaman los piratas, qué habilidades tienen cada uno de ellos? ¿Cuál habilidad quisieras tener?
- Imagínate que tú eres un pirata, cómo te llamarías y por qué? Anótalo en un papel. No lo pierdas, será un nombre único.
- También anota las palabras que no te sepas, probablemente tus compañeros sepan su significado.

Desarrollo

RETOS Y NORMAS DE LA GAMIFICACIÓN DEL AULA

A estas alturas, ya debes tener los rincones de aprendizaje (islas) donde estén las pistas con las monedas que se ganarán los piratas que lleguen a cada isla.

Las pistas las debes tomar desde el cuento *“Los piratas gentiles”* Puedes probar opciones como:

- ¿Cómo se llamaba la pirata que habló con la gaviota? Al escribirla precisa de habilidades de lectura en comprensión literal y habilidad escritural en copia.
- Puedes probar con una imagen de una mujer pirata parada en el mástil de un barco cantando a la luz de la luna. El niño o niña puede interpretar que se trata de una de las piratas y mencionar su nombre. Puedes pedirle que escriba una oración o que describa quién es y qué está haciendo la pirata y que lo lea. Desarrollará varias habilidades de lectura y escritura: conversión grafema-fonema, comprensión inferencial, copia, y fluidez.
- No olvides que cada punto debe ser más complejo que el otro y el niño debe seguir motivado, por lo tanto aumenta las monedas

de oro en cada prueba. Te recomiendo 5 pruebas.

- Otra posible prueba debe estar relacionada con palabras desconocidas, donde el grupo selecciona alguna y dice su significado. Habrán algunos conceptos que no sabrán, ve apartándolos.
- Puedes cerrar con la meta final para salvar a la niña de la orilla de la playa desde un acto más complejo y de exigencia en habilidades de lectura (comprensión crítica) y escritura (espontánea). Donde el grupo de piratas debe crear la finalización del cuento sobre cómo pudieron los piratas gentiles salvar a la niña en la orilla de la playa.

Cierre

El docente realizará observaciones relacionadas con la temática, sobre algunas dudas en las etapas correspondientes o islas de pruebas garantizando que todo marche espontáneamente.

Finalmente, el docente involucra a los padres de familia en un momento extensivo donde junto con los estudiantes consultan el vocabulario pirata sobre cada una de las palabras que no pudieron responder los niños en la gamificación.

Materiales:

Cartulina, colbón, marcadores, lápices, colores, cuadernos, fomi, etc.

Fuente: elaboración propia.

Impacto de la gamificación en fortalecimiento de habilidades de lectura y escritura.

En este proceso valorativo se hace seguimiento desde rúbricas evaluativas general donde se instauraron criterios y niveles de desempeño (en inicio, con avances y alcanzado) por cada una de las habilidades de lectura (Conversión grafema-fonema, Fluidez y comprensión) y escritura (Copia, dictado y escritura espontánea) desde los postulados procedimentales de Romero (2004), Toro y Cervera (2015), y rúbrica evaluativa adaptada donde se hace seguimiento por estudiante en correspondencia a cada habilidad y niveles de desempeño (ver tablas 2-3).

Tabla 2. Rubrica evaluativa general de habilidades de lectura y escritura.

	Subhabilidades	En inicio (1)	Con Avances (2)	Alcanzado (3)
Lectura	<i>Conversión grafema-fonema</i>	Discrimina visualmente las letras del abecedario.	Sintetiza dos o más fonemas en un sonido al leer sílabas.	Sintetiza dos o más sonidos para leer palabras.
	<i>Fluidez lectora</i>	Lee silábicamente empleando mucho tiempo en la entonación adecuada de las palabras.	Empieza la lectura alfabética discriminando progresivamente las letras, las sílabas, las palabras y las frases.	Lee grupos de oraciones con entonación y clara pronunciación. Lee oraciones cortas en forma comprensiva y expresa ideas globales del texto.
	<i>Comprensión</i>	Se le dificulta comprender el significado de las palabras mientras lee. Empieza mucho tiempo en la lectura comprensiva de textos narrativos.	Responde a preguntas de predicción respecto a situaciones presentadas en los textos.	Establece relaciones entre los elementos de un texto. Reconoce el significado de las palabras para interpretar un texto. Empieza lenguaje oral para argumentar lo que comprende.
Escritura	<i>Copia</i>	Se le dificulta transcribir textos cortos conservando la estructura semántica de las oraciones.	Copia oraciones cortas empleando tiempo extra en la organización de éstas dentro de un párrafo.	Escribe coherentemente textos con trazos claros empleando los signos de puntuación.
	<i>Dictado</i>	Se le dificulta tomar dictado de palabras omitiendo e invirtiendo algunas letras del abecedario.	Logra escribir dictado de palabras empleando mucho tiempo en su redacción.	Toma dictado de oraciones teniendo en cuenta un orden lógico entre palabras.
	<i>Escritura espontánea</i>	Infiere oralmente sobre una situación, hecho o acontecimiento; sin embargo, adolece de reproducir signos gráficos alfabéticos de manera coherente.	Construye producciones escritas iniciales, teniendo en cuenta estímulos físicos (imágenes, objetos); sin embargo, omite sílabas dentro de una palabra.	Escribe textos narrativos de manera coherente sin omitir letras, separando adecuadamente las palabras. Presenta habilidad para manifestar por escrito pensamientos, sentimientos, creencias, actitudes y deseos sobre un hecho en particular.

Fuente: Adaptado de Romero (2004), Toro y Cervera (2015).

Tabla 3. Rubrica evaluativa adaptada de habilidades de lectura y escritura

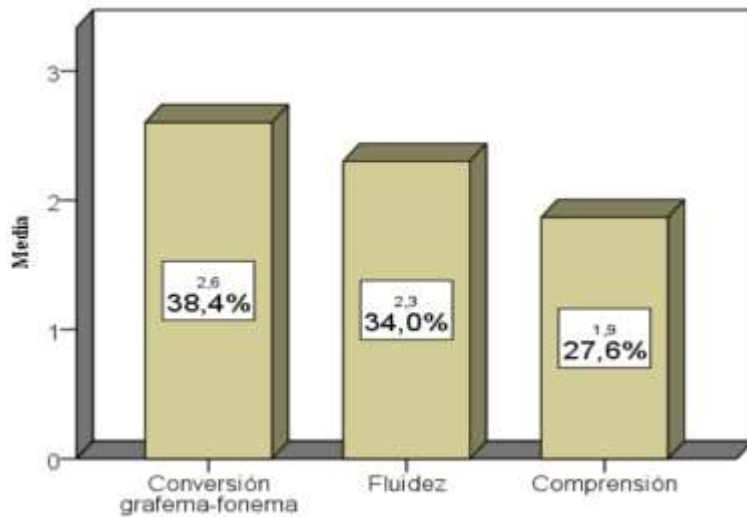
Estudiantes	Habilidades de lectura									Habilidades de escritura									
	Conversión grafema-fonema			Fluidez			Comprensión			Copia			Dictado			Escritura espontánea			
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Estudiantes 1																			
Estudiantes 2																			
Estudiantes 3																			
Estudiantes 4																			
Estudiantes 5																			
Estudiantes 6																			
Estudiantes 7																			
Estudiantes...																			

Fuente: Adaptado de Romero (2004), Toro y Cervera (2015).

En correspondencia, los resultados permitieron constatar en la intervención que, las habilidades relacionadas a la lectura, hay un tránsito considerable para la conversión grafema-fonema y fluidez del nivel intermedio al avanzado, existiendo un detenimiento para la comprensión

sólo en el nivel inferencial, cuya media lo ubica en una transición no definitiva del literal al inferencial (ver figura 3).

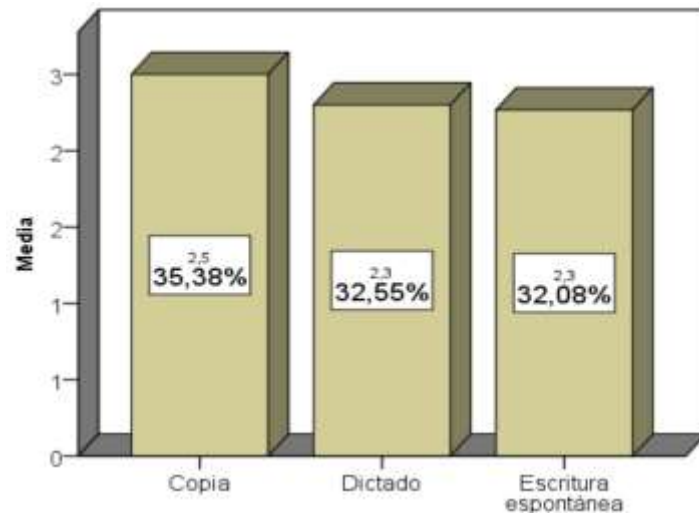
Figura 3. Resultados de intervención sobre habilidades de lectura.



Fuente: elaboración propia.

Para las habilidades de escritura, se evidencia un tránsito significativo de un nivel con aras a consolidar el nivel avanzado para cada habilidad de lectura y escritura. En estas, se puede inferir que, los educandos tienen la capacidad de escribir coherentemente textos con trazos claros empleando los signos de puntuación; asimismo, tomar dictado de oraciones teniendo en cuenta un orden lógico entre palabras; y, por último, un marcado interés y acto por escribir textos narrativos de manera coherente sin omitir letras, separando adecuadamente las palabras. En efecto, presenta habilidad para manifestar por escrito pensamientos, sentimientos, creencias, actitudes y deseos sobre un hecho en particular. (Ver figura 4).

Figura 4. Resultados de intervención sobre habilidades de escritura



Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

El proceso de intervención pudo determinar la incidencia que presentan estrategias gamificadoras partiendo de resultados diagnósticos donde las habilidades de lectura y escritura fueron preocupantes constatándose dominancia en los niveles de afectación alta y muy alta, lo que conlleva a cuestionarse sobre el papel del docente y las metodologías empleadas en el aula para desafiar el pensamiento de los niños y niñas de tal manera que implique lectura, interpretación y producción textual.

Se reflexiona en ese aspecto que la gamificación metodología activa representa una oportunidad favorable para el profesorado, para lo cual debe precisar un acercamiento teórico-práctico que permita apropiarse de esta estrategia y favorecer no sólo el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, sino también, lo relacionado a otros saberes específicos en lo declarativo, procedimental y actitudinal. De esta forma, se concibe que la gamificación tiene potencialidades tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Desde esa óptica, aunque en el aprendizaje los educandos tuvieron resultados favorables, cabe señalar que, el proceso debe seguir en un monitoreo continuo, por cuanto, están en un proceso de transición de niveles de desempeños con avances, y se puede correr el riesgo que disminuyan sus potencialidades si se opta por alternativas metodológicas poco coherentes a sus capacidades prácticas.

Finalmente esto lleva a considerar que, desde la enseñanza, ese mejoramiento continuo en los estudiantes es consecuente del sentido práctico del educador, para lo cual debe ser consciente de sus implicaciones sobre la mediación en el uso de las estrategias gamificadoras, las cuales no se limitan al uso de tecnologías, el análisis de esta investigación demuestra que la gamificación también puede desarrollarse ajeno a las tecnologías.

REFERENCIAS

- Aulaplantea (11 de Agosto de 2015). Cómo aplicar el aprendizaje basado en juegos en el aula [Infografía]. Recursos TIC. [Blog]. www.aulaplaneta.com/2015/08/11/recursos-tic/como-aplicar-la-gamificacion-en-el-aula-infografia/
- Barboza, F. D., & Peña, F. J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142.

- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México, 10(04), 1-15. http://envia3.xoc.uam.mx/envia-2-7/beta/uploads/recursos/xYYzPtXmGJ7hZ9Ze_Guia_secuencias_didacticas_Angel_Diaz.pdf
- Elliot, J. (2000). Cambio educativo desde la investigación-acción. 4ª ed. Madrid: Morata.
- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J.F., Martínez-Sánchez, J.A., & Cara-Muñoz, M.M. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía, educación física y deporte*, 1(1), 16-24.
- García i Grau, F., Valls Bautista, & Gisbert Cervera, M. (2018). Diseño e implementación de un cambio metodológico en el ámbito científico mediante la gamificación y el modelo de las 5E. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (66), 65-78. ISO 690.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, January). Does gamification work?--a literature review of empirical studies on gamification. In 2014 47th Hawaii international conference on system sciences (pp. 3025-3034). Ieee.
- Llorens-Largo, F., Gallego-Duran, F. J., Villagra-Arnedo, C. J., Compan-Rosique, P., Satorre-Cuerda, R., & Molina-Carmona, R. (2016). Gamification of the Learning Process: Lessons Learned. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías Del Aprendizaje*, 11(4), 227–234.
- Marín-Santiago, I. & Hierro, E. (2013). Gamificación. El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes. Empresa Activa. Barcelona, España.
- Molano Caro, G. (2012). Método afectivo-cognitivo para el aprendizaje “MACPA”. . En revista de educación *Alteridad: Ecuador* ISSN: 1390-325X ed: 134-146.
- Molano Caro, G., Quiroga, A., Romero, A., & Pinilla, C. (2015). Mediación tecnológica como herramienta de aprendizaje de la lectura y escritura. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 205-221.
- Molano Caro, G. (2020). Evaluación psicopedagógica MACPA en escenarios de educación inclusiva. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana, Editorial ÌberAM, 2020
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 25-40.

- Morillas, C. (2016). Gamificación de las aulas mediante las TIC: un cambio de paradigma en la enseñanza presencial frente a la docencia tradicional (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis>
- Ramírez-Cogollor, J. L. (2014). Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional. Editorial SCLibro. Madrid, España.
- Romero, L. (2004) El aprendizaje de la lecto-escritura. Fe y Alegría. http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0213/5_FyA_APR.pdf
- Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? In Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento (pp. 15-34). Editorial Laboratorio Educativo.
- Toro, J., Cervera, L., & Urío R. (2002). EMLE: Escala Magallanes de Lectura y Escritura: TALE-2000: manual de referencia. Grupo Albor-Cohs.
- Toro, J., & Cervera, M. (2015). TALE: Test de análisis de lectoescritura (Vol. 5). Antonio Machado Libros.



Autor(es):

MSc. Regina Carranza Grenald

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4945-0961>

grenald33@gmail.com



Cómo citar este texto:

Carranza Grenald, R. (2022). Internacionalización de la Educación Superior. Análisis comparativo del caso de Panamá y Cuba. *ReNoSCol*, 1(3). 39-53. <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2022.

Aceptado: diciembre de 2022.

Publicado: enero de 2023.



Título: Internacionalización de la Educación Superior. Análisis comparativo del caso de Panamá y Cuba.

Resumen: El presente ensayo aborda en su análisis discursivo argumentativo las pautas conceptuales de la internacionalización de la Educación Superior como eje temático que ha venido cobrando mayor relevancia en las Instituciones de Educación Superior y los países de la región latinoamericana. En este sentido la autora tiene a bien recalcar las diferentes concepciones de internacionalización y con ello las características sobresalientes de este proceso, sobre todo en un análisis comparativo establecido entre países como Cuba y Panamá, al hacer énfasis en instituciones de mayor significancia en cada contexto de análisis. Para ello se posiciona la autora en asumir como métodos el analítico-sintético, la hermenéusis y la Pedagogía Comparada, al revelar ejemplos y demostraciones de la postura crítica con que aborda cada aspecto del texto científico. En conclusión se determinó que la internacionalización de la Educación Superior es una estrategia que coordina con el proceso en sí mismo, en la búsqueda de re-significar el carácter trascendente de la educación terciaria, en pro de sostenerla como parte de la élite de formación del conocimiento y producción científica, formación profesional de calidad, sobre la base de un constante “fell back” que desde diferentes contextos proporciona la mejora continua y es un indicador de calidad en los procesos de acreditación universitaria, pero que adquiere características identitarias para cada país y contexto.

Palabras Clave: internacionalización, Educación Superior, Pedagogía Comparada.

Title: Internationalization of the Higher Education. Comparative analysis: case of Panama and Cuba.

Summary: The present rehearsal approaches in its argumentative discursive analysis the conceptual rules of the internationalization of the Superior Education as thematic axis that he/she has come charging bigger relevance in the Institutions of Superior Education and the countries of the Latin American region. In this sense, the author has to well to emphasize the different conceptions of internationalization and with it the excellent characteristics of this process, mainly in an established comparative analysis between countries like Cuba and Panama, when making emphasis in institutions of more significance in each analysis context. For the author it is positioned it in assuming as methods the analytic-synthetic one, the hermeneutics and the Compared Pedagogy, when revealing examples and demonstrations of the critical posture with which it approaches each aspect of the scientific text. In conclusion, it was determined that the internationalization of the Higher Education is a strategy that coordinates with the process in itself, in the search of re-meaning the transcendent character of the tertiary education, in pro of sustaining it like part of the elite of formation of the knowledge and scientific production, professional formation of quality, on the base of a constant one "fell back" that it provides the continuous improvement from different contexts and it is an indicator of quality in the processes of university accreditation. However, that acquires characteristic for each country and context.

Key words. internationalization, Superior Education, Compared Pedagogy.

Título: Internacionalização do Ensino Superior. Análise comparativa do caso do Panamá e Cuba.

Resumo: Este ensaio aborda em sua análise discursiva argumentativa as diretrizes conceituais da internacionalização da Educação Superior como eixo temático que vem ganhando maior relevância nas Instituições de Educação Superior e nos países da região latino-americana. Nesse sentido, o autor deseja enfatizar as diferentes concepções de internacionalização e com elas as características marcantes desse processo, especialmente em uma análise comparativa estabelecida entre países como Cuba e Panamá, enfatizando as instituições de maior significado em cada contexto de análise. Para isso, a autora se posiciona ao assumir a Pedagogia Analítica-Sintética, Hermeneuse e Comparada como métodos, ao revelar exemplos e demonstrações da postura crítica com que aborda cada aspecto do texto científico. Em conclusão, determinou-se que a internacionalização do Ensino Superior é uma estratégia que se articula com o próprio processo, na procura de ressignificar o caráter transcendente do ensino superior, de modo a sustentá-lo como parte da elite formadora do saber e produção científica, formação profissional de qualidade, assente num constante "cair" que a partir de diferentes contextos proporciona uma melhoria contínua e é um indicador de qualidade nos processos de acreditação universitária, mas que adquire características identitárias para cada país e contexto.

Palavras-chave. internacionalização, Ensino Superior, Pedagogia Comparada.

INTRODUCCIÓN

“La internacionalización cada vez mayor de la educación superior es (...) por la necesidad cada vez mayor de comprensión intercultural y por la naturaleza mundial

de las comunicaciones modernas, los mercados de consumidores actuales, etc. El incremento permanente del número de estudiantes, profesores e investigadores que estudian, dan cursos, investigan, viven y comunican en un marco internacional es buena muestra de esta nueva situación general, a todas luces benéfica". (UNESCO, 1995, p. 42)

Pudiera atreverse la autora a declarar que la internacionalización de la Educación Superior, es un proceso que nace de la evolución misma de la formación universitaria y que se expandió a todos los procesos de esta institución con su objeto social. De hecho como bien plantea Tünnermann, (2018) “La internacionalización de la educación superior es muy antigua. Según la apasionante historia de las universidades, estas nacieron para servir a estudiantes provenientes de las diferentes naciones de la Baja Edad Media europea”. (p. 17).

Sin embargo, es innegable que la modernidad vino a dinamizar la internacionalización de la Educación Superior, ya que se evidenció la necesidad de un conocimiento que no conociera fronteras epistemológicas e institucionales; y es cuando toma su auge en la postmodernidad, ya que el rasgo identificativo de la Globalización para la Universidad, es de forma inamovible la internacionalización.

Fonseca Feris, (2016), es consecuente con esta idea y plantea que:

“En la actualidad, estamos en presencia de un mundo global donde las fronteras físicas han desaparecido debido al avance de las redes de comunicación, y donde el acceso a los medios de información es tan amplio como necesidad misma de esa información”. (p. 2).

Por tanto, a manera de conclusión primigenia se tiene a bien declarar que estamos para la Universidad en la era de la internacionalización. Esta era ha sido catalizada por un periodo de pandemia global, donde el COVID-19, se apoderó del orbe y obligó a transformar las formas, los medios, las concepciones, inclusive las prácticas en las maneras de hacer Universidad y aplicar sus distintos procesos. Con ello, el distanciamiento social y los entornos de encierro domiciliario, amplificaron la sistemática utilización de sistemas digitalizados, plataformas virtuales y sistemas que rompieron las barreras idiomáticas, culturales, políticas y otras que hasta el momento sostenían la delgada línea divisible entre la interculturalidad universitaria y la identidad institucional.

En opinión de Viltre Calderón (2021):

“El Sarcov-2 fue sin lugar a dudas un parte aguas a nivel global. Su impacto negativo generó una parada mundial de todas las actividades presenciales, lo que no ocurrió en la misma intensidad o momento en las regiones; pero dejó pocos rincones fuera de la crisis sanitaria, que puso en estado de emergencia la Educación Universitaria internacional. Pero como toda crisis generó oportunidades y de entre los procesos que salieron ganando, se significa a la internacionalización”. (p. 11).

DESARROLLO

Internacionalización de la Educación Superior. Análisis crítico conceptual

Por ello en este contexto actual, donde apreciamos y somos parte de un mundo globalizado, posmoderno y complejo, la internacionalización universitaria se convierte en un componente esencial para las Instituciones de Educación Superior (IES), “ya que es imprescindible para su desarrollo establecer vínculos, tanto a lo interno de cada país como con el exterior”. (Villavicencio, 2019, p. 1).

La autora reconoce a una de las grandes especialistas en la temática en Gacel-Ávila (2006), quien define a la internacionalización de la Educación Superior como:

“(...) un proceso que integra en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria, cuyo alcance es el fomento de una perspectiva y consciencia global de las problemáticas humanas en pro de los valores y actitudes de una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria”. (p. 61)

No obstante, la internacionalización en su sentido estrecho no transcurre siempre desde esta perspectiva conceptual, a lo que es imprescindible dotar del análisis el sentido que adquiere el proceso en una configuración más amplia. Esta idea se sustenta en que en las tendencias actuales y características conceptuales que adquiere la internacionalización de la Educación Superior, no siempre muestra aspectos relacionados directamente con valores humanistas o elementos solidarios.

Es por ello que, en opinión de la autora, para identificar la internacionalización de la Educación Superior más que conceptualarla, es necesario determinar rasgos trascendentes que permitan su ubicación en cualquier contexto, dependiendo de la cantidad de rasgos que exprese este proceso en cada país, institución, etc.

Entre estos rasgos definatorios está:

- Posee un carácter procesual y dependiente de la misión y visión de las o la Institución de Educación Superior que se analice, para proyectar relaciones desde o hacia entes extranjeros
- El proceso posee un carácter dinámico de desarrollo e implementación ya sea de estrategias, acciones, políticas y/o programas para integrar dimensiones tanto internacionales como interculturales en el cumplimiento de los propósitos y funciones de la universidad.

Con estos aspectos esclarecidos y sobre todo dejado en claro el posicionamiento de la investigadora, no cabe dudas que el concepto adquiere formas y sentidos diversos y a veces hasta contradictorios, dependiendo de la concepción desde la cual se desarrolla la internacionalización de la Educación Superior.

Antes de revelar estas concepciones y sus características, se citan algunas de las contradicciones fundamentales de la internacionalización en la actualidad. Por ejemplo, a nivel latinoamericano plantea Villavicencio Placencia (2019):

“(…) en particular los países del sur se debaten en la contradicción existente entre la necesidad de insertarse en las tendencias mundiales de avanzada, y la importancia de mantener sus valores y principios en medio de la fuerte confrontación que existe para evitar la imposición de patrones tendientes a una nueva colonización cultural”. (p.2)

Y es que el proceso en su esencia contradictoria y generadora de desarrollo de las Instituciones de Educación Superior, derivan del sello neoliberal de la globalización, por una parte además deviene en indicador que marca las diferencias existentes entre el norte y el sur; mientras por otra parte revela la clara:

“(…) subutilización de las oportunidades que se dan como parte del propio proceso de internacionalización que no son utilizadas en todas sus potencialidades por aquellos países e instituciones más urgidas de los beneficios que brindan los vínculos académicos, culturales y científicos”. (Villavicencio Placencia, 2019, p. 6).

Concepciones y tendencias de la internacionalización de Educación Superior

En el año 2014 los resultados de la Encuesta Global de la Asociación Internacional de Universidades (IAU por sus siglas en inglés) reportó que en el mundo, 53% de las Universidades encuestadas poseían una estrategia o política de internacionalización, mientras que otro 22% reportó tener proyecciones de desarrollo de la internacionalización a corto plazo.

Recientemente en Conferencias Internacionales desarrolladas por el Centro latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica “Paulo Freire” (2022) se constata que posterior a la ocurrencia de las dos primeras oleadas de COVID-19, el estimado de universidades que desarrollan acciones de internacionalización en cualquier índole es del 89% y el grupo restante las implementará como parte de los planes estratégicos para el 2030.

Y es que si bien de los resultados de una Encuesta Regional sobre Tendencias de la Internacionalización en América Latina y el Caribe, de Gacel-Ávila & Rodríguez Rodríguez, 2017; se pudo identificar una tendencia a que en la región latinoamericana no era una la prioridad gestionar sus procesos sustantivos desde la mirada de la internacionalización de la Educación Superior, esta realidad cambió drásticamente posterior al 2019-2020, a partir de las imposiciones de la crisis sanitaria internacional.

Entre las concepciones de internacionalización de Educación Superior existentes en la región de América Latina, puede apreciarse la perceptible tendencia a la competencia interinstitucional en vez de cooperación. Esto se relaciona con la idea de los rankings internacionales universitarios, la obtención del talento mundial y la lucha por fondos económicos para la implementación de proyectos, sea el camino para introducirse o transformarse en la llamada élite del conocimiento mundial (Taquéchel, 2017).

Esta estrategia competitiva que es seguida por muchos directivos y docentes a nivel nacional en Panamá, no así en Cuba -lo cual no deja de tener eco en este último país citado- no tiene sentido verdaderamente de internacionalización bajo los preceptos de Gacel-Ávila (2006); sobre todo estas Instituciones de Educación Superior, independientemente que se ubican en el ranking como plantea Wallerstein, (2004) no tienen la capacidades reales para competir contra los centros de poder del norte global como: mundo. Harvard, Yale, Berkeley o Stanford.

Otra tendencia, que es posible identificar y que es compatible con la globalización, es la emergencia de nuevos mercados y productos de la Educación Superior (Ordorika, 2006), lo que se ha entendido como una comodificación de la educación y la privatización del conocimiento público (Perrotta, 2016), o la corporativización del conocimiento académico (Tünnermann, 2018).

En este sentido, el incremento de los proveedores de Educación Superior generalmente ocurre fuera del marco regulatorio que asegure calidad universitaria (Gacel-Ávila & Marmolejo, 2016), se obtiene como resultado que las instituciones privadas terminen convirtiéndose en “fábricas de certificación” de muy escasa calidad académica y formativa (De Zubiría, 2007) o universidades garaje como plantea López Segrera, (2005).

De todo el anterior análisis la autora identifica como concepciones y/o tendencias fundamentales y más significativas de la internacionalización de la Educación Superior las siguientes:

- Internacionalización como opciones de comercialización de ofertas académicas Cudsmore en (2005):
 - Está centrado y asociado en el problema de la mercantilización de la Educación Superior. Si se quiere es la parte más oscura y deshonesta de la internacionalización de la Educación Superior. En palabras de Didriksson (2006), los sistemas de enseñanza e investigación universitarias han pasado de lo educativo como bien público, al de privatización educativa y competitividad como parte de un bien comercial y de mercancía.
 - Y es que, si bien la internacionalización pone en la balanza la necesidad de cooperación y soporte entre pares de diferentes niveles de desarrollo en la Educación Superior en opinión de Knight, (2003), esta tendencia ha estado tradicionalmente orientada a las actividades de desarrollo internacional y convenios de cooperación bilateral entre las instituciones. Esto se ha ido transformando paulatinamente en un enfoque más "comercial" que de "apoyo". (Abba y colaboradores, 2010, p. 13).
- Internacionalización como estrategia paralela a planes y políticas del desarrollo institucional Gacel-Ávila (2015, 2017, 2018):
 - La propia autora citada refiere en el libro coordinado por ella y titulado: “La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe” en relación a esta tendencia que:
 - Para que el sector de educación terciaria y sus actores se beneficien de las oportunidades que (...) la internacionalización ofrece, se requiere que las

estrategias (...) sean sistémicas y transversales a todas las políticas de desarrollo institucional con la finalidad de que impacten a las diferentes áreas académicas, tales como los contenidos y estructuras curriculares, el desarrollo de competencias internacionales e interculturales en el perfil de los estudiantes, la promoción del entendimiento intercultural, así como la producción de conocimiento con una perspectiva global basada en la colaboración internacional, entre otras. Entendida de esta forma, la internacionalización se convierte en un medio estratégico para innovar y mejorar la calidad y la pertinencia del sector de educación terciaria. (p. 256).

- Pero la implementación y “recogida de frutos” de esta concepción de internacionalización depende sobre todas las cosas de un conjunto heterogéneo de factores internos y externos a la institución, como son: el sistema educativo, el tipo de universidad, la aceptación de potenciales aliados de las formas de Educación Superior a nivel de país o unidad académica, por citar los ejemplos más cercanos, que limitan su aplicación “*a priori*”.
- Internacionalización como proceso de inducción a mejoras continuas de Cruz (2016):
 - Es que no caben dudas, que el principal beneficio de la internacionalización de la Educación Superior percibido por los ejecutores y beneficiarios radica en exponer como resultantes el seguir contribuyendo a la mejorar en la calidad de la educación terciaria de la región y a nivel de cada país.
 - Por ello, las instituciones implicadas en esta tendencia deben declarar y aplicar políticas de internacionalización, que estipulen y establezcan procedimientos específicos “de evaluación y aseguramiento de la calidad universitaria, que permita evaluar el impacto real de tal proceso en la vida académica institucional y sirva de retroalimentación para el mejoramiento o adecuación de las estrategias y programas institucionales en la materia”. (Gacel-Ávila, 2018, p. 64).
 - Pero sobre todas las cosas en esta tendencia debe ponerse en tela de juicio la opinión de Knight (2003) quien apunta que:
 - Con todo rigor puede debatirse si la internacionalización es un fin en sí misma, como a menudo se argumenta, o un medio para lograr un fin, siendo el medio el

mejoramiento de la calidad en la educación. Se presupone que al aumentar la dimensión internacional de la enseñanza, la investigación y el servicio se agrega valor a la calidad de los sistemas de educación superior. Esta premisa se basa con toda claridad en el supuesto de que la internacionalización es nodal para la misión de la institución y no una tarea marginal. (p. 6).

- Internacionalización en su carácter de proceso dual desarrollista de Sebastián (2019)
 - Finalmente esta tendencia va más al carácter procesual del proceso y a su esencia de doble entrada/salida. Se trata de la idea que la internacionalización en la Universidad debe aportar ingreso de estudiantes y docentes extranjeros, por tanto en la docencia se admite desde la interculturalidad la formación de foráneos; pero se acepta la sistemática superación con aportes de otros países, inclusive continentes.
 - Si bien el sistema de investigación se renueva con las perspectivas y socializaciones de expertos internacionales, las propuestas nacionales deben hacer eco en instituciones pares fuera de cada Alma Mater. Y, por si fuera poco, las socializaciones en escritura académica y eventos científicos vienen a convertirse en colofón de esta esencia, ya que se comparten y no contraponen las experiencias que vienen desde contextos divergentes en ocasiones, sobre el accionar diario de la Universidad en sí misma.

Con estas herramientas bien delimitadas la autora puede establecer los estados comparativos sobre la internacionalización de la Educación Superior para Cuba y Panamá.

Internacionalización de la Educación Superior en Panamá. El caso de la Universidad de Panamá

El sistema de Educación Superior en Panamá es heterogéneo, amplio y complejo. Entre sus características resalta un carácter público y privado que coexisten y mantienen una competitividad sistemática. Para el caso de la Internacionalización, se aprecia que es una postura relativamente nueva, ya que la academia, como la educación terciaria en Panamá para otros países de la región forma una suerte de cúpula cerrada que no deja entrar influencias a no ser de posturas coloniales y “super” propuestas, que solo pueden ser aportadas por estados Unidos u otros estados fuera de la región latinoamericana.

Pero si bien, esta concepción transita por la postura de lograr con aliados fuertes y experimentados -independientemente que sea desde una posición de sumisión académica en muchos casos- que contribuyan a elevar la cualificación del claustro, detrás está la intención casi transparente de potenciar luego las opciones de comercialización de ofertas académicas, validadas por los primeros.

Esta perspectiva es muy específica de varias Universidades Privadas del país; sin embargo, se ha podido notar que en los últimos tres a cinco años han destacado varios líderes académicos en la Universidad de Panamá (UP), que asumen la internacionalización y la implementan con la anuencia del Consejo universitario como parte de la concepción de un proceso de inducción a mejoras continuas.

Tal es así, que entre los ejemplos más recientes, el sistema de investigación de varias Facultades y Centros Regionales de la UP, han estado participando de forma colaborativa en Escuelas de Verano y Diplomados Internacionales que no sólo reciben influencia de organizaciones académicas internacionales como el Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica; o en el establecimiento de memorándum de entendimiento con la Corporación de Ciencias Pedagógicas latinoamericana y del Caribe para internacionalizar la carpeta académica y formativa.

Si no, que, por otra parte, se aprecia la real intención de lograr que expertos internacionales se vinculen de forma invariable en la formación de postgrado como un indicador de calidad. O como se ha visto, la gestión de calidad en colaboración con empresas expertas en antiplagio, para la mejora del sistema de revistas de la Universidad de Panamá.

Es por ello que puede denotar la autora que la concepción más válida, quizás no única, pero sí indudable es que para la Universidad de Panamá la internacionalización de la Educación Superior se viene configurando como un proceso inalienable a los procesos universitarios; con ello se aplica en los momentos potenciales y a futuro en todo momento como política y estrategia que se une al carácter dual y desarrollista apuntado por Sebastián (2019). Ello viene a calzar que órganos de evaluación universitaria en los procesos de acreditación aclaman la necesidad de que la internacionalización sea parte indisoluble de la gestión universitaria.

Internacionalización de la Educación Superior en Cuba. El caso de la Universidad de la Habana

Cuba refiere otra característica de la internacionalización. A mediados de año viví la experiencia de visitar la Isla y durante una semana dialogar con expertos de universidades del oriente y el occidente del país. En materia de internacionalización se destaca por estos colegas que no todas las instituciones aplican la ley de esta política aprobada por el Ministerio de Educación Superior de la misma manera y aunque en dicha legislación se establece que todas las Instituciones de Educación Superior del país, en su carácter único, universal, gratuito y público, deben tener un departamento de internacionalización -lo que es correcto y real- el proceso transcurre de forma muy distinta en cada extremo de la nación.

La calidad que indudablemente tiene la formación universitaria en Cuba, ha hecho que se atribuya fama a nivel mundial a sus métodos y formas de tributar profesionales a las distintas sociedades. En ese aspecto la internacionalización se refuerza como una opción permanente de comercialización de ofertas las académicas, pero si en determinadas provincias del oriente hay una proporción cercada de 1 estudiante extranjero por cada 100 nacionales, en la Habana, la cifra estará cercana a 1 por cada 35, ya que hay destinadas ciudades universitarias para este fin.

Sin ánimo de llegar a la hipercrítica es importante que se logre que el sistema de Educación Superior en Cuba independientemente de las posturas políticas, abra el diapasón, y amen de las dificultades económicas permita una mayor apertura para que los académicos puedan disfrutar de pasantías, becas, eventos y otras formas de internacionalización, pero no gestionadas individualmente o por fuera de la labor institucional; sino que es una tarea pendiente del sistema. La Universidad de la Habana, en este caso goza de las mejores opciones y se hacen esfuerzos que recompensan a varios investigadores, pero queda allí, en la capital y no es una opción viable por el centralismo educacional del sistema universitario.

La gran carencia de la internacionalización de la Educación Superior cubana es su cierre a la entrada de propuestas contrarias a la ideología mayoritaria, si bien las propuestas educacionales de Cuba son innovadoras y transformadoras con impactos reconocibles a nivel mundial, otras tendencias inclusive de igual posicionamiento político y filosófico, no son aceptadas o implementadas, como es el caso de las Pedagogías Emergentes Latinoamericanas. Entonces, se aprecia con claridad la debilidad en la gestión del proceso desde lo que debería ser en su esencia dual y desarrollista desde la postura de Sebastián (2019).

La Universidad de la Habana (UH) destaca en esta tendencia y a la vanguardia de ese movimiento está el Departamento de Internacionalización y el centro de Estudios de

Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), quien se encarga de la organización de del Congreso Universidad, reconocido por acaparar a las más importantes autoridades regionales así como ser cónclave de actividades académicas de socialización de las instituciones más reconocidas IES de la región. Sin contar, que el CEPES comercializa maestrías y doctorados acreditados para toda Latinoamérica.

Resultados iniciales de un análisis comparativo

Con ello, en cuanto a los elementos trascendentes de la comparación la autora arriba a las resultantes siguientes:

- La internacionalización de la Educación Superior en Panamá y Cuba es considerada un proceso que se convierte en estrategia de gestión de la universidad, con una propuesta política que dinamiza la comercialización de las más importantes propuestas académicas, con mayor énfasis en maestrías y doctorados.
- Los postulados de asunción por ambos países de la internacionalización denotan variaciones en cuanto a instituciones de Educación Superior y regiones dentro del país, se aprecia que las IES de la capital dinamizan con mayor calidad y énfasis propuestas que expresen la política decidida de internacionalizar la educación universitaria.
- En ambos países y el caso de la Universidad de la Habana y la Universidad de Panamá, es de interés sumar a las políticas de gestión de calidad los indicadores de internacionalización, pero mientras para la UP es una debilidad, para la UH, no cosiste en indicador de evaluación en su carácter dual desarrollista, pues solo se mide hacia afuera de la institución.
- El invariable carácter público y privado de la Educación Superior el Panamá deja al descubierto una importante diferencia en cuanto al carácter competitivo institucional, que pone en juego el futuro de la internacionalización, el cual es asumido como apuesta directa para mantener el posicionamiento institucional, la aceptación social y cumplir con el objeto, misión y visión que exige la posmodernidad a la Universidad. Mientras, para Cuba estos elementos carecen de valor, al ser un sistema universitario único, que se responde a sí mismo como fuente de calidad y reconocimiento a nivel regional.

CONCLUSIONES

En conclusión, se determinó que la internacionalización de la Educación Superior es un, proceso, estrategia y política que coordina en sí mismo, el fin de lo que debe ser la universidad en el contexto de la globalización.

La internacionalización de la universidad se encuentra en la búsqueda de re-significar el carácter trascendente de la educación terciaria, para mantenerse en pro de sostenerla como parte de la élite de formación del conocimiento y producción científica, formación profesional de calidad, sobre la base de un constante “fell back” que desde diferentes contextos proporciona la mejora continua y es un indicador de calidad en los procesos de acreditación universitaria, pero que adquiere características identitarias para cada país y contexto.

Las contradicciones, concepciones y tendencias que manifiesta la internacionalización en América latina, devienen en demostrar que es de las regiones más desiguales a nivel mundial y en el terreno de la Universidad no se aprecian la diferencia.

Países como Panamá y Cuba más que evidenciar semejanzas y diferencias en el estado comparativo, son exponentes claros de la necesidad de redimensionar, dinamizar e implementar con carácter humanista y renovador la internacionalización, con un apego equilibrado a sus principales tendencias, sin dejar por fuera ninguna, pero no haciendo voto de lo desmedido de cualquiera de ella.

Si algo hay que dimensionar en la comparación, es que en la diversidad de la taxonomía universitaria panameña, instituciones de mayor impacto como la UP marca una pauta en cuanto a la utilización de la internacionalización desde tendencias consideradas como adecuadas o acordes a las necesidades actuales para con la propia educación Superior. Mientras Cuba se considera por muchos un paradigma de internacionalización, con vasta experiencia en dicha gestión, pero con un marcado carácter internista del proceso, que deviene en un reduccionismo de dicho proceso.

REFERENCIAS

Abba, J., López, M., Taborga, A. M. (2010). Internacionalización de la Educación Superior: Hacia un enfoque contextualizado, multidimensional y operativo. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5624/ev.5624.pdf

- Asociación Internacional de Universidades. (2014). Encuesta global sobre la internacionalización de la Educación Superior. IAU.
- Centro latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE). (2022). Análisis de las proyecciones de internacionalización de la red académica CESPE en el primer semestre del 2022. Informe Ejecutivo, versión 1. Recuperado de: <https://cespecorporativa.org>
- Didriksson, A. (2006). La mercantilización de la educación superior y su réplica en América Latina, Perfiles Educativos, Número Especial.
- Gacel-Ávila, J. (2006). La dimensión internacional de las universidades: contexto, procesos, estrategias. Universidad de Guadalajara, Coordinación General de Cooperación e Internacionalización, Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J., y Rodríguez-Rodríguez, S. (2017). Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance. Guadalajara: UNESCO-IESALC.
- Gacel-Ávila, J., y Marmolejo, F. (2016). Internationalization of tertiary education in Latin America and the Caribbean: latest progress and challenges ahead. En E. Jones, R. Coelen, J. Beelen, y H. De Wit (Eds.), Global and local internationalization. Vol. 34 (pp. 141-148). Boston: Center for International Higher Education at Boston College.
- Fonseca Feris, R. (2016). Internacionalización de la Educación Superior. Desafíos actuales. XVI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria. (CIGU). Arequipa, Perú.
- Knight, J. (2003) Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. Journal of Studies in International Education, 8(5). Published by SAGE On behalf of Association for Studies in International Education.
- Núñez González, M., Jiménez Franco, E., Ricardo Domínguez, N. (2019). La internacionalización de la educación superior. Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Sistema de educación a distancia. Revista Electrónica Entrevista Académica. I (4), agosto-2019. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/reea/agosto-19>
- Sebastián, J. (2009). El papel de la cooperación en la internacionalización de la I+D. CONCYTEG, vol. 4, n.º 53, p.17.
- Tünnermann Bernheim, C. (2018). La internacionalización de la educación superior. Significado, relevancia y evolución histórica. Tomado de: La educación superior, internacionalización e

integración regional de América Latina y el Caribe. Capítulo 1. Colección CRES, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

UNESCO (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior.

UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>

Viltre Calderón, C. (2021). MetaUniversidad. Una propuesta que responde a los desafíos de una universidad latinoamericana pospandemia. IV Jornadas de Investigación e Innovación. II Virtual. Universidad nacional Experimental Rómulo gallegos, Venezuela. Serie Entramados Institucionales, 2(1); Año 2021.

Villavicencio Plasencia, M.V. (2019). Internacionalización de la Educación Superior en Cuba. Principales indicadores. Recuperado de: <https://scielo.sld.cu>



Autor(es):

Lic. Guillermo Alfredo Jiménez Pérez

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4430-1871>
guillermo941019@gmail.com

PhD. Ana Gloria Peñate Villasante

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3987-6950>
ana.penate@umcc.cu



Cómo citar este texto:

Jiménez Pérez, GA & Peñate Villasante, AG. (2022). Tecnologías sociales en la gestión del patrimonio cultural de la Universidad de Matanzas. *ReNoSCol*, 1(3). 54-68. <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2022.

Aceptado: diciembre de 2022.

Publicado: enero de 2023.



Título: Tecnologías sociales en la gestión del patrimonio cultural de la Universidad de Matanzas.

Resumen: En la actualidad la gestión del patrimonio cultural universitario ha cobrado significado a partir de la necesidad de su preservación y socialización. Varias universidades cubanas desarrollan acciones para la salvaguarda de sus bienes, los cuales constituyen riquezas culturales y, en muchas de estas, son utilizados como medios de enseñanza. Se presenta como objetivo fundamentar el rol de las tecnologías sociales en la gestión del patrimonio cultural universitario de Matanzas. En la investigación se asumió la concepción dialéctico – materialista, con un enfoque cualitativo, y el empleo de un sistema de métodos teóricos y empíricos. Las tecnologías sociales constituyen una herramienta para el vínculo de la comunidad universitaria a los bienes y servicios relacionados al patrimonio cultural de la casa de altos estudios del territorio, establecen vías de generación y dinamización de acciones formativas, de gestión y socialización. Contribuyen a potenciar los procesos sustantivos de la educación superior (docencia, investigación y extensión).

Palabras claves: gestión patrimonial, patrimonio cultural universitario, tecnologías sociales.

Title: The social technologies in management of the cultural heritage of the Matanzas's University.

Summary: At the present time the management of the university cultural heritage has charged meaning starting from the necessity of its preservation and socialization. Several cuban universities develop actions for the safeguard of their goods, which constitute cultural wealth and, in many of these, they are used as teaching means. It is presented as objective to base the list of the social technologies in the management of the Matanzas's university cultural Heritage. In the investigation the dialectical conception was assumed - materialistic, with a qualitative focus, and the employment of a system of theoretical and empiric methods. The social technologies constitute a tool for the bond from the university community to the goods and services related to the cultural heritage of the house of high studies of the territory, they establish generation roads and dinamización of formative actions, of management and socialization. They contribute to improve the processes nouns of the superior education (teaching, investigation and extension).

Key words: heritage management, university cultural heritage, social technologies.

Título: Tecnologias sociais na gestão do patrimônio cultural da Universidade de Matanzas.

Resumo: Na atualidade, a gestão do patrimônio cultural universitário ganhou sentido pela necessidade de sua preservação e socialização. Várias universidades cubanas realizam ações para salvaguardar seus bens, que constituem riqueza cultural e, em muitas delas, são utilizados como material didático. O objetivo é fundamentar o papel das tecnologias sociais na gestão do patrimônio cultural universitário de Matanzas. Na investigação, assumiu-se a concepção dialética - materialista, com abordagem qualitativa, e a utilização de um sistema de métodos teóricos e empíricos. As tecnologias sociais constituem uma ferramenta de vinculação da comunidade universitária aos bens e serviços relacionados ao patrimônio cultural da casa de estudos superiores do território, estabelecem formas de gerar e dinamizar ações de formação, gestão e socialização. Contribuem para o fortalecimento dos processos substantivos da educação superior (ensino, pesquisa e extensão).

Palavras-chave: gestão do patrimônio, patrimônio cultural universitário, tecnologias sociais.

INTRODUCCIÓN

La gestión del patrimonio universitario constituye una de las modalidades de gestión sociocultural que cobra valor tras la necesidad de preservar el legado científico, documental, artístico, tradicional, arquitectónico, histórico de las universidades y centros de estudios que forman parte del Ministerio de Educación Superior en el caso de Cuba. Con mayor frecuencia y

sistematización, las universidades desarrollan acciones para la salvaguarda de sus recursos patrimoniales. Profesionales y estudiantes dedican parte de su tiempo al estudio y preservación del patrimonio intrauniversitario. También se tiene en cuenta el componente extensionista de esos bienes y su impacto social; es decir, la relación existente entre el patrimonio de las academias, la sociedad, la economía y los acontecimientos fuera de los muros de los centros de educación superior.

Poner ciencia a la gestión del patrimonio es una de las premisas de la Universidad de Matanzas. Esta investigación propone que una de las herramientas que propician el acercamiento de los bienes a la comunidad universitaria y a la sociedad en general son las tecnologías sociales.

Como antecedentes a este estudio destaca en Cuba las investigaciones desarrolladas por Felipe (2018 a y b) quien ha tratado el patrimonio cultural de la Universidad de La Habana, Ledesma (2019) realizó una propuesta de gestión turística para esa casa de altos estudios, Zulueta (2019) y Zulueta et al. (2020) expusieron los resultados obtenidos desde la didáctica del patrimonio en dicho centro. Sobresalen las experiencias llevadas a cabo en la Universidad de la Habana, el Instituto Superior de Arte, el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría (CUJAE), la Universidad Central de Las Villas y la Universidad de Oriente presentadas en el I Taller Nacional de Museos y Colecciones Universitarias en 2019.

En Matanzas sobresalen estudios desde la formación del profesional en temáticas patrimoniales, la gestión universitaria, la extensión, la ciencia, las tecnologías, las artes y la educación: Domínguez et al. (2020), García (2019), Jiménez (2020), Jiménez-Sánchez (2019), Laguardia (2020), Laguardia et al. (2019), Marrero et al. (2020), Marrero y Jiménez (2021), Peñate (2019 a, b y c), Rodríguez (2020), Santana (2018, 2019 a y b y 2020), Santana y Jiménez (2020, 2021a y b y 2022), Urra et al. (2018), Urra (2019) y Villalonga y Larena (2021). Estos resultados obtenidos en la Universidad de Matanzas, en su mayoría, tributan al proyecto “Patrimonio cultural y formación: patrimonio cultural universitario (PCU), historia, educación patrimonial y desarrollo local”.

METODOLOGÍA

Ante la necesidad de gestionar el patrimonio universitario como recurso para la formación, la generación de capitales y la salvaguarda del desarrollo científico y tecnológico se presenta esta

investigación que tiene como objetivo: fundamentar el rol de las tecnologías sociales en la gestión del patrimonio cultural universitario matancero.

El estudio se abordó desde la perspectiva de investigación cualitativa, se utilizaron métodos y técnicas como la encuesta, la observación y el análisis de documentos. Para el procesamiento de la información se empleó la triangulación de datos y el análisis de contenido. Se determinó que las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y los itinerarios interpretativos constituyen tecnologías sociales que pueden contribuir a la gestión del patrimonio cultural universitario.

Se aplicaron entrevistas a profesores encargados de la gestión patrimonial en la Universidad de Matanzas para determinar las acciones que se desarrollan, el vínculo de la gestión patrimonial con los procesos de docencia, investigación y extensión que tiene lugar, la relación que existe entre los gestores del patrimonio y la comunidad universitaria, intereses de esta última con los bienes patrimoniales, su reconocimiento, preservación y valorización.

Se aplicaron cuestionarios a estudiantes de tres de las carreras que se estudian en dicha universidad (Licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, Licenciatura en Turismo y Técnico Superior Asistencia Turística) con el fin de obtener información referente al conocimiento que poseen del patrimonio cultural universitario, su vínculo desde la docencia, la investigación o la extensión, los valores que le atribuyen y el conocimiento que poseían respecto a la gestión del mismo a nivel institucional.

Se observaron tres recorridos interpretativos por el campus universitario donde se constató el rol del guía o intérprete de patrimonio, los bienes interpretados, la utilización de técnicas propias de la interpretación del patrimonio, habilidades, conocimientos y cualidades del guía, nivel de participación de los públicos, formas de evaluación utilizadas para la actividad y motivaciones. Se analizaron varios documentos administrativos de la Universidad que regulaban la gestión del patrimonio cultural de la institución, procedimientos a seguir para su correcta salvaguarda, expedientes y fichas de inventarios de los bienes patrimoniales, además de analizar fuentes documentales que constituyen evidencias materiales del patrimonio cultural universitario en Matanzas.

Resultados y su análisis

En la actualidad, como parte de la política de gestión universitaria, se ha tenido en cuenta la importancia de preservar el capital intelectual, científico y material de las instituciones y centros de estudio. En estos, continuamente, se genera conocimiento, se desarrollan procesos y tienen origen iniciativas tecnológicas, de desarrollo local, humanistas, entre otras. Conservarlas se hace tan importante como darle origen, por ello surgen acciones en pos de respetar los derechos de autores, comerciales, la inscripción de patentes, marcas y darlas a conocer a la sociedad, al mercado nacional y extranjero. La riqueza intelectual y material de las universidades debe ser valorado y preservado.

También, la universidad, en su rol de generadora de conocimiento para el beneficio de la sociedad, debe estar atenta a los retos que le impone el mundo globalizado de hoy; y debe, en igual medida, velar porque el patrimonio que construye dentro de su proceso de desarrollo sea eficientemente preservado y valorado por la comunidad a la que se proyecta. En tal sentido, es indispensable que se cree en las entidades de educación superior la conciencia de valorar y rescatar sus diversas manifestaciones de producción de conocimiento, ya que en ellas se refleja el grado de aporte que la universidad le ha ofrecido, le ofrece y le ofrecerá a la sociedad en general. (Rodríguez, 2020, p. 10)

El conocimiento se genera hacia el interior de las universidades en muchas de sus áreas de trabajo. La administración produce documentación valiosa para la gestión de sus procesos, así mismo surgen inventivas tecnológicas, académicas, científicas, extensionistas, entre otras. Todas estas riquezas forman parte del quehacer de los centros de educación superior. Merece ser conservado para las futuras generaciones como evidencia del desarrollo alcanzado y como base histórica, científica, social para la comunidad universitaria.

Preservar y socializar el patrimonio de las universidades se ha convertido en una premisa para los procesos de gestión de dichos centros de educación superior. En 2015 se celebró en La Habana el primer seminario sobre patrimonio cultural universitario. Se hizo énfasis en la gestión integral de los bienes que atesoran y conforman las universidades cubanas. Se creó la Red de museos universitarios y en 2020 mediante carta remitida a todas las universidades del país por la Dirección de Pregrado del Ministerio de Educación Superior se ratificó la importancia de concebir el patrimonio universitario en el proceso de formación.

En Cuba la Universidad de La Habana destaca por la labor de preservación y singularidad de su patrimonio, en ella radica la Dirección de Patrimonio Cultural Universitario el cual se encarga de la gestión de los bienes de esa casa de altos estudio y de asesorar metodológicamente a los centros de educación superior. Se han sumado a esta tarea la Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría” (CUJAE), Universidad de las Artes (ISA), Universidad Central de Las Villas y la Universidad de Oriente.

La Universidad de Matanzas también ha realizado esfuerzos para la preservación y socialización de su patrimonio. En 2019 se aprobó Política de Gestión Integral del Patrimonio Cultural en la cual se concibieron acciones conjuntas con el Centro Provincial de Patrimonio Cultural, la Oficina de Monumentos y Sitios Históricos y la Oficina del Conservador de la ciudad.

Las universidades, en su devenir histórico han acumulado un patrimonio muy diverso, generado por su propia actividad, además del adquirido a través de compras, donaciones y depósitos. Su propia infraestructura puede contener valores patrimoniales: edificios, calles, jardines, objetos, entre otros; en igual medida es necesario considerar el patrimonio científico-tecnológico, que se ha generado en los claustros universitarios. (Rodríguez, 2020, pp. 18-19)

Por muchos años las universidades se han encargado de estudiar y promover el patrimonio cultural de la nación, han destinado esfuerzos para su gestión y han formado a profesionales encargados de la preservación del patrimonio. Contradictoriamente por mucho tiempo descuidaron prestar atención al suyo propio. Ante el llamado del Consejo Internacional de Museos y la UNESCO, se ha revalorizado el patrimonio universitario, hasta se han incluido en la lista de patrimonio de la humanidad a importantes universidades extranjeras.

En el caso de Matanzas, además de la Política de Gestión Integral del Patrimonio Cultural de la universidad, se han creado proyectos, grupos de investigación conformados por estudiantes y profesores a través de los cuales se han dado la tarea de rescatar, estudiar y revalorizar el patrimonio. Como vía de socialización de los resultados se han organizado espacios en eventos de la institución, nacionales e internacionales para dar a conocer la experiencia alcanzada en dichos procesos. Se ha dado lugar a tesis, trabajos de diplomas, estudios posdoctorales, publicaciones, talleres y exposiciones con temáticas relacionadas al patrimonio.

Las tecnologías sociales siempre han existido sin la necesidad de otorgarle ese nombre. Pero el desarrollo de estas prácticas ha conducido a que se reinventen y se utilicen con diversos fines según las funciones de estas. Se puede hacer alusión a los medios de comunicación, los cuales se han perfeccionado con el tiempo según las necesidades del hombre. En la actualidad no solo cumplen con la función informativa o difusiva, también poseen las socializadora y educativa como el caso de las redes sociales y plataformas digitales. (Jiménez, 2021, pp. 2-3)

Según Thomas (2011) las tecnologías sociales constituyen una forma de facilitación de acceso público a bienes y servicios. Ellas pueden desempeñar tres roles: la generación de relaciones económico-productivas, el acceso a bienes para el disfrute y la satisfacción de necesidades e intereses y la generación de empleo. Estas tecnologías dinamizan y generan nuevas vías, productos y procesos para el desarrollo local.

Las tecnologías sociales constituyen herramientas que facilitan la gestión del patrimonio y su asimilación por parte de una comunidad de usuarios, en este caso la universitaria y la extra universitaria. Entiéndase esta última como visitantes nacionales y extranjeros que llegan a la Universidad de Matanzas como parte de sus procesos sustantivos e intercambian a través de pasantías, cursos, programas de formación, eventos, acreditaciones, asesorías, intercambios docentes-estudiantiles, entre otros.

Se proponen dos tipos de tecnologías sociales aplicadas a la gestión del patrimonio universitario. La primera de ella es itinerarios interpretativos por el campus universitario y la segunda es la aplicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la socialización de dichos bienes.

La Universidad de Matanzas posee valiosos bienes tangibles e intangibles con singularidades para la cultura matancera y cubana. Su patrimonio arquitectónico se consolida a través de sistemas constructivos prefabricados con predominio del Sistema Girón que se ubican en dos sedes “Camilo Cienfuegos” y “Juan Marinello”, destacan por sus bienes artísticos, en su mayoría de la plástica. Predominan la pintura, la pintura mural, la escultura ornamental y la cerámica fundamentalmente. Reconocidos creadores del territorio, la nación y aficionados del extranjero han seleccionado la Universidad para exponer, presentar y ubicar sus obras. Sobresale el Proyecto Galería Abierta el

cual atesora creaciones de artistas como Nelson Domínguez Cedeño, Alberto Lescay Merencio, Manuel Hernández Valdés, Eduardo Roca Salazar (Choco), Agustín Drake Aldama, entre otros.

La Universidad a lo largo de casi medio siglo de existencia ha generado un amplio e inestimable patrimonio documental que destaca por su heterogeneidad, dentro del mismo se pueden encontrar documentos concebidos como resultado de la actividad académica, científica y extensionista. Entre los ejemplos más notables de este patrimonio se hallan: los expedientes de los graduados de la institución y los profesores que han formado parte del claustro, actas de reuniones, gran colección de publicaciones seriadas, fotografías, entre otras.

De gran valor resultan igualmente, aquellos documentos que han sido dirigidos a la institución y suscritos por destacadas personalidades del país, por ejemplo: el Comandante en Jefe Fidel Castro, los destacados intelectuales cubanos: José A. Portuondo, Carlos Rafael Rodríguez, Julio Le Riverend, Eusebio Leal Spengler, y Zoilo Marinello Vidaurreta, por solo mencionar algunos.

Un lugar especial lo ocupan las colecciones de las distintas publicaciones que ha realizado la Universidad en su devenir, entre las cuales pueden mencionarse “Amauta”, “Atenas”, “Retos Turísticos” y “El Universitario” este último Órgano Oficial de la institución desde febrero de 1983. (Rodríguez, 2020, p. 50)

El patrimonio científico-tecnológico es fruto de la política dirigida a investigaciones en los campos de la agricultura, la medicina veterinaria, la medicina, la mecánica, la química y sus procesos, la producción de petróleo, la corrosión, la economía, la informática, el turismo, la pedagogía, la cultura física, los idiomas, las ciencias sociales y humanísticas, entre otras.

Destacan la Estación Experimental de Pastos y Forrajes “Indio Hatuey”, localizada en el municipio de Perico, fue el primer centro de investigación agropecuaria fundado por la Revolución (1962), el Centro de Información Científico-Técnica (CICT), el Centro de Estudios de Anticorrosivos y Tensoactivos (CEAT), el Parque Científico Tecnológico, las cátedras honoríficas, grupos de investigación, proyectos, entre otras. Sobresalen más de 20 premios de la Academia de Ciencias de Cuba, trece patentes, numerosas publicaciones en bases de datos internacionales de alto impacto.

Su patrimonio natural es debido en su totalidad a la ubicación geográfica de sus campus universitarios y áreas pertenecientes al Jardín Botánico de Matanzas, que tiene su sede en dicha casa de altos estudios. En ellas se pueden apreciar especies como la *Coccoloba borhidiana* y el *Melocactus matanzanus* León, ambas endémicas y en peligro de extinción. Se conservan especies de la flora y fauna cubana y matancera descrita en obras de científicos y figuras de la intelectualidad como Onaney Muñiz Gutiérrez, Joseph Sylvestre Sauget y José Martí.

“El patrimonio inmaterial incluye todos aquellos valores relacionados con personalidades notables (alumnos y profesores ilustres), las aportaciones al conocimiento, las innovaciones, el impacto en el desarrollo de la provincia y el país; imaginarios y tradiciones, festividades, música, teatro, danza, deporte” (Santana, 2019b, p. 8).

Destacan juegos deportivos como Batos y Yumurinos creados en 1979 y 1974 respectivamente y la Copa Internacional de Fútbol Sala “Fabio Di Celmo” surgida en 2002. También tiene lugar el Modelo de las Naciones Unidas de la Universidad de Matanzas, “Puentes”, auspiciado por la Asociación Cubana de Naciones Unidas; los festivales de Artistas Aficionados, entre otros.

La institución posee en sus dos sedes principales salas de historia en las que exponen objetos y documentos que recrean los momentos más sobresalientes en el desarrollo de la Educación Superior en Matanzas. Entre ellos: el reconocimiento otorgado por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz al entonces Instituto Superior Pedagógico “Juan Marinello” por su destaca contribución en la proeza de recuperar las viviendas afectadas por el Huracán Michelle en menos de un año, así como el sello entregado por la Universidad de Salamanca a la institución, objetos originales, utilizados por Camilo Cienfuegos, Fabio Di Celmo, Eusebio Leal y William Gálvez Rodríguez.

Otros de los bienes documentales que identifican la historia de la universidad atesorados en la Sala de Historia son: la colección del periódico “El Universitario”, conserva el único ejemplar existente del primer número publicado. Otras publicaciones seriadas, audios de la radio base de la década del ochenta, rollos de fotografía aproximadamente diez mil imágenes en negativo, seis mil fotografías, colección de noticias referentes a la Universidad de Matanzas

publicadas en el periódico Girón con un valor histórico, museable y con un cuidado de los bienes que atesora. Su objetivo es la conservación y preservación de ese patrimonio y a la vez puede dar un servicio desde el punto de vista museable. (Rodríguez, 2020, p. 52)

Ante esta riqueza patrimonial se imponen nuevas formas para socializar, divulgar y preservar los bienes universitarios. Desde el año 2017 como resultado de asignaturas vinculadas al estudio del patrimonio, se presentaron acciones de inventario, revalorización y divulgación de obras de arte y construcciones conmemorativas.

El Departamento de Actividades Extracurriculares y el de Estudios Socioculturales implementaron recorridos interpretativos por el campus universitario, también el Jardín Botánico desarrolla visitas dirigidas por sus áreas. Todo ello trae consigo una propuesta de itinerario universitario patrimonial como servicio para visitantes que acceden a la Universidad. Estos pueden incluir observaciones a sitios importantes, centros de estudios y a las salas de historia; intercambios con personalidades y apreciación in situ de los procesos universitarios.

Se puede, además, activar una ruta turística que atraiga visitantes nacionales y extranjeros para conocer la cultura universitaria, disfrutar de servicios y productos como las obras de arte, recursos naturales, innovaciones, producciones científicas, galerías, salas de historia, entre otros. Según Hernández y Jiménez (2021) estas rutas:

Son conformadas por servicios que se ofrecen durante el recorrido definido e implican un contacto directo del público con el recurso o sitio patrimonial que se desea conocer. Este tipo de itinerario consiste en visitas de corta duración con un tema a fin y objetivos claros, definidos previamente. (p.4)

Las nuevas tecnologías, como también son conocidas las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), constituyen novedosas propuestas para dinamizar la actividad patrimonial. La COVID-19 ha impuesto su utilización con el fin de continuar promoviendo los servicios y educando a los públicos en función del patrimonio. Documentales, recorridos en tercera dimensión, juegos, páginas webs, aplicaciones didácticas y otros se han creado para sistemas iPhone, Android, Linux, entre otros. Ellas facilitan el acceso de personas de diferentes latitudes que por varias razones no pueden visitar in situ museos y sitios patrimoniales, además que las TIC complementan la actividad interpretativa en estos lugares.

En la Universidad de Matanzas las TIC han tenido un importante rol en la preservación y difusión del patrimonio. Se creó un catálogo *on line* de la Galería abierta en la que se recogen síntesis biográficas de los artistas y características de las obras, sus imágenes y datos representativos de ellas. A través de la página web de la universidad se les ha dado cobertura a recorridos por el campus universitario, a conmemoraciones, actividades y talleres que tienen como eje central el estudio del patrimonio universitario.

Otra de las propuestas que vinculan las TIC y el patrimonio universitario fue la realizada por el profesor Armando Santana quien abordó la importancia de utilizar códigos QR para socializar el patrimonio:

La divulgación del patrimonio artístico de la Universidad de Matanzas, constituye un reto inmediato y altamente complejo, puesto que requiere una gestión integral y sistemática, sin precedentes hasta el momento en el territorio matancero; así como de recursos materiales y financieros. Por ello, es necesario aprovechar las potencialidades que ofrece la utilización de códigos QR en este sentido. (Santana, 2018, pp. 16-17)

Este autor se refiere a las utilidades y ventajas que representan para los usuarios y la propia Universidad. Estos códigos son llamativos y atraen al público joven el cual a través de sus dispositivos móviles pueden escanearlos y conocer su contenido. Estos pueden contener direcciones de Internet (URL) que les conduzcan a catálogos en línea, bases de datos, páginas web en los que exista mayor información para el consumo de los usuarios.

Entre sus ventajas sobresalen la gratuidad de su creación, permite introducir datos de forma rápida y cómoda a los dispositivos, posee una capacidad de almacenamiento de datos de 4296 caracteres o 2.953 bytes, tolera un elevado nivel de distorsión, lo que le permite estar expuesto a la intemperie o al desgaste por 24 horas todos los días del año, permiten ser personalizados ya sea con colores, imágenes o textos incrustados (Santana, 2018).

A decir Santana (2018) de su efectividad económica expresó que su costo para satisfacer la demanda de la Galería Abierta de la Universidad de Matanzas es de 103 pesos a diferencia de 11250 pesos si se utilizaran señaléticas de vinilo sobre PVC para colocarle a 30 piezas de esta Galería, lo que representa una disminución del costo en 111%.

Estos códigos QR constituyen complementos para la actividad interpretativa que se desarrolla en la Universidad, nunca satisfacen las necesidades, ni son tan significativos como el contacto directo con el guía o intérprete de patrimonio.

CONCLUSIONES

La utilización de tecnologías sociales como los itinerarios interpretativos y la aplicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones constituyen herramientas para la gestión del patrimonio universitario de Matanzas. Sus funciones sobrepasan los límites divulgativo y socializador; complementan la actividad formativa, investigativa y extensionista. Contribuyen a acercar a la comunidad universitaria y a los visitantes a los bienes materiales e inmateriales de la institución. Estas establecen vías de generación y dinamización de acciones de gestión y prestación de servicios, además de potenciar los procesos sustantivos de la educación superior.

BIBLIOGRAFIA

- Domínguez, M., Rodríguez, A. I., Cordero, N. y Rodríguez, M. (2020). Patrimonio cultural en la Universidad de Matanzas, una propuesta para su difusión desde la extensión universitaria [ponencia]. Taller internacional Universidad y Sociedad UniSoc, Varadero, Cuba.
- Felipe, C. (2018a). Patrimonio Cultural y Universidades: en torno a un binomio promisorio. Arteamérica <http://www.arteamerica.cu/29/dossier/claudia-felipe.htm>
- Felipe, C. (2018b). Hacia una concepción integral del patrimonio universitario: el caso de la Universidad de La Habana. Cuadernos de Patrimonio de Ciencia y Tecnología: instituciones, trayectorias y valores.
- García, L. (2019). Recorrido interpretativo guiado en la sede Camilo Cienfuegos de la Universidad de Matanzas. Una propuesta de gestión patrimonial [Tesis de pregrado]. Universidad de Matanzas. <https://www.cict.umcc.cu/repositorio/trabajosdediploma>
- Hernández, G. y Jiménez, G. A. (2021). Ruta turística para la educación patrimonial en el Centro Histórico Urbano de Matanzas [ponencia]. Taller internacional La enseñanza de las disciplinas humanísticas. Matanzas, Cuba.

- Jiménez, G. A. (2020). La planificación interpretativa para la educación patrimonial en la escuela. En Colectivo de Autores, Educación y Pedagogía 2020, Parte VIII, CIDEP, (pp. 418-427) Editorial Redipe. <https://redipe.org/editorial/educacion-y-pedagogia-2020-2-parte-viii/>
- Jiménez, G. A. (2021, del 6 al 7 de julio). Las tecnologías sociales como herramientas para el desarrollo local en el Centro Histórico de Matanzas [ponencia]. Precoloquio al IV Coloquio Internacional Ciencias de la educación, Ciencias administrativas y desarrollo y políticas públicas. Varadero, Cuba.
- Jiménez-Sánchez, L. (2019, abril). Ciudad y universidad: conocimiento, saberes, patrimonio y valores compartidos [ponencia]. Taller internacional La enseñanza de las disciplinas humanísticas. Matanzas, Cuba.
- Laguardia Y. (2020). La utilización del museo escolar en la formación profesional pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura en educación. Biología. [Tesis doctoral]. Matanzas.
- Laguardia, Y., Sánchez. R y Jiménez, L. (2019). Patrimonio y ciencias: un camino para la educación del siglo XXI. Atenas, 1(45). <https://atenas.mes.edu.cu>
- Ledesma, A. M. (2019). Propuesta de acciones para la gestión turística del patrimonio cultural de la Universidad de La Habana: necesaria y viable. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 7(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000200014&lng=pt&tlng=es.
- Marrero, M., Jiménez, G. A., Alpízar, J. & Prieto, C. L. (2020). La Gestión Sociocultural del Patrimonio para la formación integral del profesional en Matanzas. En Colectivo de Autores, Educación y Pedagogía 2020, Parte X, CIDEP 2020, (pp. 646-658) Editorial Redipe. <https://redipe.org/editorial/educacion-y-pedagogia-2020-2-parte-x/>
- Marrero, M. y Jiménez, L. (2021). El patrimonio científico-tecnológico de la Universidad de Matanzas. Centro de estudios anticorrosivos y tensoactivos [ponencia]. Taller Internacional La enseñanza de las disciplinas humanísticas. Universidad de Matanzas, Cuba.

- Peñate, A. G. (2019a). Formación en interpretación del patrimonio: estado actual en la Universidad de Matanzas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3). <https://www.rced.uh.cu>
- Peñate, A. G. (2019b). Propuesta de un concepto sobre interpretación del patrimonio. *Atenas*, 1(45), 99-113. <https://atenas.mes.edu.cu>
- Peñate, A. (2019c) La formación en interpretación del patrimonio del licenciado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo. [Tesis doctoral]. Matanzas.
- Rodríguez, D. (2020). Gestión del patrimonio documental de la Universidad de Matanzas para su preservación y socialización (2018-2020) [Tesis de pregrado]. Universidad de Matanzas, Cuba.
- Santana, A. (2018). Utilización de los códigos QR para la divulgación del patrimonio artístico de la Universidad de Matanzas [ponencia]. Fórum de Ciencia y Técnica. Universidad de Matanzas.
- Santana, A. (2019a). Patrimonio cultural universitario y formación integral: nexos por legitimar. En *Educación y Pedagogía VII*. Editorial REDIPE <https://redipe.org/editorial/educacion-y-pedagogia-2019/>
- Santana, A. (2019b). Patrimonio cultural de la Universidad de Matanzas, hacia una gestión integral [ponencia]. Taller internacional La enseñanza de las disciplinas humanísticas. Universidad de Matanzas, Cuba.
- Santana, A. (2020) Patrimonio cultural universitario y formación integral: propuesta de resultado científico. En: *Educación y Pedagogía VIII*. Editorial REDIPE. <https://redipe.org/editorial/educacion-y-pedagogia-2019/>
- Santana, A. y Jiménez, L. (2020). Patrimonialización de la universidad: evolución y actualidad [ponencia]. Taller internacional Universidad y Sociedad UniSoc, Varadero, Cuba.
- Santana, A. y Jiménez, L. (2021a). El patrimonio arquitectónico de la Universidad de Matanzas en la formación del ingeniero civil. *Revista de Arquitectura e Ingeniería*, 15(2), 1-12. <https://redalyc.org>

- Santana, A. y Jiménez, L. (2021b). Patrimonio arquitectónico de la Universidad de Matanzas: propuesta de grupo científico estudiantil para su estudio [ponencia]. Taller internacional La enseñanza de las disciplinas humanísticas. Universidad de Matanzas, Cuba.
- Santana, A. y Jiménez, L. (2022). “Atenas”: del sueño de una revista, al patrimonio impreso. *Atenas*, 2(58), 174-194. <https://atenas.umcc.cu>
- Thomas, H. (2011). Tecnologías sociales y ciudadanía socio-técnica. Notas para la construcción de la matriz material de un futuro viable. *Revista do Observatório do Movimento pela Tecnologia Social da América Latina, Ciência & Tecnologia Social. A construção crítica da tecnologia pelos atores sociais* 1(1).
- Urra, I. (2019). La formación estética desde la apreciación de las artes visuales en los estudiantes de la licenciatura en educación artística. [Tesis doctoral]. Matanzas.
- Urra, I, Jiménez, L y Urra, L. (2018). La educación estética desde la apreciación de obras del patrimonio cultural. *Órbita Científica*, 24(102).
- Villalonga, Y. S. y Larena, L. (2021). La superación de posgrado en CTS para los actores sociales del parque científico de la Universidad de Matanzas [ponencia]. Taller Internacional La enseñanza de las disciplinas humanísticas. Universidad de Matanzas, Cuba.
- Zulueta, B. Y. (2019). La educación patrimonial en la Universidad de La Habana. Experiencias desde la asignatura Didáctica del Patrimonio. www.researchgate.net
- Zulueta, B., Cruzata, O. y Díaz, V. L. (2020). Investigar el patrimonio universitario. Resultados docentes-investigativos de la asignatura Didáctica del Patrimonio [ponencia]. Taller internacional Universidad y Sociedad UniSoc, Varadero, Cuba.



Autor(es):

PhD. Guillermo Calixto González Labrada

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5846-4567>

guillermocalixtog@gmail.com



Cómo citar este texto:

González Labrada, G.C. (2023). Una aproximación filosófico-didáctica: la episteme del conocimiento diverso. *ReNoSCol*, 1(3). 124-146. <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2022.

Aceptado: diciembre de 2022.

Publicado: enero de 2023.



Título: Una aproximación filosófico-didáctica: la episteme del conocimiento diverso.

Resumen: El esbozar una aproximación filosófico-didáctica con representación simbólica cultural en la epistemia del conocimiento diverso es el proceso y resultado de la búsqueda de una fundamentación reflejo de las potencialidades existentes en el pensamiento nacional en vínculo con el latinoamericano, y la selección de lo acontecido en el universal. En la sistematización está explicitada una respuesta alternativa a la crítica científica de la unidireccionalidad de la selección cultural precedente con el paradigma organizacional del grado y los preceptos académicos elaborados, necesitada de nuevas dinámicas acorde a los cambios epocales. La tesis representativa de la solución alternativa emerge de la triangulación de la diversidad de conocimientos, la condición humana y los constructos didáctico-metodológicos alternativos. Este constructo conceptual de implicaciones prácticas es representativo simbólico cultural de diferentes momentos del desarrollo histórico-social y objetivación de las abstracciones humanas. Es una síntesis holística diversa expresiva de la heterogeneidad compuesta por diferencias, analogías y rasgos de incidencia excluyentes, y de problemas abiertos, al no existir en las teorías instauradas argumentos para sustentar soluciones. El conocimiento diverso es un tránsito continuo a lo ignoto, revelador de las inexactitudes e infinitud del saber humano.

Palabras claves: filosofía, didáctica, diversidad, conocimiento diverso.

Title: A philosophical-didactic approach: the episthemia of the diverse knowledge.

Summary: Outlining a philosophical-didactic approach with symbolic cultural representation in the episthemia of diverse knowledge is the process and result of the search for a foundation reflecting the existing potentialities in national thought in link with Latin American, and the selection of what happened in the universal. In the systematization, an alternative response to the scientific critique of the unidirectionality of the preceding cultural selection with the organizational paradigm of the degree and the elaborated academic precepts is explicit, in need of new dynamics according to the epochal changes. The representative thesis of the alternative solution emerges from the triangulation of the diversity of knowledge, the human condition and alternative didactic-methodological constructs. This conceptual construct of practical implications is cultural symbolic representative of different moments of historical-social development and objectification of human abstractions. It is a diverse holistic synthesis expressive of heterogeneity composed of differences, analogies and exclusive incidence traits, and open problems, since there are no arguments in the established theories to support solutions. Diverse knowledge is a continuous transit to the unknown, revealing the inaccuracies and infinity of human knowledge.

Key words: Self- philosophy, didactics, diversity, diverse knowledge.

Título: Uma abordagem filosófico-didática: a episteme dos saberes diversos.

Resumo: Delinear uma abordagem filosófica-didática com representação cultural simbólica na episthemia do conhecimento diverso é o processo e o resultado da busca por uma fundação que reflita as potencialidades existentes no pensamento nacional em conexão com a América Latina, e a seleção do que aconteceu no universal. Na sistematização, uma resposta alternativa à crítica científica da unidireccionalidade da seleção cultural anterior com o paradigma organizacional do diploma e dos preceitos acadêmicos elaborados é explícita, necessitando de novas dinâmicas de acordo com as mudanças epochal. A tese representativa da solução alternativa emerge da triangulação da diversidade do conhecimento, da condição humana e de construções didático-metodológicas alternativas. Essa construção conceitual de implicações práticas é simbólica cultural representativa de diferentes momentos de desenvolvimento histórico-social e objetificação das abstrações humanas. Trata-se de uma síntese holística diversificada expressiva da heterogeneidade composta de diferenças, analogias e traços exclusivos de incidência, e problemas abertos, uma vez que não há argumentos nas teorias estabelecidas para apoiar soluções. O conhecimento diverso é um trânsito contínuo ao desconhecido, revelando as imprecisões e a infinidade do conhecimento humano.

Palavras-chave: filosofia, didática, diversidade, conhecimento diverso.

INTRODUCCIÓN

La persistencia de una postura selectiva unidireccional entre la cultura precedente y los preceptos de los programas académicos desplegados en el paradigma organizacional del grado es un rasgo de la

Didáctica, disciplina científica de las ciencias de la educación con objeto de estudio en el proceso enseñanza-aprendizaje escolarizado, la cual en el transcurso de los siglos, desde su fundación, ha acumulado fortalezas, avances, y como toda obra humana es portadora de aspectos para la búsqueda de nuevas perfecciones.

En esta incursión la mirada está centrada en las debilidades de esta ciencia, entre la que es posible mencionar la influencia de invisibilidad o minimización de lo heterogéneo del proceso. El desarrollo y proyección en la unidireccionalidad anotada induce sentido homogéneo desdibujador de rasgos diferentes, o de aquellos que introducen exclusiones o preferencias y jerarquía por las analogías; todo ello con matices fenomenológicos de mayor visibilidad en los grupos clases multigrado.

La solución alternativa es eslabonada sobre la base de las ideas y conceptualizaciones acumuladas, y en desarrollo, en el pensamiento nacional cubano en nexos con el latinoamericano y el universal, al encontrarse en estos un concepto que hilvana épocas y revela la posibilidad de los seres humanos por intencional y direccionar sus actividades con sentido causal y acoplado a las condiciones histórico-social de desarrollo y ser capaz de ser síntesis viviente de la época.

Ese rasgo del pensamiento filosófico y educacional es referente clave para la sistematización y la revelación de una tesis central que, al triangular la diversidad de conocimientos, la condición humana y los constructos didáctico-metodológicos alternativos, asienta la posibilidad de una selección didáctica con sustento en el pensamiento autóctono y lo mejor universal. Ello es correspondiente con reclamos precedentes por configurar una postura científica propia.

El ensayo, para facilitar la comprensión del tema hilvana la sistematización de ideas y conceptos en el todo diverso del contexto propio y la pertenencia latinoamericana con lo universal, con la existencia en el pensamiento cubano de una filosofía electiva, de fines del siglo XVIII, en respuesta al dogmatismo de la filosofía eclesiástica medieval; y sobre la base de esos preceptos exponer la Transrelacionalidad conceptual a la singularidad filosófico-didáctica del conocimiento diverso.

Conceptualizaciones plurales, diferentes y heterogéneas: génesis de lo diverso

La génesis del conocimiento diverso en el pensamiento filosófico educacional cubano-universal no pretende reproducir los recorridos históricos conceptuales que al respecto aparecen en la amplia bibliografía existente de rasgo multitemático con multirreferencias filosóficas. La aproximación expresa

una percepción contemporánea selectiva incluyente de hitos portadores de una multicausalidad que incluye de manera implícita a lo diverso.

Esta aproximación se hace eco de reclamos de elaboraciones filosóficas que, a la vez, fundamento de aportaciones científicas, sean continuidad sintetizada del acervo cultural acumulado en la región en correspondencia a sus particularidades, aciertos e impactos de enfoques provenientes de otras culturas.

El núcleo de esta radica en la configuración resultante de la interacción entre José Agustín y Caballero (1762-1835), Félix Varela y Morales (1788-1853), el pensamiento educativo de José Martí Pérez (1853-1895), la definición de ideario educacional de Ramiro Guerra Sánchez (1923) que en los albores del siglo XX *“reafirmó la necesidad de recrear la teoría educativa cubana y librarla de influencias extranjeras”* (Chávez, 2002, p. 90), así como incursionar con una conceptualización del ideario educativo de asunción trascendente en estas notas; y la continuidad dialéctica simbolizada para estos fines en las ideas de emancipación social de Carlos Marx (1818-1883), Federico Engels (1820-1895) y Vladimir I. Lenin (1870-1924).

El liderazgo histórico de Fidel Castro Ruz (1926-2016) en la sociedad cubana, los reclamos renovadores de Ernesto Che Guevara (1928-1967) y el influjo de la obra de Paulo Regius Neves Freire (1921-1997) y la síntesis contemporánea de la obra intelectual de Armando Hart Dávalos (1930-2017) que reflejan el desarrollo del ideario filosófico educacional, pedagógico cubano y latinoamericano, en interacción con lo mejor universal. Todo ello ubicado como referentes cruciales de esta opción.

La ubicación temporal recibe el influjo de la cultura social a la que se pertenece y desde ella emerge la generación de investigadores. En este caso, la búsqueda bibliográfica en la obra pedagógica de Cuba y su inserción universal propician hilvanar un eje epistémico-histórico con un preámbulo legado en la Revista La Edad de Oro (El Padre de Las Casas), de José Martí Pérez, dedicada a los niños y niñas de América, que refiriéndose a los indios de honor que habitaban estas regiones en 1492 describe:

“En aquel país de pájaros y de frutas los hombres eran bellos y amables; pero no eran fuertes. Tenían el pensamiento azul como el cielo, y claro como el arroyo; pero no sabían matar, forrados de hierro, con el arcabuz cargado de pólvora”. (Martí, 2006, p. 144)

En ella queda reflejado para la posteridad un posible antecedente de lo que hoy es denominado Hermenéutica ecosófica (Pupo, 2021) y los enfoques divergentes del pensamiento científico, e hilvana

un nexo entre conocimiento y tecnología revelador de diferencias y desarrollo desiguales que impactan el desarrollo humano con desequilibrios de fines hegemónicos y de sojuzgamiento a quienes aún no han alcanzado ese nivel cultural. La trascendencia de la necesidad de armonía y dialéctica entre uno y otro queda explícita, así como simbolizar en el pensamiento azul y cristalino la riqueza potencial de un hábitat heterogéneo para la vida humana.

Los estudios del rol del ser humano admiten que el alcance del progreso es “*entendido multilateralmente en diversos órdenes, como elemento propio y básico del género humano*”, coincidente con Bernal (2007) al explicar las relaciones ciencia-sociedad: “*los progresos no los consiguen fuerzas impersonales, sino hombres y mujeres vivos*” (p. 5)

Esas percepciones desde Fidel Castro Ruz, con referencia en Guerra (et al., 2007, p.10) resumen el significado de la historia en un:

“(...) todo racional y coherente: el devenir de los acontecimientos según leyes objetivas y el correspondiente desarrollo del pensamiento siguiendo un proceso dialéctico; y la consiguiente acción en forma de lucha de clases que reconcilia y une la teoría y la práctica de la Revolución”.

Afín a estas ideas las reflexiones del pensamiento de Armando Hart Dávalos (1930-2017) recogidas en la Colección Cuba, una Cultura de liberación, liderada por Eloísa M. Carreras donde es analizado el hilo de concatenación, de referencia en la creación electiva de José Agustín Caballero (1762-1835), el ideario educativo cubano fundacional y las conceptualizaciones contextualizadas expresas en la tradición, con los procesos educacionales y culturales de una nueva sociedad. Al respecto la afirmación de Fidel Castro Ruz: “*Con la historia pasa un poco como con la medicina, que no ha usado siempre las mismas recetas y los mismos métodos*” (Guerra et al., 2007, p. 15)

La universalidad anotada tiene presencia objetiva en la literatura, la cual desde sus orígenes ha ubicado como novedades los hitos en nexo con lo que acontece y la impronta de la prospección humana. Ello, como manifestación de “*las relaciones entre los problemas estéticos, literarios y las circunstancias económicas, políticas y sociales que las sustentan*” (Perfil histórico de las letras cubanas, 1983)

Una síntesis de esas dinámicas epocales explicita las manifestaciones de diferencias, heterogeneidades, asunción de aristas de impacto excluyentes, tendencias de analogías en la generación

de los saberes, confluencias de conceptualizaciones e incidentes en la comprensión de un universo diverso. Ello reafirma la trascendencia de la unidad dialéctica de lo objetivo-subjetivo con foco desencadenante en la condición humana, en vínculo con la base socio-económica, las maneras de armonizar metas y el uso racional de recursos de la naturaleza.

Al respecto, Bernal (2007) afirma que *“La ciencia es, por un lado, una técnica ordenada; por otro una mitología racionalizada”* (p.3) justificado en que es *“un aspecto difícilmente discernible del secreto del artesano y del saber del sacerdote, que permanecieron separados durante la mayor parte de la historia conocida, la ciencia tardó mucho en alcanzar una existencia independiente en la sociedad”*. (p. 3)

En esas aseveraciones está de manera transversal revelado lo diverso en los últimos siglos (XVIII al actual), en rasgos de reclamos de autonomía, necesidades de educaciones específicas combinadas con conceptualizaciones universales, percepciones literarias holísticas diversas y asociaciones simbolizadas en sistemas teóricos, sustento de transparadigmas. Al respecto, la valoración de Bernal (2007) deviene en antecedente:

“(...) asistimos al comienzo de un retorno al estado primitivo de la humanidad por medio de una introducción general de la ciencia en todas las formas del pensamiento y la actividad práctica, uniendo de nuevo al científico, al trabajador y al administrador”. (p.3)

Una mirada regresiva al desarrollo del conocimiento indica que este no ha sido uniforme en el tiempo y el espacio; son identificables nichos de estancamiento, decadencia e incomprensiones rechazando ideas novedosas. En los primeros pasos los seguidores de *“la medicina, la astrología y la alquimia, formaron durante mucho tiempo un pequeño grupo parasitario de los príncipes, sacerdotes y mercaderes”*. (p. 3) Los conocimientos de volumen reducido eran compilados por la capacidad humana, pero era el inicio.

Desde la contemporaneidad son perceptibles los desplazamientos continuos de los centros generadores de nuevos saberes en búsqueda de confluencias y negación de la individualidad personalizada o institucional. En los primeros momentos, materializado por las migraciones de los centros comerciales e industriales y en la actualidad de manera virtual y en tiempo real.

Sin pretender establecer una línea histórica, es apropiado enfatizar que al Renacimiento (siglos XV y XVI), movimiento cultural de la Europa occidental situado como período transitorio entre la Edad Media y la Edad Moderna nos unen procesos advertidos por Bernal (2007) en cuatro períodos.

El primero con centro en Italia: la mecánica, la anatomía y la astronomía con Leonardo da Vinci (1452-1519), Andrés Vesalio (1514-1564) y Nicolás Copérnico (1473-1543) lo cual derrumba *“la autoridad de los antiguos en sus doctrinas centrales sobre el hombre y el mundo”* (p. 4)

El segundo en Países bajos, Francia e Inglaterra con un nuevo modelo mecánico y matemático del universo: Francis Bacon (1561-1626), Galileo Galilei (1564-1642), René Descartes (1596-1650) e Isaac Newton (1642-1727). El tercer periodo, centrado en la Gran Bretaña Industrial y el París revolucionario aportador de la electricidad, no considerada por los griegos. El cuarto período, de rasgo intrínseco de valor intelectual en la revolución científica involucra *“a los comienzos de una nueva universal, transformación de lo viejo y que crea nuevas industrias, impregnando todos los aspectos de la vida humana”* (p.4)

La dinámica actual signada por la era digital, crecientes volúmenes de informaciones a velocidades vertiginosas e incidentes en la negación dialéctica de las relaciones clásicas para dar paso a conceptos y métodos de nueva naturaleza. El universo es referente deductivo para transitar a la transdisciplinariedad con una posición holística diversa de admisión de tránsitos y confluencias a lo ignoto.

El contenido de esa descripción antecede la pauta de partida de la ubicación causal de Félix Varela, en 1817 (citado En Torres-Cuevas et al., 2008, p 91) al ubicar los males educativos de la época en la incapacidad de los niños de combinar ideas, la cual subyace en el pensamiento pedagógico cubano, desde los momentos fundacionales de los siglos XVIII-XIX, caracterizado por la asunción de la reforma filosófica de matiz electivo de José Agustín y Caballero por el conocer universal, y desde este, efectuar la selección para lo nacional y proyectar la explicación y comprensión del alcance de nuevas metas.

Al respecto el legado de José Martí y Pérez es apropiado en estas líneas:

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel

de su tiempo para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote: es preparar al hombre para la vida”. (Martí, T8, p 281)

En ella existen claves para estos fines. El resumen requiere selección desde referentes, trascendencia de lo holístico, y con esa afirmación deja explícita la existencia de lo heterogéneo y el accionar humano intencional de poder estar al nivel de su tiempo y enfrentar las exigencias e incógnitas de la época. Fija la necesidad de la selección cultural precedente en consonancia con la característica de los procesos educacionales, pero a la vez, al reclamar que flote sobre la época y no dejarlo por debajo de su tiempo, incursiona en la conveniencia de la continuidad dialéctica comprometida con la finalidad del desarrollo humano.

Esa afirmación, de contactos diáfanos con los enciclopedistas franceses, si bien aspiración epocal posee vigencia y necesidad atemperada a las condicionantes de esta nueva centuria. La velocidad y vastedad de los conocimientos acumulados impone la concreción de selecciones integrales reflejo de la historia de la humanidad, como sustento de continuidad, y en ese entramado la jerarquía de lo heterogéneo como portador de diferencias, analogías y rasgos que pueden incidir en exclusiones o aparentes homogeneidades es clave para sintetizar complejidades y resumir con enfoques transdisciplinarios.

En ese lapso temporal emergen cambios importantes en el campo de las ideas y el pensar filosófico con matiz pedagógico en evolución en Cuba, resaltado por Ramiro Guerra en 1923, concordante con las ideas anteriores, al exponer por ideario educativo en Cuba:

“(…) el concepto de educación que en diversas épocas han tenido los cubanos, a su modo de apreciar los problemas educativos, a los medios ideados para resolverlos, al ideal de educación que en cada época han concebido o han intentado realizar”. (Carreras, Tomo 4, Vol. I, p. 38)

En lo universal, Carlos Marx (1818-1883) en la obra *El Capital*, Tomo I, expuso la necesidad de combinar la “enseñanza y la gimnasia no solo como método para intensificar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados” (p 434).

Esta concatenación conceptual sobre la base de hitos reconocidos en el pensamiento cubano en interacción con lo que acontece en otros lares del universo quedaría imprecisa y ubicaría al pensamiento cubano como burbuja contextual. Es preciso anotar lo acontecido en la formación del conocimiento, sin

reproducir los contenidos historiográficos, pero desde estos resaltar rasgos con claridad de contacto y continuidad global.

El preámbulo martiano mencionado es pretexto para resaltar que los arribantes a las tierras de América poseían un predominio del pensamiento escolástico que tendrá influencia en la cultura latinoamericana, y en respuestas alternativas como la filosofía electiva, en oposición a la imposición cultural de estos.

La cultura hispana introducida en Cuba, y en buena parte de las tierras de América, no se preocupó en casi 300 años por instaurar un proyecto educativo coherente. Al respecto Lage (2018) destaca la deductividad religiosa del siglo XIII mediante Tomás de Aquino: “la razón es la imperfección de la inteligencia” (p. 65).

Esa filosofía llega a América y forma parte del proceso cognoscitivo en estudio, el cual posee la influencia del periodo del Renacimiento del siglo XV-XVII con una gestación inicial en Italia y extensión posterior a toda Europa. Es un proceso que recibe las influencias, además, de Francis Bacon (1561-1626) con la introducción del método inductivo con lo cual es producida “una separación entre la filosofía natural (que equivale a lo que hoy llamamos ciencia) y la religión”, del Racionalismo (siglo XVII) de René Descartes (1596-1650) representado en la obra El discurso del método. (Lage, 2018, 65)

En ese periodo, de trascendencia en este marco epistémico es obligada la mención a la obra Didáctica Magna del pedagogo checo Juan Amos Comenio (1592-1670), la cual marca la inserción de la pedagogía con preceptos de modernidad, que han de distinguir el rumbo universal expresos en una lógica generalizadora y presupuestos didácticos y metodológicos de disposición lineal, analítica y disciplinar presentes en la contemporaneidad con variedad de aplicaciones e interpretaciones.

Ese influjo es marcado por la introducción de métodos matemáticos en la filosofía: Baruch Spinoza (1632-1677) y del propio Descartes con las coordenadas cartesianas de uso actual. En paralelo irrumpe en el siglo XVII el Empirismo representado por Jhon Locke (1632-1704) y George Berkeley (1685-1753) y con posterioridad por Jhon Stuar Mill (1806-1873).

En la misma época donde Descartes realiza sus aportaciones es publicada la obra de Isaac Newton de los Principia Matemática *Philosophiae Naturalis* de 1687. (Lage, p 67). Esos hitos del pensamiento universal representan, el primero el enfoque deductivo y el segundo un enfoque inductivo de la ciencia

sobre la base de la experimentación. “Ambos pensadores parten de reconocer que el comportamiento de la naturaleza tiene leyes, y que estas son accesibles al conocimiento humano” (Lage, p 67)

Resulta obligado la mención de los enciclopedistas franceses, afán representativo de unir todos los conocimientos existentes y transmitirlos a generaciones venideras según legó Denis Diderot (1713-1784). Al respecto Jean D’Alembert (1717-1783) afirma “situar al filósofo en un punto de vista bien alto, desde donde pueda percibir a la vez las ciencias y las artes principales”. (Lage, p 88)

El siglo XIX depara la irrupción de la corriente del Positivismo representada por Augusto Comte (1798-1857) que explicita preceptos precedentes y centra su sistema filosófico en el concepto de lo positivo, como lo real, lo fenomenológico.

Aunque no es posible en esta síntesis selectiva la mención de todos los acontecimientos precedentes, es obligada la referencia a las transformaciones socioeconómicas y tecnológicas que han marcado puntos de inflexión en la humanidad: en la segunda mitad del siglo XVIII la Primera Revolución Industrial significó el mayor impacto desde el Neolítico; con inicio en la mediación del siglo XIX de la Segunda Revolución Industrial, y la Tercera Revolución Industrial en el periodo intermedio del siglo XX. En la actualidad está en desarrollo la Cuarta Revolución Industrial matizada por la era digital. En todas ellas, la aparición de novedades conceptuales con sustento en precedencias plurales clásicas ha marcado la infinitud e inexactitud de los límites establecidos y señalado la necesidad de mayores vuelos intelectuales.

Ese recorrido posee una génesis en el contexto cubano en José Agustín Caballero y Rodríguez (1762-1835) fundador de la filosofía electiva, en momentos de influencia europea con patrones únicos, y en este ámbito de tierras colonizadas se inician los senderos de un entramado intelectual identitario. Él es el “necesario eslabón entre el escolasticismo y las nuevas ideas, sin romper definitivamente con la tradición” (Chávez, 2002, p. 15).

Las ideas de Félix Varela y Morales, según Chávez (2002), significaron la llegada de:

“(…) reformas educativas; introdujo la experimentación en la enseñanza de la física; se preocupó por la educación de la mujer; por la beneficencia pública; fue, además, un técnico de lo que hoy llamaríamos educación campesina o rural y un impulsor de la necesidad de formación ética de los alumnos”. (p. 19)

De Félix Varela y Morales, destacar el método didáctico concretado en el explicativo, a partir de activar potencialidades, incentivar la observación, la experimentación y los conocimientos empíricos para arribar a generalizaciones representativas de expresión cabal del pensar, y de la aplicación de los conocimientos adquiridos para la transformación de la realidad natural, social y del propio ser humano, en alusión a las afirmaciones al respecto de Chávez (2002).

Otro imprescindible resulta José de la Luz y Caballero (1800-1862), con la continuidad de concepciones positivistas rebasó los límites de la época en sus enfoques científicos y contribuyó a crear las condiciones subjetivas para la etapa revolucionaria de 1868-1878. En él destacar, los criterios de fin político que confería a la educación, considerados como principal limitación, al igual que sus predecesores. No obstante, incidieron en las generaciones formadas por su influjo, las cuales rebasan el marco ideológico y salvan la época. Chávez (2002).

Una idea emergente de este periplo conceptual histórico está en la existencia de reflexiones en ensayos y artículos desde un abanico multitemático representativo de las diferentes áreas del conocimiento, y a la vez, esa heterogeneidad revela matices con referencia en un mismo concepto, lo filosófico educacional, desde donde alcanza multidireccionalidades en correspondencia con la complejidad humana.

Reflexión dialéctica: del electismo filosófico cubano decimonónico al conocimiento diverso

En las bibliografías de las Ciencias de la Educación es recurrente la mención a hitos y figuras universales y como parte de ellas, algunas latinoamericanas, quizás por la influencia del eurocentrismo o por la percepción de los autores. En este caso, la asunción autoral es combinar todas esas aristas con referencia clave en lo propio.

La configuración de la singularidad filosófico-didáctica con origen en el pensamiento cubano y los nexos indisoluble con Latinoamérica en correspondencia con lo que acontece en el contexto universal posee un rasgo de inclusividad de lo proveniente de nuestra América, la cual se ha argumentado hilvanando constructos propios con valores epistémicos, estéticos y axiológicos para ocupar referencias clave en basamentos que pueden constituir novedades.

La selección de Armando Hart Dávalos (1930-2017) es consecuente con esta posición por encontrarse en su obra una filosofía que declara y aporta luces para transversalizar el pensamiento cubano-latinoamericano sin desconocer lo que acontece en el resto del mundo.

La trascendencia de la obra intelectual y política es expresada en la Resolución 99 del Ministerio de Cultura de Cuba de 2017, al establecer declararla como Patrimonio Cultural de la Nación por constituir un *“testimonio para la cultura y la historia cubana y formar parte de la identidad nacional”*. (Carreras y García, 2019, p.21-22)

Ese solo hecho parecería suficiente, pero no es así, es menester destacar en este ensayo la existencia en él de un nodo clave para ubicar desde lo nacional un fundamento filosófico para un constructo didáctico-metodológico, representación simbólica de una síntesis alternativa con pretensiones de universalidad, reforzamiento de inclusividad e identidad nacional y universal.

En su obra resalta un eje de la ideología educacional comprometida con la ideología de la evolución cubana, enlazando la filosofía electiva de José Agustín y Caballero con esta etapa, no por mención a un hito precedente, sino por la lógica histórica, cultural y educativa para reclamar un mínimo filosófico, portador en el núcleo, de lo mejor del pensamiento cubano comprometido con la formación de la cultura, la identidad para el alcance y despliegue de la independencia nacional, y transitar a lo ignoto desde los límites siempre renovables de la construcción de una sociedad socialista, próspera y sostenible. Al respecto, Horacio Díaz Pendás afirmó que Hart aporta *“reflexiones y asimilación creadora del método electivo de aquel luminoso siglo XIX”*. (Carreras y García, 2019, p.371)

La asunción electiva no es reproducción ni repetición descontextualizada, es dialéctica, en palabras propias lo deja sintetizado: *“Yo soy martiano y fidelista, y, sí, claro que también soy marxista, en tanto soy seguidor de la escuela y las ideas de Marx, y eso lo soy, porque soy electivista”*. (Carreras, 2017, p 70)

La configuración de esta incursión filosófica es expresión de pertenencia a la síntesis de lo nacional. Lo electivo en la génesis y, su continuidad en Félix Varela Morales, de la necesidad de combinar ideas, reafirma desde los orígenes, la conjugación con lo mejor del cristianismo a favor de los pobres e introduce un pensar antidogmático exhaltador de humanismo, fraternidad y amor.

Esa referencia explicita un contenido heterogéneo de composición plural con aristas diferentes, análogas, de exclusión o insuficiencias en las teorías establecidas con cosmovisiones desplegadas en corrientes, tendencias y paradigmas reflejo de selecciones precedentes, las cuales inciden en la existencia de problemas abiertos, al no poder dar respuesta a todas las interrogantes que demanda una época, o materializar reclamos de combinación de ideas.

La declaración inicial de resolver con auxilio de estos fundamentos filosófico-didácticos el problema fundamental identificado en la unidireccionalidad de la selección cultural precedente con el paradigma organizacional del grado induce a una perspectiva ampliada, transdisciplinar, holística diversa sobre una base heterogénea del cuerpo de ideas y conceptos de una época, y el destaque en ellas de multirreferencias con nexos a multicontextualidades para derivar multidireccionalidades de saberes, que por el carácter incompleto de las comprensiones que generan los seres humanos sean pretexto facilitador de situaciones problemáticas con sentido prospectivo y creativo.

Otro aspecto estratégico de recurrencia lo revela Cintio Vitier: “He aquí la palabra clave que nos dibuja la presencia espiritual de Armando Hart, y cuando decimos espiritual no queremos decir, en este caso, inmaterial, pues muy pocos hombres hemos conocido tan atravesados físicamente por su propio rayo de luz interior, luz que incesante y ansiosamente se proyecta hacia lo que pudiéramos llamar el horizonte de los problemas”. (Carreras y García, 2019, p 347-348)

En esa aseveración de Vitier queda revelada una constante, también asumida por Ernesto Guevara en “El Socialismo y el hombre en Cuba”, y por Fidel Castro Ruz, a lo largo de sus fructíferas vidas, al reclamar la unidad identitaria entre lo objetivo y lo subjetivo, para revelar lo mejor del ser humano en la obtención de las múltiples metas establecidas por este.

Armando Hart, en el prólogo del libro de Frei Betto: La obra del artista. Una visión holística del universo (Carreras, 2017, p 67) enlaza a Betto, Félix Varela y José Martí y lo más avanzado de la teología latinoamericana para percibir lo objetivo y subjetivo como una contradicción de una misma identidad, parte de la inmensidad de lo infinito. Al respecto es importante reiterar que la abstracción humana realiza el entramado de los nexos de la realidad, hace concreta la interconexión de manifestaciones diferentes entre los seres humanos y en ello la cultura es una mediadora clave.

Una reflexión decisiva en estas notas, de por qué enlazar electismo, dialéctica filosófica de Marx, Engels y Lenin, el pensamiento cubano comprometido en la contemporaneidad con la aspiración de un

mundo mejor posible con vocación humanista socialista universal en este siglo XXI queda expuesta por Hart: *“Para mí la esencia de la escuela de Marx, está en el electismo que proviene de haber tomado lo mejor de los sistemas filosóficos anteriores a él y crear una nueva cosmovisión”* (Carreras, 2017, p 68) y reafirma:

“Los que así lo hicieron en la historia del siglo XX, generaron verdaderas revoluciones sociales” y “sin embargo, no se entienden a Fidel y al Che, que eran los genuinos representantes de la más certera interpretación del pensamiento de Marx y Engels en la segunda mitad del siglo XX”. (p. 68)

En este recorrido el hilo de concatenación con génesis en el electismo decimonónico atraviesa lo mejor de la producción intelectual del pensar latinoamericano hasta entroncar con los procesos contemporáneos donde corrientes, tendencias, paradigmas y marcos teóricos de diferentes aristas filosóficas confluyen con núcleo de búsqueda en el mejoramiento del ser humano.

La cosmovisión desde el conocimiento diverso es la resultante de la evolución de ideas con núcleo en la escuela cubana. Transcurre del electismo de José Agustín Caballero a Félix Varela con la combinación de ideas, y de estos al “sentido utópico y poético de Martí” (Carreras, 2017, p 69) para enlazar con los análisis de Carlos Marx y Fidel Castro. Es un concepto que simboliza la heterogeneidad cultural de nuestra América como todo complejo de la condición humana, configuradora de una unidad entre diferencias, analogías, aristas excluyentes y tránsitos continuos entre unos y otros, portadoras de mixturas reafirmadoras de la interrelación dialéctica de los conocimientos cotidianos con los conocimientos científicos.

Transrelacionalidad conceptual a la singularidad filosófico-didáctica del conocimiento diverso

El proceso alternativo inicial de la combinación de conocimientos de González (2007), referente central de la generalización de la Didáctica Combinativa (González et al., 2021, 2021^a) condiciona el alcance de conceptualizaciones de orden superior dadas las prioridades del tema en la sociedad cubana y el interés de los espacios internacionales donde este ha tenido lugar.

En el contexto cubano la iniciativa de Fidel Castro Ruz (1926-2016) de asumir la combinación del estudio y el trabajo en la Pedagogía y reconocer en este un fundamento singular para la existencia de una filosofía de la utilidad del conocimiento constituye plataforma medular para esta opción.

La ubicación de esta filosofía en Fidel Castro Ruz es referente para la interrelación entre ciencia y sociedad y la necesidad reconceptualizadora de la Didáctica como ciencia, de ampliar el espectro de selectividad, en unidad con el contexto socio cultural concreto y la aprehensión de proyecciones humanistas de desarrollo que satisfagan de manera creciente las necesidades humanas.

El proceso investigativo condiciona la aparición de la alternativa de la combinación de conocimientos (González, 2007) para la Educación Primaria multigrado, con la declaración de esta como principio pedagógico de validez y carácter universal.

Esta referencia a este tipo de institución educativa, según el propio autor, exige algunos apuntes históricos de rigor. Esta escuela es de origen europeo, llega a Cuba mediante España, que, al tenerla como colonia, la transfiera a este otro contexto. En los inicios del siglo XX recibirán el influjo del sistema educativo norteamericano, y será normada como escuela incompleta en la Orden 266 de la intervención yanqui, referidas al sector rural, pero con limitaciones, al considerar que el maestro se denomine ayudante y con un mínimo de 15 escolares.

Si bien esta forma organizativa es universal, en Cuba es marcada como escuela marginal y solo ubicable en el sector rural (incluyendo las pocas existentes en la montaña). Su denominación correcta es multigrado, aunque es admitida la voz popular de multígrado. En la bibliografía especializada también se refleja como enseñanza mutua, unitaria, unidocente, monitorial, escuela de un aula o aula de multitudes, entre otras. Son incorrecciones los fonemas y grafías siguientes: multígrada, multígradas, multígrados.

El autor de esta obra incluye primero el término grupo clase de grado múltiple (González, 2007) para diferenciarlo del aula graduada, y más adelante, resultado del proceso generalizador, el de grupo clase multigrado, el cual es generalizado por el Ministerio de Educación de Cuba (Mined) al incluirlo en la norma, , al conformar el Colectivo de Autores del sector rural en 2010, y en el curso escolar 2012-2013 socializarlo en las publicaciones de artículos contenidos en los Seminarios Nacionales para Educadores y en las ediciones Mined-Unicef. (González y Pérez, 2012-2013),

El principio, definido con origen pedagógico en ese contexto, sobre la base de las relaciones interconceptuales y con referencia a los conocimientos académicos, deviene en clave para la unidad conceptual y facilitar la dirección del proceso sin desconocer ni discriminar por el grado, paradigma organizacional vigente.

La existencia de 57 posibles maneras distintas de estructurar los grupos clases multigrado con referencia en los seis grados de la Educación Primaria cubana, y de todo aquel sistema que asuma una organización similar de grados, recibe con este principio, la posibilidad para el dirigente del proceso de la intencionalidad por la unidad del mismo y no diferenciar a los alumnos por el grado, ni discriminar desde este.

Con posterioridad, en una sistematización continua es introducida la necesidad de invertir la relación entre el paradigma organizacional del grado y los grupos clases multigrado, al considerar la diversidad de conocimientos como universal y manifiesta en los llamados grupos clases por grado, independiente del contexto.

La conclusión es contundente para formular que la universalidad de la diversidad del conocimiento es referente clave incluyente de cualquiera de los grupos que el ser humano conforma para socializar sus saberes, luego los grupos clases multigrado contienen a los grupos clases por grados escolares.

En el curso 2012-2013 es reconocido por el Ministerio de Educación de Cuba (Mined) como opción nacional y socializada mediante sendos artículos (González y Pérez, 2012-2013), así como constructo conceptual central de la Colección Mined-Unicef bajo el título “La escuela primaria rural multigrado: un acercamiento didáctico-metodológico” Tomo I (2013) y Tomo II (2014) y Tomo III (2015). (Colectivo de autores, 2013, 2014, 2015)

El germen del cambio en el tránsito de la inmovilidad organizacional y cognitiva a la atención a la diversidad sobre la base de la combinación de conocimientos se convierte de alternativa de la norma educacional cubana, sobre base científica, en resorte movilizador. Ello muestra una presencia de relación dialéctica entre norma y ciencia, y no de subordinación inmovilizadora.

El proceso en sistematización identifica la unidad dialéctica ciencia-norma, como resorte transformador. No es posible concebir la actividad humana sin los establecimientos de pautas para su ejecución, pero a la vez, al hacer ciencia, ha de asumirse una posición propositiva transformadora. La misma no debe detenerse por preceptos normativos, sino por el balance dialéctico emanado del alcance de nuevos senderos. De igual forma, para evitar la anarquía, la ciencia respetará a la norma, pero no en una relación de dependencia, sino, dialéctica.

Hitos de concatenación para emerger una tesis filosófico-didáctica del conocimiento diverso

Lo anotado induce la ubicación de un cuerpo de enlace de los hitos asociados con el proceso del conocimiento en el contexto nacional y las necesarias interrelaciones con el universal, para la declaración de ideas parciales de perspectiva holística, representativas de un sustrato epistémico-praxiológico para la eclosión de la tesis de la singularidad filosófico-didáctica, que al desdibujar límites de exclusión trasciende en toda la amplitud al marco conceptual de la ciencia.

La configuración de esta base epistémico-praxiológica abarca: El ideario filosófico-pedagógico cubano fundacional, el estudio en el pensamiento cubano de la condición humana; la aproximación a personalidades, evidencia del rol de los individuos en la socialización del saber humano; y la ubicación del humanismo del socialismo próspero y sostenible cubano con vocación de práctica humanista universal en pleno desarrollo.

El ideario filosófico-pedagógico cubano fundacional en el contexto cubano de fines del siglo XVIII e inicios del XIX, ajustado a las condiciones epocales fue configurado con reflejo de lo mejor universal y en sus figuras representativas el ser humano es situado como sujeto de los procesos para alcanzar la concreción de las metas trazadas y en ellas existen antecedentes nítidos de una aproximación a la educación en acepción ampliada, aunque con despliegue limitado a lo institucional. (Chávez, 1992)

Las aseveraciones de Félix Varela Morales de ubicar las relaciones causales de los males educativos en las potencialidades por desarrollar en los educandos, las reflexiones filosóficas extendidas a José de la Luz y Caballero de igual naturaleza y la ubicación epocal de José Martí Pérez, desde la concepción de Patria en la humanidad son referencias para los continuadores del siglo XX, de vigencia en el XXI para tratamientos y enfoques antropológico-filosóficos no en abstracciones, sino en significados contextualizados representativos de la presencia de estos y la transferencia de ideas y conceptualizaciones a nuevas condicionantes.

Esa concatenación conceptual de la génesis decimonónica a la contemporaneidad cubana con proyección universal es simbolizada en la Revolución Cubana, donde el problema de la educación no es restringido al proceso de alfabetización o el acceso a diferentes instituciones educativas de los niveles educacionales para garantizar el proceso de escolarización y continuidad y/o la educación posgraduada, trasciende a la educación del pueblo.

La pirámide del sistema nacional de educación en Cuba tiene en su base, de alcance masivo, casi universal, a Educa a tu hijo, garantía de preparación de infantes prescolares no incluidos en las edades escolares; al producirse el egreso de los niveles universitarios y/o Educación Técnica y Profesional para la inserción laboral, está en pleno despliegue el proceso de interrelación entre universidades, sociedad y economía que induce una actividad cognoscitiva activa de alcance de la ciencia, como mediador activo para garantizar dinámicas científico tecnológicas atemperadas a la revolución del conocimiento que acontece en el contexto global.

Las conclusiones del estudio cubano sobre la condición humana (Colectivo de autores, 2012) constituyen referencia medular. En ellas la condición humana evidencia el contenido multitemático correspondiente a diferentes áreas del conocimiento como efecto del tratamiento de este concepto por José Martí, el que deviene “en fuente de detenimiento a innumerables problemas” (p 337) epocales.

Las soluciones de los mismos, según las conclusiones del estudio mencionado reflejan que “*no se renegó de la dimensión natural del hombre, conjugándose la naturaleza con lo social y cultural*” (p. 337) y reafirman que “*prevaleció la concepción de que la actividad humana está autodeterminada por el propio hombre y no por designios o destinos sobrenaturales*” (p. 338)

El siglo XX cubano, según las conclusiones mencionadas, es continuador del humanismo caracterizador del siglo XIX “pero no en abstracto, sino vinculado orgánicamente a las luchas del pueblo cubano por mantener la identidad nacional e independencia”. (p 339)

Es trascendente para los fines educacionales de este ensayo enfatizar que “la versatilidad temática -con matices en cada caso- constituyó una expresión de las pretensiones holísticas de sus respectivas producciones intelectuales, reacias a una unilateral especialización disciplinar” (p. 339) así como el nexo con la estética y el arte.

La arista de aproximación a personalidades, a la par de la trascendencia del individuo en la génesis cognitiva, reafirma cómo en las relaciones sociales queda generado un proceso condicionador de nuevas creaciones. Según las conclusiones de la condición humana, es meritorio la mención, de entre otros, a Alejo Carpentier, que trata creadoramente “la cultura y la identidad, así como la conjunción de los términos en un concepto como el de identidad cultural”. En sus ensayos teóricos muestra que “resemantizó la teoría de los contextos culturales que definen y caracterizan al hombre latinoamericano”. (p.341)

Por otra parte, Fernando Ortiz enriquece esta concepción:

“(…) con el aporte mundial de la transculturación, que caracteriza el surgimiento de las nuevas culturas de América como la resultante de una síntesis de las diversas culturas que antitéticamente se enfrentaron en esta región, dando lugar a un proceso de neoculturación sobre la base de la aculturación y deculturación, sin obviar que también utilizó el término de identidad cultural”. (p. 341)

Además, Jorge Mañach incursiona con los aportes del “tratamiento de la cultura cubana, situando lo económico como componente de la misma tempranamente” de la “cubanidad”. (p. 341)

Otra conclusión afín es la existencia de una “visión de la filosofía en su expresión universal concreto-situada, que rompe con el universalismo abstracto indeterminado y el reduccionismo nacionalista” (p. 345)

Un lugar preferencial ocupa la personalidad de Armando Hart Dávalos (1930-2017) que en “El ideario filosófico-educativo de numen electivo” (Carreras, 2017) expone que sus reflexiones constituyen una asimilación creadora del método electivo fundado por José Agustín Caballero (1762-1835) para impulsar transformaciones materiales y espirituales en la edificación del socialismo cubano.

Armando Hart, en su fecunda labor creativa supo darle vida a la abstracción de sus categorías cardinales en la construcción socialista: ética, política y cultura para inducir a espacios ignotos. Al respecto, parafraseando a Cintio Vitier, en él había una espiritualidad no percibida:

“(…) en este caso, inmaterial, pues muy pocos hombres hemos conocido tan atravesados físicamente por su propio rayo de luz interior, luz que incesante y ansiosamente se proyecta hacia lo que pudiéramos llamar el horizonte de los problemas” (Carreras, 2019, p 348)

El cierre de este entramado base de la argumentación para la formulación de la tesis central de la singularidad filosófico-didáctica posee en los documentos programáticos del socialismo cubano una concreción de actualidad, síntesis de la praxis revolucionaria autóctona y las influencias de un contexto complejo compuesto por solidaridad, cooperación, e influencias presentes y concretadas en el constructo de contemporaneidad de la “resistencia creativa” (Díaz-Canel, 2022, p. 5)

La perspectiva jurídica, en la Constitución de la República (2021) explicita la dignificación del ser humano y sus obligaciones en un estado socialista de derecho; la correspondiente a fundamentos epistémico-praxiológicos son resumidos en la Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de desarrollo Socialista (PCC, 2017); y en precisiones para el accionar práctico en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (PCC, 2017) sobre la base de que el objetivo y sujeto de todos los ámbitos de la actividad socioeconómica radica en el pueblo, extendida esta prospección filosófica a las Bases del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030. Visión de la Nación, Ejes y Sectores Estratégicos (PCC, 2017). Todo ello sintetizado desde la arista política en las ideas, conceptos y directivas emanados del VIII Congreso del Partido Comunista de Cuba, fuerza superior de la sociedad.

La síntesis de fundamentos expuestos es concreción del humanismo socialista próspero y sostenible asumido por el pueblo de Cuba con eco de reconocimiento y respeto en diferentes espacios internacionales, en un hacer propiciador de conceptos renovados desde las individualidades, condicionantes sociales del conocimiento para trascender a nuevos eslabones y materializar confluencias en espacios ignotos que desdibujan en la actividad cognoscitiva, las inexactitudes de las definiciones, y constituyen representación objetiva del carácter infinito del conocimiento, todo ello presidido por la máxima de José Martí y Fidel Castro de ubicar al ser humano como resumen viviente de la época en que vive capaz de alcanzar vuelos intelectuales representados en conceptos innovadores y/o creativos.

Los elementos anotados direccionan la identificación de la Singularidad filosófico-didáctica del pensamiento cubano en la configuración resultante de las interrelaciones de la tesis con núcleo en la triangulación de la condición humana-diversidad de conocimientos-constructos alternativos, la cual es expuesta a continuación:

La Singularidad filosófico-didáctica es definida en la diversidad de conocimientos, síntesis cultural social e individual, inherente a la condición humana, sustento de constructos didáctico-metodológicos alternativos en un contexto histórico-social concreto en cualquiera de los procesos pertenecientes a la actividad cognoscitiva.

La misma, al devenir fundamento filosófico-didáctico, es expresión dialéctica del carácter inacabado del conocimiento y la inexactitud que signa a las definiciones; y referencia para reiterar en coincidencia con otras investigaciones (Addine et al., 2020; Ginoris, 2009) una postura

reconceptualizadora de percepción ampliada del objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, la Pedagogía y la Didáctica para transitar de la percepción tradicional de denominador común del conocimiento en el sistema categorial y/o componentes pedagógico-didácticos a otro que reafirma e introduce el acento transversal de lo diverso del conocimiento como constructo cultural simbólico.

En el contexto actual es imprescindible revelar, que desde esa posición de lo diverso quedan incluidas las corrientes, tendencias y rasgos manifestados en diferentes épocas, con influencias contemporáneas que configuran la interacción de conceptualizaciones diversas con referente común en la condición humana.

Estas puntualizaciones filosófico-didácticas son consecuentes con los reclamos en desarrollo de la construcción de la teoría del conocimiento en el siglo XXI, en aras de armonizar la aprehensión de saberes con la revolución científico-tecnológica y adentrarse en el proceso digital con alternativas para acceder al variado y vasto cúmulo de informaciones multitemáticas que son generadas y puesta a socialización en tiempo real mediante la magia de los espacios virtuales.

CONCLUSIONES

El recorrido al interior del pensamiento nacional y universal refleja un todo heterogéneo en condicionantes históricas, orígenes geográficos, contextos socioculturales y puntos de contactos o coincidencias en el planteamiento de ideas y conceptualizaciones condicionantes de una heterogeneidad implícita en todas las épocas, en las que aparecen alternativas con credos filosóficos disímiles, que sitúan como objetivo y sujeto al ser humano en cualquiera de los procesos de la actividad cognoscitiva. Ello es expresión histórico-social del rol de la condición humana.

El proceso reflexivo desde la aparición del planteamiento alternativo de la filosofía electiva en el pensamiento cubano a lo que acontece en la actualidad no constituye una reproducción de citas o aproximaciones forzadas, todo lo contrario, es la reafirmación de como en todas las épocas la condicionalidad human ha sido, y continúa siendo, variable de sostenibilidad para la selección de variantes a los heterogéneos problemas que emergen en la actividad humana y la interacción existente entre ellos. La socialización en la que emergen los seres humanos es condicionante génesis de la generación individual de conocimientos, y desde esa precedencia establecer concatenaciones conceptuales e intersubjetivas que configuran la complejidad de las relaciones sociales e identifican a sus actores en contextos histórico-sociales concretos.

El constructo teórico-práctico de la Singularidad filosófico-didáctica es definido en la diversidad de conocimientos, síntesis cultural social e individual, inherente a la condición humana, sustento de constructos didáctico-metodológicos alternativos en un contexto histórico-social concreto en cualquiera de los procesos pertenecientes a la actividad cognoscitiva. Esta induce multidireccionalidades

REFERENCIAS

- Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M., & Fernández, S. (2020). *Didáctica: teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación.
- Bernal Jhon D. (2007). *La ciencia en la historia*. Tomo I. Editorial Científico-Técnica.
- Carreras Varona, E. M. (2017). *Cuba una cultura de liberación. Pasión por Cuba*. Tomo 4. Editorial Pueblo y Educación.
- Carreras Varona, E. M. y García Carranza, A. (2019). Bibliografía. Armando Hart Dávalos. Tomo I. Volumen I. 1930-1976. Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez Rodríguez, J.A. (2002). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez Rodríguez, J.A. (1992). *Del ideario pedagógico de José de la Luz y Caballero (1800-1862)*. Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2012). *La condición humana en el pensamiento cubano del siglo XX. Segundo tercio del siglo*. Editorial Ciencias Sociales.
- Constitución de la República de Cuba. (2019). Editora Política.
- Díaz-Canel Bermúdez, M.M. (2022). Discurso de Clausura II Consejo Nacional de la Uneac. Palacio de Convenciones, 8 de julio de 2022. Periódico Granma. P.4 y 5.
- Ginoris, O. (2009). Fundamentos didácticos de la educación superior cubana. *La Habana: Editorial Félix Varela*, 251.
- González Labrada, GC. (2007). *Modelo pedagógico para la dirección del proceso en la escuela multigrado*. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Tutora Yolanda Proenza Garrido. (Prof. Tit. Dr,C).
- González Labrada, G.C. (6 de julio de 2021^a). Conferencia Conceptualización del conocimiento diverso. VII Congreso CESPE. [Archivo de video]. https://youtu.be/NowfcZE_OBc
- González Labrada, G.C., Noguera Matos, J.L., Rodríguez Sosa, S., Rodríguez Rodríguez. A. (2021). Didáctica Combinativa: opción para la diversidad en la actividad cognoscitiva. *En Torres Fernández, C., Domínguez Martín, R., Pérez Martínez, V.M., & Tallón Rosales, S. (Eds.).9.....113 Experiencias docentes e investigadoras innovadoras en contextos universitarios*

iberoamericanos (pp. (pp. 113-122). Editorial DyKynson.
<https://www.dykinson.com/libros/experiencias>

- González Labrada, G.C. y Pérez Hidalgo, A. (2012-2013). *Variantes de trabajo en el sector rural. Concepción del trabajo en el multigrado. XII Seminario Nacional para Educadores*. Ministerio de Educación. Curso escolar 2012-2013. ISBN 9789591325549
- González Labrada, Guillermo Calixto; Marrero, H; y Rodríguez, J. (2012). *La escuela Primaria Rural multigrado desde el proceso pedagógico del grupo clase multigrado. En La Escuela Primaria Rural Multigrado: un acercamiento didáctico-metodológico*. Tomo I. Colección Mined-Unicef
- Guerra López, D., Concepción Llano, M., García González, I., Hernández Denis, A., González Plasencia, Y. (2007). *Fidel Castro y la historia como ciencia. (Selección temática 1959-2003)*. Centro de Estudios Martianos.
- Guevara, E. (1988). *El socialismo y el hombre en Cuba*. Editora Política.
- Freire, P (1970). *Pedagogía del oprimido*. Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido* (studylib.es)
- Lage Dávila, C. (2018). *La Osadía de la Ciencia*. Sello Editorial Academia.
- Martí, José. (2006). *La Edad de Oro*. Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, José. (1975). *Obras completas, Tomo 8*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Marx, C. (1983). *El Capital. Crítica de la economía Política*. Tomo I. Editorial Pueblo y Educación.
- PCC (2017). Documentos del VII Congreso del Partido aprobados por III Pleno del CC PCC, 18 de mayo de 2017 y respaldados por Asamblea nacional del Poder Popular junio de 2017. Empresa de Periódicos UEB Gráfica de Holguín.
- Perfil histórico de las letras cubanas desde los orígenes hasta 1988. (1983). *Instituto de Literatura y lingüística de la academia de Ciencias de Cuba*. Editorial Letras Cubanas.
- Pupo Pupo, R. (2021). *Hermenéutica ecosófica y los enfoques divergentes del pensamiento científico*. [Archivo de video]. <https://youtube/ralgFzPowlo>
- Torres-Cuevas, Eduardo (2008). Sitio web
<http://www.granma.cubaweb.cu/2008702725/nacional/artic06.html>. Torres-Cuevas



Autor(es):

Lic. Jader Enrique Diaz Conde

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9855-8317>

jaderdiaz1988@gmail.com



Cómo citar este texto:

Díaz Conde, J.E. (2022). Sistematización de experiencias: procesamiento y análisis cualitativo de los procesos pedagógicos investigativos con ATLAS.ti. *ReNoSCol*, 1(3). 147-158. <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2022.

Aceptado: diciembre de 2022.

Publicado: enero de 2023.



Título: Sistematización de experiencias: procesamiento y análisis cualitativo de los procesos pedagógicos investigativos con ATLAS.ti.

Resumen: El propósito de este trabajo investigativo, se centra en evidenciar las bondades metodológicas que presenta la herramienta ATLAS.ti para el procesamiento y análisis de información o datos que resultan de la experiencia del profesorado dentro o fuera de las aulas de clases. En efecto, se hace uso de revisión bibliográfica y sistematización de experiencia para aplicar instrumentos asociados a procesos de observación directa y participante, rastreo de información en bases de datos y registro fotográfico a una muestra no probabilística de los docentes en formación inicial de la Institución educativa Normal Superior de Sincelejo. Los resultados integran tres aspectos fundamentales que dan lugar a una exploración de las características de ATLAS.ti, y su manejo determinante para sistematizar procesos de enseñanza y aprendizaje, vinculándolo, además, a una necesidad que promueve en el sentido práctico del educador, en uno investigador que puede transformar contextos desde el ejercicio mismo de la investigación educativa - variante pedagógica (Restrepo 2004 - 2006). Finalmente se concluye con un aspecto reflexivo desde la importancia que implica el uso de ATLAS.ti en la práctica docente.

Palabras clave: ATLAS.ti, procesamiento de datos, análisis, procesos pedagógicos investigativos.

Title: Systematization of experiences: processing and qualitative analysis of pedagogical research processes with ATLAS.ti.

Summary: The purpose of this research work is focused on demonstrating the methodological benefits of the ATLAS.ti tool for the processing and analysis of information or data resulting from the teachers' experience inside or outside the classroom. In effect, a bibliographic review and systematization of experience are used to apply instruments associated with direct and participant observation processes, information tracking in databases and photographic registration to a non-probabilistic sample of teachers in initial training at the Normal Superior Educational Institution of Sincelejo. The results integrate three fundamental aspects that give rise to an exploration of the characteristics of ATLAS.ti, and its determinant management to systematize teaching and learning processes, linking it, in addition, to a need that promotes in the practical sense of the educator, in a researcher who can transform contexts from the very exercise of educational research - pedagogical variant (Restrepo 2004 - 2006). Finally, it concludes with a reflective aspect from the importance that the use of ATLAS.ti implies in the teaching practice.

Key words: ATLAS.ti, data processing, analysis, pedagogical research processes.

Título: Sistematização das experiências: processamento e análise qualitativa dos processos de pesquisa pedagógica com ATLAS.ti.

Resumo: O objetivo deste trabalho de pesquisa é demonstrar os benefícios metodológicos da ferramenta ATLAS.ti para o processamento e análise de informações ou dados resultantes da experiência dos professores dentro ou fora da sala de aula. Com efeito, uma revisão de literatura e sistematização da experiência é utilizada para aplicar instrumentos associados a processos de observação direta e participante, rastreamento de informações em bancos de dados e registro fotográfico a uma amostra não-probabilística de professores em treinamento inicial na Instituição Normal Superior de Educação de Sincelejo. Os resultados integram três aspectos fundamentais que dão origem a uma exploração das características do ATLAS.ti, e sua gestão decisiva para sistematizar processos de ensino e aprendizagem, vinculando-o, além disso, a uma necessidade que promove o sentido prático do educador, em um pesquisador que pode transformar contextos a partir do próprio exercício da pesquisa educacional - variante pedagógica (Restrepo 2004 - 2006). Finalmente, conclui com um aspecto reflexivo a partir da importância que o uso do ATLAS.ti implica na prática do ensino.

Palavras-chave: ATLAS.ti, processamento de dados, análise, processos de pesquisa pedagógica.

INTRODUCCIÓN

La investigación en el aula, es un proceso complejo que requiere de habilidades de sistematización de la práctica docente que permita al profesorado reflexionar y cuestionar cada uno de los elementos que integran su dinámica de enseñanza y aprendizaje. Esto, involucra ir más allá de acciones monótonas, conductistas, tradicionales y expositivas, por lo que requiere integrar técnicas y métodos para comprender su escenario o contexto e intervenir en este.

No obstante, la complejidad de dicho entorno, cambiante, por las diversas dinámicas contextuales desde lo social, económico, cultural, político, obliga al profesorado a autoevaluar la forma de desarrollar prácticas pedagógicas realmente coherentes con las necesidades emergentes de la sociedad. En correspondencia, la investigación educativa trasciende en el marco de la enseñanza y aprendizaje por cuanto, empodera al profesorado de herramientas metodológicas que transformen escenarios y/o entornos de aprendizaje (Muñoz & Garay 2015).

Enseñar hoy día no representa la transmisión de conocimiento entre un docente activo que somete a un estudiante pasivo abierto o no a adquirirlo, supone la necesidad de abordar las problemáticas de un contexto, diagnosticarlas, reflexionar y actuar sobre estas en una relación dialéctica donde se reconstruyen las formas de enseñar y de aprender. Lo que Restrepo (2006) denomina como Investigación Acción pedagógica. Donde el docente es realmente un investigador en el aula, deconstruye su práctica, la reconstruye y valora el proceso desde seguimientos continuos en un acto metacognitivo que autorregula la forma como se enseña.

Acceder a estas técnicas y métodos (Investigación acción pedagógica) que menciona Restrepo (2006) resultan poco descifrables para el profesorado, dado el desconocimiento que manejan estos para sistematizar sus experiencias y hacer un seguimiento continuo a los educandos en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, el docente no es investigador porque desconoce como sistematizar lo que observa, lo que desarrolla en el aula. De este modo, ATLAS.ti, puede representar una apuesta favorable que incida en la transición progresiva de un docente tradicional y aquel que transforma contextos al sistematizar sus experiencias.

MÉTODO

Para llevar a cabo este proceso investigativo, se tuvo en cuenta una revisión bibliográfica desde el acercamiento teórico-práctico de la investigación acción de variante pedagógica que

sugiere Restrepo para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula, y al tiempo la sistematización de experiencias, entendiéndolo desde Expósito y González (2017) como método investigativo asociado la reconstrucción, reflexión y análisis crítico, con el propósito de aprehender de dichas experiencias y compartirlas como producto metacognitivo, en este caso, del uso de ATLAS.ti como software de procesamiento de datos cualitativos indispensable en los procesos pedagógicos investigativos del profesorado en formación inicial de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo - IENSS.

En efecto, se emplean procesos de observación diarios de campo y registros fotográficos para evidenciar la experiencia significativa del autor desde un proceso de cualificación a una muestra no probabilística intencionada, por cuanto se recurre de manera oportuna a los grupos que culminan semestre y validan sus prácticas pedagógicas en establecimientos educativos en convenio con la IENSS, y requieren habilidades investigativas para sus trabajos de campo o investigaciones de aula.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Qué es ATLAS.ti

Dentro del ejercicio docente, numerosas investigaciones han puesto en evidencia las oportunidades que generan las tecnologías en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y hoy día no se puede desestimar la educación sin la influencia de las TIC en ella (Espiral 2018; Cabero & Martínez 2019, Rodríguez 2017). Sin embargo, aunque esta realidad sea ineludible, también existen investigaciones que defienden que, el docente debe considerar un adecuado manejo de las tecnologías por cuanto, este debe garantizar la mejor forma de direccionar el aprendizaje, ya que, no se puede perder el rol protagónico en el aula, ni los objetivos de aprendizaje que convocan la necesidad de integrar tecnologías al aula (Área & Adell 2021).

Visto de ese modo, se puede entender que las tecnologías no representan un recurso favorable si el docente no contempla las posibilidades operativas que esta debe propender en la enseñanza y aprendizaje, lo que requiere que el profesorado pueda accionar alternativas favorables para aprovechar las bondades que las tecnologías puedan propiciarle en el aula o fuera de esta.

En correspondencia, este artículo trata de evidenciar reflexiones acerca de ATLAS.ti, buscando opciones procedimentales para garantizar un uso adecuado en los procesos pedagógicos

investigativos, considerando que, siendo una herramienta TIC, puede representar tensiones y en efecto desafíos al momento de ser abordada con precisión para los propósitos a los que se le fue convocada.

ATLAS.ti es una herramienta o bien, puede denominársele *software* cualitativo porque en efecto, permite interpretar datos o información contenida en un medio, ya sea video, audio, texto, imagen, entre otras, que pueden ser operadas desde la selección de citas (palabras o grupo de palabras), y denominarlas en códigos o grupos de códigos, categorías que dan un producto esquemático que representa las relaciones que se han establecido semánticamente en todos estos elementos. Es decir, este software es sometido bajo el dominio y procesamiento del autor, o investigador, por lo que *no puede* igualarse o compararse con un paquete o software estadístico como SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) u otro cuantitativo que puede analizar los datos tabulados en su interfaz y procesarlo automáticamente con una orden informática (ENTER).

Hasta el momento, y sin el ánimo de desestimar los avances tecnológicos, comparto los argumentos de Flick (2007) quien menciona lo imposible que está la tecnología en descifrar desde algoritmos la complejidad hermenéutica y fenomenológica del comportamiento social. Hay que tener en claro que “El software de análisis cualitativo no hace el análisis (...) ni sustituyen al investigador” (Fernández *et al.* 2020, p. 7).

No obstante, es innegable que, este software permite dentro de sus herramientas operativas acceder a redes de interpretación desde un uso adecuado. De modo que, señala Fernández *et al.* (2020), si no se maneja correctamente desde los fines investigativos, es probable que invierta demasiado tiempo cayendo en el juego de su diversidad de funciones, o probablemente hacer un pobre análisis por caer en error de la no rigurosidad investigativa. Argumenta el autor: “Así como nadie necesita aplicar todas las opciones de un procesador de texto para escribir un artículo científico, tampoco es necesario aplicar todas las opciones de un programa de análisis cualitativo para hacer un buen análisis” (Fernández *et al.* 2020, p. 7).

De esta forma, se debe precisar lo que realmente requiere el investigador al momento de construir las redes semánticas desde la formación de códigos y categorías. Al respecto, las experiencias construidas a lo largo del acercamiento con ATLAS.ti, se ha podido evidenciar que, una cita u oración, palabra o grupo de palabras pueden formar un código, o muchos códigos a la

vez; o es probable que no represente ninguno (por cuanto no representa ningún valor en el proceso investigativo). De igual manera, se pueden encontrar algunas señales donde el código se repite tantas veces que ya no es necesario seguir opcionando el mismo.

La sistematización de prácticas pedagógicas desde el uso de ATLAS.ti en un enfoque metodológico de la Investigación Acción pedagógica

Hablar de investigación educativa nos lleva a evocar el reconocimiento metodológico de la Investigación Acción y su variante educativa – pedagógica; así mismo, sujetar esta, a la necesidad latente de la sistematización de los procesos pedagógicos (en este caso investigativos), que llevan al tiempo mirar qué posibilidades existen dentro de la investigación en el aula para acceder al análisis de las experiencias vivenciadas: cómo codificar y/o categorizar la información importante que lleve al profesorado ir a la etapa siguiente.

La investigación Acción (Pedagógica), desde los fundamentos epistemológicos de Restrepo (2006) invita al profesorado a tener dentro de sus técnicas e instrumentos por excelencia pedagógica investigativa la observación (directa o participante) y los diarios de campo como instrumento metacognitivo. En el cual se pueden registrar escrituralmente cada una de las experiencias de enseñanza y aprendizaje con el propósito de evaluar el proceso formativo (Wesely 2021; Luna, G. et al. 2021). Señalando cómo se enseñó, métodos usados, didácticas empleadas, etc. Y cómo respondió el alumnado ante cada proceso desarrollado. De esta forma, el diario de campo al presentar aspectos descriptivos, reflexivos y propositivos del docente (investigador) requieren descifrar el trasfondo de cada experiencia consignada en ella.

Es así como ATLAS.ti, se ofrece ante los docentes en formación y titulares para contemplar desde sus características propias, trascender más allá de sus prácticas y reconstruirlas en un proceso analítico que los lleva a replantear desde las debilidades y fortalezas encontradas en la enseñanza, alternativas coherentes con las necesidades de los educandos en correspondencia con sus contextos, haciéndose seguimientos continuos evaluativos para la mejora de su quehacer docente.

Por su parte, el docente, en formación o titular, debe tener claridad sobre cómo operar la interfaz del software de procesamiento de datos cualitativo ATLAS.ti. Para ello, se requiere previa instalación en computadores u ordenadores que tengan la capacidad requerida para su funcionamiento. En ese sentido, es prioritario la obtención de una licencia para el uso de este

acorde a sus necesidades, recomendándose que la versión de prueba tiene varias limitaciones que podrían impedir un análisis de amplia información (ver figura 1).

Figura 1. Señalamiento de instalación de ATLAS.ti.



Inicialmente la instalación requiere de registros de usuario que deben ser diligenciados para aprovechar las bondades que se ofrecen y adquirir su licencia, sin embargo, se muestra una versión de prueba, por cuanto, dentro del proceso de cualificación docente se acude en tiempo real a este ejercicio para que el profesorado tenga en claro cómo acceder a un análisis básico de sus diarios de campo, dejando abierta las posibilidades de que estos obtengan o no la licencia de uso (ver figura 2).

Figura 2. Evidencia de instalación de ATLAS.ti. Versión prueba.

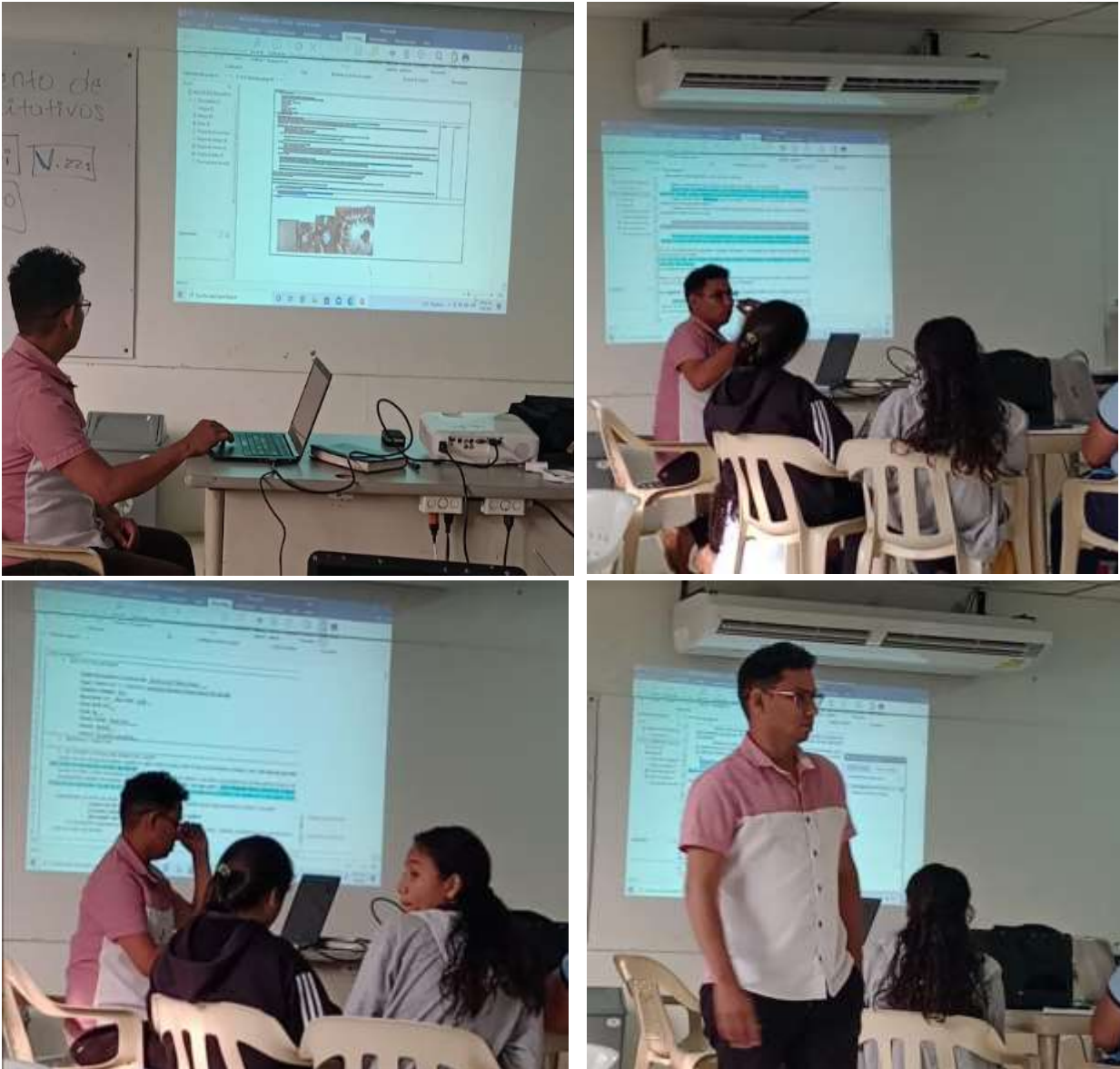


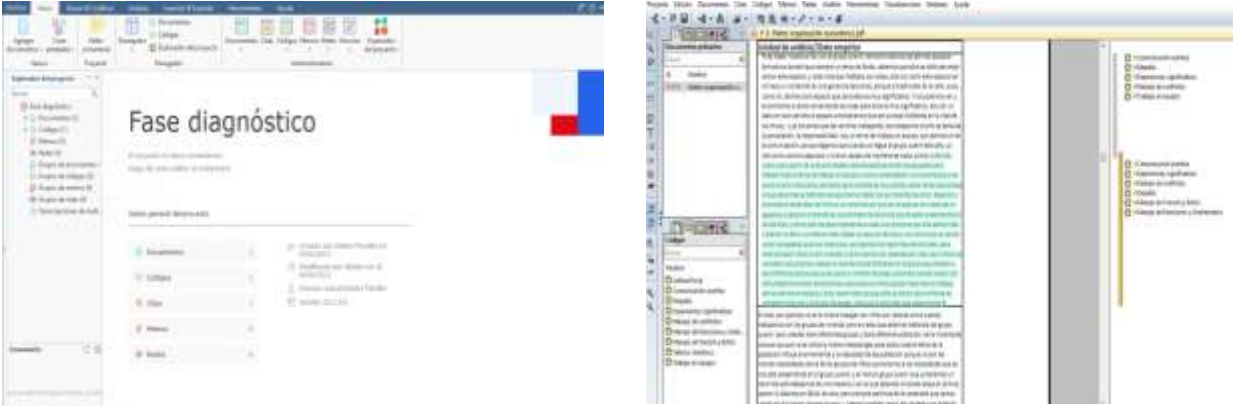
Fuente: elaboración propia

Posteriormente a la instalación realizada por cada uno de los docentes en formación, se procede a instruirles la forma de procesar la información desde cómo crear un proyecto o unidad hermenéutica, agregar documentos primarios, en cuyo caso, se relacionaron con los diarios de

campo. Cabe aclarar que, dentro del proceso de cualificación, se va emparejando la teoría con la práctica, de modo que, se deja manifiesto dentro de la fundamentación teórica de Restrepo (2006) que la deconstrucción de la práctica a partir de los diarios de campo como instrumento, debe considerar la codificación y categorización de diez (10) diarios, es decir, documentos primarios (ver figura 3).

Figura 3. Proceso de codificación y categorización de diarios de campo con ATLAS.ti.





Fuente: elaboración propia

Cada codificación llevó a la creación de categorías agrupadas como producto de familias de códigos que los docentes fueron determinando en un acto inferencial de comprensión de las vivencias de sus procesos pedagógicos investigativos investigativas orientándolos a la adquisición de habilidades investigativas para la sistematización de sus experiencias en el aula.

REFLEXIONES FINALES

Los procesos pedagógicos investigativos de los docentes en formación cada vez adquieren mayor trascendencia en la dinámica de las prácticas educativas, brindándole herramientas para reflexionar y cuestionar la enseñanza y aprendizaje en un proceso reconstructivo de la misma. Ahora bien, ATLAS.ti, desde su funcionalidad, está sujeta a la comprensión del educador y el análisis inferencial y crítico que desarrolle, por cuanto, codificar y categorizar los diarios de campo y la experiencia en el aula, no se hace de manera automática, y le exige procesamiento al investigador para la construcción de redes semánticas.

Es imprescindible que la cualificación en ATLAS.ti demande un proceso continuo de acompañamiento por parte del docente mediador, quien debe contemplar documentos primarios (diarios de campo, o bitácoras) realmente contextualizados y guarden coherencia con las vivencias de los docentes en formación, para que, al momento de establecer la dinámica de codificación y categorización, la comprensión de la realidad se visibilice en la construcción de las redes semánticas.

Finalmente, se concluye que, la adopción de estas habilidades investigativas puede hacer la diferencia dentro y fuera del aula, donde el profesorado tenga un seguimiento de su accionar en

el aula, autorregular su proceso de enseñanza desde acciones metacognitivas. Las consecuencias van a representar posibilidades favorables de aprendizaje en el educando coherentes con las necesidades del contexto, transformando su dinámica de enseñanza y en efecto la manera de aprender en un proceso constructivo, crítico y reflexivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Área Moreira, M., & Adell Segura, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (4), 83-96.
- Cabero Almenara, J. y Martínez Gimeno, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes: modelos y competencias digitales. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (3), 247-268.
- Espinal, R. (2018). Uso de las tecnologías en la educación. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. [Artículo en línea]. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/03/tecnologias-educacion.html>
- Expósito Unday, D., & González Valero, J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2). <https://revgmepirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/1497>
- Fernández Sola, C., Granero Molina, J., & Hernández Padilla, J. M. (2020). *ATLAS. ti para investigación cualitativa en salud* (Vol. 50). Universidad Almería.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cuantitativa*. Madrid: Ediciones Morata, SL.
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245-264.
- Muñoz Martínez, M., & Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399.

Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.

Restrepo Gómez, B. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2006(42), 92-101.

Rodríguez Aguirre, Y. D. (2020). Integración del atlas. Ti, en el análisis de datos cualitativos: indagando sensibilidades. *Revista EQUIDAD*, 4(2): 25 – 41.
<http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/Revequidad/article/view/1203>

Wesely, J. K. (2021). Skimming the Surface or Digging Deeper: The Role of Emotion in Students' Reflective Journals During an Experiential Criminal Justice Course. *Journal of Experiential Education*, 44(2), 167-183.



Autor(es):
María Rosa Fajardo

Johanna Valeria Largo Zhinin

Jessica Maribel Yambay Yuquilema

Hugo Fernando Encalada Segovia

hugo.encalada@unae.edu.ec



Cómo citar este texto:

Rosa Fajardo, M. Largo Zhinin, JV. Yambay Yuquilema, JM. Encalada Segovia, HF. (2023). Preparación para “Examen Transformar” a los Estudiantes de Terceros BGU, UE “Luis Cordero”. *ReNoSCol*, 1(3). 178-187. <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2022.

Aceptado: diciembre 2022.

Publicado: enero de 2023.



Título: Preparación para “Examen Transformar” a los Estudiantes de Terceros BGU, UE “Luis Cordero”.

Resumen: El objetivo de esta investigación simplificándolo es ayudar a que los estudiantes de la UELC mejoren su capacidad de resolver problemas de razonamiento lógico y numérico para lograr un mejor rendimiento a la hora de rendir la prueba Transformar. La investigación tiene un diseño experimental y participativo debido a que las autoras están inmersas en el entorno y participando del mismo para generar cambios. Para la recolección de información se aplicó un diagnóstico a los estudiantes participantes a manera de pre test y para la evaluación de los resultados se la realizó a través de guías de observación. Los resultados muestran la evolución de los estudiantes luego de las tutorías, que desarrollaron sus capacidades y la velocidad de resolución de ejercicios que es fundamental para la prueba Transformar. Se concluye que las tutorías están generando un cambio progresivo y positivo en la manera que los estudiantes se desenvuelven con ejercicios tanto de razonamiento lógico como numérico.

Palabras clave: Matemática, transformar, tutorías.

Title: Preparation for the Transform Test for third year BGU students, UE "Luis Cordero".

Summary: The objective of this research, simplifying it, is to help UELC students improve their ability to solve logical and numerical reasoning problems in order to achieve a better performance when taking the Transform test. The research has an experimental and participatory design because the authors are immersed in the environment and participating in it to generate changes. For the collection of information, a diagnostic test was applied to the participating students as a pre-test and the evaluation of the results was carried out through observation guides. The results show the evolution of the students after the tutorials, who developed their abilities and the speed of solving exercises, which is fundamental for the Transformar test. It is concluded that the tutorials are generating a progressive and positive change in the way the students are performing with logical and numerical reasoning exercises.

Key words: Mathematics, transform, tutoring.

Título: Preparação para "Exame de Transformação" para Alunos Terceiros BGU, UE "Luis Cordero".

Resumo: O objetivo desta pesquisa, simplificando-a, é ajudar os alunos da UELC a melhorar sua capacidade de resolver problemas de raciocínio lógico e numérico para obter um melhor desempenho ao fazer o teste Transform. A pesquisa tem um desenho experimental e participativo porque os autores estão imersos no ambiente e nele participam para gerar mudanças. Para a recolha de informação foi aplicado um diagnóstico aos alunos participantes como pré-teste e para a avaliação dos resultados foi realizado através de guias de observação. Os resultados mostram a evolução dos alunos após os tutoriais, que desenvolveram suas habilidades e a rapidez de resolução de exercícios que é essencial para a prova Transform. Conclui-sé que os tutoriais estão gerando uma mudança progressiva e positiva na forma como os alunos realizam exercícios de raciocínio lógico e numérico.

Palavras-chave: Matemática, transformação, tutoriais.

INTRODUCCIÒN

Según la Constitución ecuatoriana (2008) en su artículo 26 sección 5, declara que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado, este debe crear las condiciones para que, al llegar a la juventud, este derecho no se vea interrumpido, a través del establecimiento de políticas públicas adecuadas.

A lo largo de los últimos años , el ingreso a la Educación Superior ha sido objeto de varios cambios y estudios para facilitar y asegurar el ingreso de estudiantes de manera igualitaria, es así que la Secretaría de Educación Superior (SENECYT, 2021) recalca que la prueba Transformar, mide el potencial de los jóvenes reemplazando al Examen de Acceso a la Educación Superior,

pruebas similares a la Transformar son usadas en países como Suecia, Australia o Estados Unidos, esta prueba **no** mide conocimientos en ramas como las ciencias sociales y naturales, matemáticas y literatura, más bien se centra en medir aptitudes en los estudiantes como razonamiento numérico, lógico y verbal.

Las temáticas que son evaluadas en la prueba, fuerza a que los estudiantes refuercen los hábitos de estudio, al ser temáticas estratégicas ayudan indirectamente a que el educando mejore su rendimiento académicamente en aspectos de su día a día que es lo que busca la educación actual. Pero, también genera dificultades a la hora de la preparación para rendir la evaluación, debido a que para alcanzar la nota perfecta o una buena nota los estudiantes optan por prepararse en cursos preuniversitarios y los que carecen de recursos para esto optan por auto prepararse, ya que algunos de los estudiantes consideran a esta prueba difícil a pesar que solo mide aptitudes, esto puede depender de varios factores, entre ellos puede estar el hecho de que los estudiantes estén acostumbrados a una educación tradicional, es decir que se centren más en la respuesta correcta que en el análisis y la comprensión del porque es la respuesta correcta y como interpretar problemas desde otra perspectiva.

Por otro lado, también puede influir que a lo largo de su educación se haya dado más importancia a las notas, teoría que al desarrollo de las aptitudes necesarias para resolver la prueba transformar. Estos factores pueden hacer que a la hora de desempeñar sus aptitudes los estudiantes no puedan realizar cálculos o razonar de forma rápida y lógica, es así que surge esta problemática que es la dificultad de los estudiantes de adaptarse a la preparación para rendir la prueba transformar. El presente artículo tiene como objetivo realizar un análisis de la situación que presenta el ingreso a la educación superior en Ecuador en cuanto a la preparación de los estudiantes para el examen transformar.

Atendiendo a la problemática mencionada se propone el presente proyecto que consiste en brindar ayuda a manera de tutorías a estudiantes de tercero de Bachillerato General Unificado (BGU) de la Unidad Educativa Luis Cordero (UELC), de la ciudad de Azogues, en áreas que se consideran de mayor dificultad que son: Razonamiento lógico y Razonamiento numérico. Los objetivos que se plantea el proyecto son:

- Contribuir a los estudiantes de BGU de la UELC con tutorías académicas acorde a sus necesidades de aprendizaje para la mejora del rendimiento académico.
- Brindar refuerzo académico a las y los estudiantes de Tercer año de BGU de la UE “Luis Cordero, en los temas relacionados al examen Transformar que son: razonamiento lógico y razonamiento numérico para la obtención de mejores resultados académicos.

Metodología

La presente investigación tiene como enfoque un paradigma socio crítico, que según Orozco (2016), el paradigma “reconoce las problemáticas sociales o educativas, además busca y proporciona soluciones a las problemáticas para esto se apoya en la investigación de acción. Esta investigación tiene como objetivo perfeccionar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas” (p. 10). Además de lo mencionado, la investigación tiene un enfoque mixto, es decir que se ha recopilado datos que poseen un análisis cuantitativo y cualitativo, así mismo con una vinculación de integración y discusión relacionada entre sí, junto con el uso de distintas técnicas y métodos de investigación.

Entre estas técnicas e instrumentos de investigación se han utilizado las siguientes: el uso de informes semanales o diarios de campo; observación áulica y un pre-test. Dichas técnicas o instrumentos de investigación sirven como apoyo para recopilar mayor información en tiempo real.

El tipo de investigación con el que se relaciona esta investigación es una investigación de campo, con un nivel de investigación descriptiva y explicativa. Entonces, en primera instancia el tipo de investigación de campo se asemeja a la naturalidad de los hechos con tiempo real, es decir, se pudo evidenciar la actitud, la manera de comprender, participar y aprender de los estudiantes de tercero de BGU de la UE “Luis Cordero” al momento de resolver una simulación de ejercicios para el examen transformar.

Mientras tanto, los niveles de investigación descriptiva y explicativa surgen por la implementación de las técnicas o instrumentos de información, entonces de acuerdo a esa información expresada se manifiestan registros con un análisis de interpretación, en el cual deben

ser descritos para mayor eficacia de los resultados. Así mismo, en la problemática de esta investigación se encontró la relación causa-efecto de algunas situaciones que presentaron los estudiantes al momento de la resolución de algunos ejercicios.

La población y muestra de esta investigación es la misma; es decir, abarca todos los estudiantes de tercer de BGU de la UE “Luis Cordero”, mismos que se encuentran próximos a rendir la prueba de transformar.

Como ya se mencionó anteriormente, esta investigación toma como técnicas e instrumentos los informes semanales, observación áulica y pre-test (prueba de contenido inicial):

Los informes semanales se plasman registros de actividades que se llevan a cabo en momento. Estos registros van informando un sin nmero de regularidades, entre estas se detectó la problemática que los estudiantes han venido acarreado años anteriores por lo que ahora tienen muchas dificultades tras enfrentarse a la aplicación de un examen como es el de transformar.

De la misma manera, la prueba de contenido (pre-test), abarca información cualitativa y cuantitativa y esta información tiene como objetivo, realizar una comparación del antes y después de esta implementación de las tutorías a los estudiantes. En este caso, el pre-test abarca preguntas sobre conocimientos previos, es decir específicamente de subtemas matemáticos, donde implica netamente razonamiento lógico matemático.

Resultados y discusión

Se demostrarán e interpretarán los resultados que se obtuvieron mediante la aplicación de una evaluación elaborada a partir de los indicadores del objeto de estudio, es necesario recalcar que dicha evaluación se aplicó a 23 estudiantes en el área de matemática, donde implica el razonamiento lógico y razonamiento numérico.

Tabla 1. Análisis de resultados Razonamiento Lógico

Razonamiento lógico					
Preguntas	1	2	3	4	5
Correctas	8	13	4	14	10
Incorrectas	15	10	19	9	13
Frecuencia de respuestas correctas	34.79%	56.52%	17.40%	60.87%	43.48%

Frecuencia de respuestas incorrectas	65.21%	43.48%	82.60%	39.13%	56.52%
Total de estudiantes					23

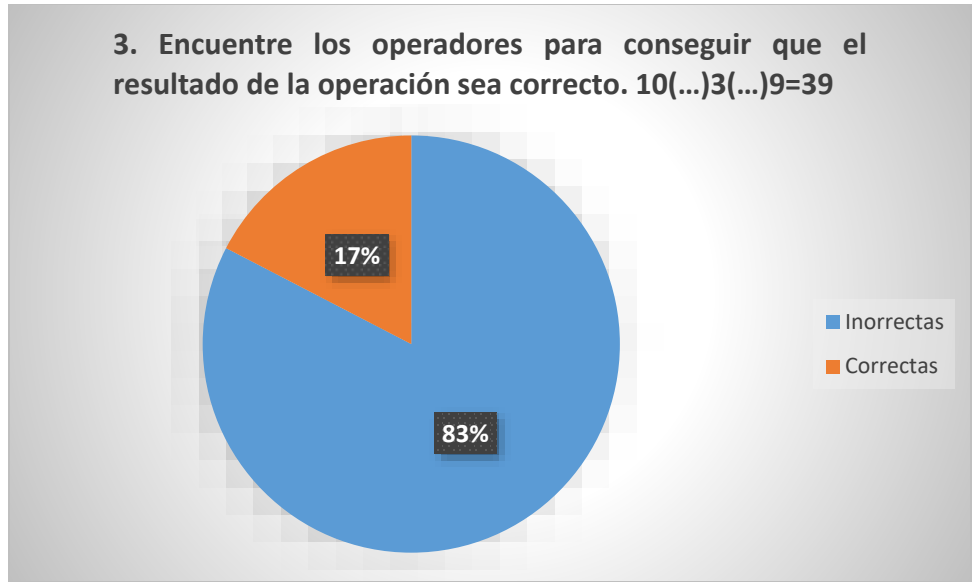
Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las preguntas dentro del razonamiento lógico se puede observar que existe una mayor frecuencia de resultados incorrectos, indicando que existe una gran falencia en el área de razonamiento lógico. En la pregunta 1 trataba acerca de la serie letras en la cual el 65.21%, es decir, 15 de 23 estudiantes contestaron de manera incorrecta esto indica una mayor falencia y requieren refuerzos en el área de secuencia con letras para mejorar las dificultades existentes. Dicho dato mencionado anteriormente se lo puede observar gráficamente.



Fuente: Elaboración propia

En cuanto pregunta 3 el 82.69%, es decir, 19 de 23 estudiantes que contestaron incorrectamente esta preguntaba trataba de colocar los signos de matemáticos para llegar al resultado correcto, sin embargo, muchos estudiantes lo colocaron de forma incorrecta llegando a otros resultados. Esto nos indica que de igual manera requerirán técnicas para el dominio de los temas que se evalúan en el examen transformar. Dicho dato mencionado anteriormente se lo puede observar gráficamente.



Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Análisis de resultados Razonamiento Numérico

Razonamiento Numérico					
Preguntas	1	2	3	4	5
Correctas	6	9	10	10	1
Incorrectas	17	14	13	13	22
Frecuencia de respuestas correctas	26.08%	39.13%	43.47%	43.47%	4.34%
Frecuencia de respuestas incorrectas	73.91%	60.86%	56.52%	56.52%	95.65%
Total de estudiantes					23

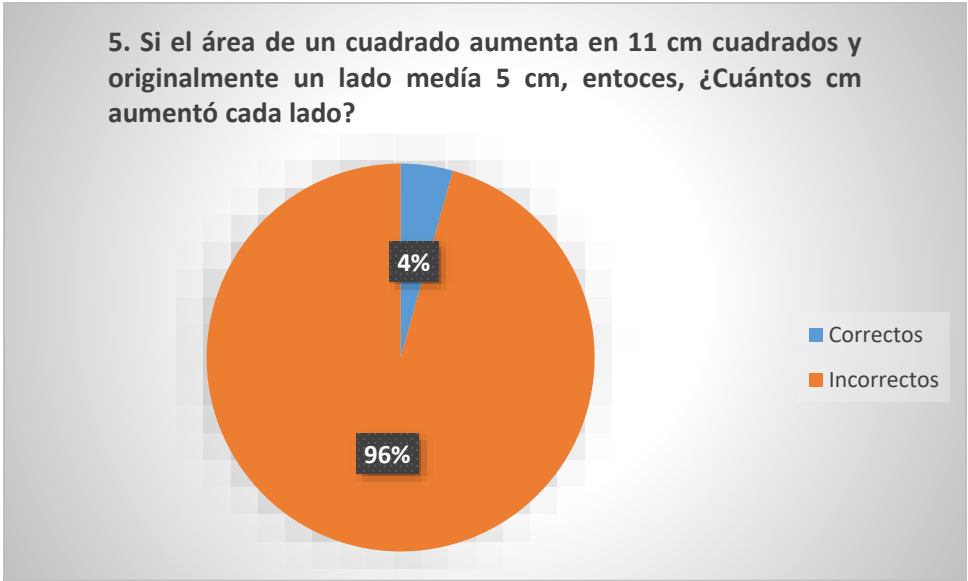
Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las preguntas dentro del razonamiento numérico se puede observar existe una mayor frecuencia de resultados incorrectos, indicando que existe una gran falencia en el área de razonamiento numérico. En la pregunta 1 que trataba acerca de despejar x el 71.93%, es decir, 17 de 23 contestaron incorrectamente indicando que existen falencias en dicha área. Requieren refuerzos para mejorar las falencias para que no exista problemas al rendir el examen de transformar dichos resultados se pueden observar gráficamente.



Fuente: Elaboración propia

En cuanto pregunta 5 el 95.65%, es decir, 22 de 23 estudiantes que contestaron incorrectamente esta preguntaba trataba acerca del tema regla de 3 simple, sin embargo, muchos estudiantes no llegaron al resultado esperado indicando que requieren refuerzo en el tema de regla de 3 simple. Dicho dato mencionado anteriormente se lo puede observar gráficamente.



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la evaluación del progreso de la investigación se lo está realizando con guías de observación luego de cada tutoría realizada, según lo analizado en las guías de observación se pueden manifestar que hasta la fecha se ha dado un cambio progresivo mediante cada tutoría, es así que en la última tutoría brindada se les planteo a los estudiante una serie de ejercicios a realizar entre razonamiento numérico y lógico, en los cuales se observó una rendición muy buena, ya que los educandos se mostraban sin dudas y sin problemas para la resolución y a comparación de la primera clase el tiempo en realizar los ejercicios redujo ligeramente.

Discusión

De acuerdo al análisis elaborado previamente se pudo verificar que existe una gran falencia en las distintas áreas dentro razonamiento lógico y razonamiento numérico en el cual se requieren un mayor refuerzo durante clases sesiones de clases, además se profundizará los distintos temas que abarcan los dos tipos de razonamiento. En las sesiones de clases para superar las falencias se utilizaron diarios de observación en los cuales se identificó que durante cada sesión de clase superaron las falencias edificadas y durante la última sesión de clases se elaboró una serie de ejercicios como parte de la práctica para mejorar sus calificaciones y efectivamente los estudiantes resolvieron los ejercicios correctamente en un tiempo determinado eliminando falencias y dominado los temas existentes dentro del razonamiento lógico y numérico.

Conclusión

Como parte del ingreso a la educación superior se evalúan los conocimientos en el examen transformar, los temas dentro del examen son: el razonamiento lógico y razonamiento numérico, mismos que son importantes para mejorar la agilidad mental del estudiante. Dentro de estos temas se realizó una evaluación en la cual se detectó falencias que afectan al estudiante durante el rendimiento del examen, por lo tanto, debido a esta necesidad se implementó las tutorías dirigidas a los estudiantes de tercero de BGU de la UE “Luis Cordero” con la finalidad de supera las falencias que viene arrastrando desde años anteriores de estudios.

Las tutorías fueron planificadas acorde a las necesidades de los estudiantes ayudaron a mejorar el rendimiento académico su agilidad mental y resolvieron los ejercicios propuestos de razonamiento lógico y numérico en un menor tiempo superando todas las falencias.

Es así como la implementación de las tutorías brinda un cierto nivel de refuerzo académico en el área de matemática con temas relacionados al razonamiento lógico y razonamiento numérico. Sin embargo, al hablar de que brinda un cierto nivel de refuerzo, se hace referencia a que también se exige un autoaprendizaje por parte de los estudiantes, donde se espera que lleguen a las clases con una lluvia de preguntas y que los docentes solventen esas dudas aplicando además un aprendizaje constructivista y el aula invertida, donde por medio de la enseñanza del docente, sean los estudiantes quienes expliquen cómo resolvieron los ejercicios.

Por medio de las tutorías también se brinda recursos como ficheros, libros, sitios web, simuladores virtuales, etc., donde los estudiantes tienen un sin número de alternativas de estudio para que a su vez no se queden solo con la base de las tutorías. Como docentes incentivamos el uso y manipulación de recursos tecnológicos para que refuercen su aprendizaje y puedan demostrar sus destrezas con criterio de desempeño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Constitución del Ecuador. (2008). oas.org. Obtenido de https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- SENECYT. (2021). educacionsuperior.gob.ec. Obtenido de <https://www.educacionsuperior.gob.ec/noticias/>
- Orozco Julio César. (13 de Octubre de 2016). repositorio.unan.edu.ni. Obtenido de <https://repositorio.unan.edu.ni/6266/1/272-982-1-PB.pdf>.



Autor(es):

Esp. Álvaro Alfonso Portacio Ortega

Esp. Cindy Paola Rincón Sierra

Msc. Giovanni Muñoz Narvárez

Esp. Jocelyn Ramírez Cárdenas

Esp. Justiniano José Ricardo Vega

Msc. Ricardo Miranda Alvares

Docentes de I.E. Normal Superior de la Mojana



Cómo citar este texto:

Portacio Ortega, AA. Rincón Sierra, CP. Muñoz Narvárez, G. Ramírez Cárdenas, JR. Ricardo Vega, JR. Miranda Álvarez, R. (2022). Evaluaciones estandarizadas en contextos desiguales: su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. *ReNoSCol*, 1(3). 188-197.

<http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2022.

Aceptado: diciembre de 2022.

Publicado: enero de 2023.



Título: Evaluaciones estandarizadas en contextos desiguales: su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Resumen: Este trabajo presenta una reflexión y crítica sobre las evaluaciones estandarizadas aplicadas por parte del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, más conocido por sus siglas como ICFES. Esta entidad evalúa la calidad educativa en Colombia en los diferentes niveles educativos en todo el territorio nacional, sin embargo, no considera las desigualdades que existe entre los diversos contextos educativos a la hora de evaluar a los estudiantes y la influencia de estas condiciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en las escuelas. Este escrito no pretende sugerir la eliminación de este tipo de exámenes, sino que se resignifique la estructura de la prueba, de modo que tenga en cuenta las particularidades de los diversos contextos. Además, se analice la lectura de los resultados desde un enfoque cualitativo en mayor grado que desde lo cuantitativo puesto que en la actualidad se prioriza sobre lo numérico por parte de distintos actores educativos.

Palabras Clave: evaluaciones estandarizadas, contextos, calidad educativa, desigualdad.

Title: Standardized assessments in unequal contexts: their influence on the teaching-learning process of students.

Summary: This work presents a reflection and critique on the standardized evaluations applied by the Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, better known by its acronym ICFES. This entity evaluates the educational quality in Colombia at the different educational levels throughout the national territory, however, it does not consider the inequalities that exist between the various educational contexts when evaluating students and the influence of these conditions in the process of teaching and learning developed in schools. This writing is not intended to suggest the elimination of this type of exam, but to resignify the structure of the test, so that it takes into account the particularities of the various contexts. In addition, the reading of the results is analyzed from a qualitative approach to a greater degree than from the quantitative since at present it is prioritized over the numerical by different educational actors.

Key words. Standardized evaluations, contexts, educational quality, inequality.

Título: Avaliações padronizadas em contextos desiguais: sua influência no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão e crítica sobre as avaliações padronizadas aplicadas pelo Instituto Colombiano de Avaliação da Educação, mais conhecido por sua sigla ICFES. Esta entidade avalia a qualidade educacional na Colômbia nos diferentes níveis educacionais em todo o território nacional, no entanto, não considera as desigualdades existentes entre os vários contextos educacionais ao avaliar os alunos e a influência dessas condições no processo de ensino e aprendizagem. Desenvolvido nas escolas. Esta redação não pretende sugerir a eliminação desse tipo de exame, mas sim resignificar a estrutura da prova, de forma que leve em consideração as particularidades dos diversos contextos. Além disso, a leitura dos resultados é analisada a partir de uma abordagem qualitativa em maior grau do que quantitativa, já que atualmente é priorizada sobre a numérica por diferentes atores educacionais.

Palavras-chave. Avaliações padronizadas, contextos, qualidade educacional, desigualdade.

INTRODUCCIÓN

El tema vinculado a la aplicación de las evaluaciones estandarizadas reviste preocupaciones, tensiones y procesos de reflexión por parte de docentes, directivos y académicos del sistema educativo colombiano. Debido a que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), determina a estas como instrumento indicador para analizar la calidad educativa en sus diferentes agentes por medio del ICFES, que aplica este tipo de pruebas en distintos niveles educativos cada año en el país (Hoyos, 2010, p.111). Estas son realizadas a los estudiantes en los niveles educativos de básica y media perteneciente al sistema educativo del territorio nacional de forma homogénea,

es decir todos los alumnos se miden bajo los mismos criterios de calidad, sin tener en cuenta la heterogeneidad socioeconómica que se vive en el país.

Existe quienes defiende este tipo de prueba al considerarlas motivadoras para el educando a mejorar su rendimiento académico e igual que brinda una información objetiva y medible de la calidad educativa, pero también se plantean posturas contradictorias que critican este tipo de prueba, al no tener estas en cuenta distintas limitaciones tales como las inteligencias múltiples o la incidencia del contexto en el proceso de enseñanza- aprendizaje, puesto que pretende en mayor grado calificar productos finales, tal como lo expresa sus resultados y que reciben mayor prioridad al ser publicados.

En este documento, se intentará adelantar algunas reflexiones en torno a las evaluaciones estandarizadas y el desconocimiento de los diversos contextos para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el ámbito escolar. Lo cual permitirá desarrollar algunas ideas apoyadas en autores para el abordaje de distintas maneras de repensar la evaluación de los aprendizajes y poniendo el foco en la evaluación formativa como dispositivo que favorezca la mejora de los aprendizajes escolares.

Entre algunos de los interrogantes (con vigencia aún y que admiten diferentes respuestas ligadas a los enfoques desde donde se les aborde) que orientarán esta reflexión se pueden mencionar ¿Las evaluaciones estandarizadas tienen en cuenta las realidades y condiciones de los contextos en los que se desenvuelven los alumnos?, ¿Las evaluaciones estandarizadas se centra más en lo cuantitativo que lo cualitativo? ¿Las evaluaciones estandarizadas limitan o fortalecen los procesos de aprendizaje?, ¿Cómo se evalúan competencias y al mismo tiempo se tiene en cuenta la diversidad, que existe en el contexto nacional?, ¿Los resultados obtenidos han permitido mejorar la calidad educativa del sistema colombiano en los diversos contextos?, entre otros.

DESARROLLO

El ser humano como ser social se desenvuelve en un contexto, siendo este un elemento esencial en la formación de los educandos en las escuelas, al ser el conjunto de elementos, condiciones y circunstancias que incide en la vida del estudiante. Además, el contexto es un principio pedagógico dentro del diseño y desarrollo de la propuesta curricular y plan de estudio del programa de formación complementaria (PFC) de las Escuelas Normales Superiores (Decreto 1075 del 2015 en su artículo 2). Por lo tanto, este es esencial en la formación de maestro, así como

para el estudiante, puesto que el docente tiene como propósito el desarrollo de habilidades y competencias que le permitan al discente adaptarse y solucionar problema. Sin embargo, las evaluaciones estandarizadas no reflejan considerar este factor esencial a la hora de evaluar a los estudiantes.

A causa de que las evaluaciones estandarizadas en muchas ocasiones se detectan como mecanismo de control, más que como una herramienta para comprender y mejorar los procesos de aprendizajes de los educandos, tal es el punto que las instituciones educativas a partir de los resultados suelen brindar mayor prioridad a las áreas evaluadas. De acuerdo con Barrenechea (2010) considera que “sólo ejercen un efecto positivo en un porcentaje mínimo de la población (en aquellos que pueden obtener buenos resultados); la mayoría de los estudiantes perciben las evaluaciones como una presión excesiva, en algunos casos inmanejables” p.2. Sin duda alguna al contexto al que pertenece el estudiante incide en su proceso educativo al ser seres sociales que viven bajo condiciones que influyen en su aprendizaje y en la enseñanza del docente.

A pesar de reconocer la importancia del contexto por parte del MEN dentro de su conjunto de legislaciones, en la aplicación de evaluaciones estandarizadas como por ejemplo la prueba saber 11 realizada por el ICFES a los estudiantes del grado undécimo, no se evidencia dicho elemento al ser esta de forma homogénea para todos los estudiantes del país, sin tener en cuenta los contextos desiguales de la realidad colombiana como se ha mencionado con anterioridad. Es preciso indicar que el MEN con esta prueba determina la calidad educativa de la escuela como lo indica el Decreto 869 de 2010, en su artículo 1, establece:

“(…) Definición y objetivos... d) Monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional”. (p.1).

En concordancia con el artículo citado, sería válido establecer que el nivel de la calidad educativa de una escuela en el país es deficiente por obtener resultados bajos en la prueba saber 11, sin embargo, sería una postura errónea tomar ese único elemento. En consecuencia, reflexionar sobre el siguiente interrogante ¿La prueba evalúa competencias considerando el contexto y realidad educativa de forma igualitaria para todos los alumnos? De acuerdo con Haladyna (citado por Barrenechea, 2010), expresa que:

“(…) los resultados de las evaluaciones están estrechamente vinculados a la influencia de las condiciones socio económicas en las que vive el estudiante, por lo tanto, el origen étnico y cultural de los estudiantes debe ser un factor para tener en consideración a la hora de evaluar el rendimiento de las evaluaciones”. (p.14).

Por ejemplo, si se analiza y pone en una balanza un estudiante X del contexto urbano que cuente con un transporte diario para llegar a su escuela, uso de TIC en su proceso de aprendizaje, con una planta completa de maestro y además que en su plantel educativa tenga biblioteca o un laboratorio de ciencia en relación con un estudiante Y del contexto rural que algunas veces por lluvias y caminos de herraduras en mal estado no asistirá a clases, con plantas de maestros incompleta, con condiciones precarias donde no existen las TIC ni laboratorio dentro de su proceso de aprendizaje y, claramente se encuentra este último en desventaja con relación con la aplicación de este tipo de prueba estandarizada que lo medirá con los mismos parámetros. Así como lo expone Fernández et al (2010) expresa que:

“Fruto de esta corriente certificadora de aprendizajes tan propia del ámbito educativo, las cuestiones y problemas que se plantean en las pruebas estandarizadas tienen que ver con contenidos, dejando de lado otras cuestiones que afectan al aprendizaje y que podrían influir realmente en su mejora. Es decir, no es fácil encontrar en este tipo de pruebas cuestiones que traten de comprender el tipo de metodología de las clases, los recursos o la calidad de los materiales a disposición del alumnado –evaluación basada en estándares frente a evaluación comprensiva, en el lenguaje empleado por Stake (2006) –; asuntos que, sin embargo, sí determinan la calidad de los aprendizajes y sobre los que son necesario deliberar para mejorar la calidad de los sistemas educativos”. (p.56).

Por consiguiente, en este proceso reflexivo no se está en contra de la aplicación de las pruebas estandarizadas sino en la utilidad que esta se le brinda por parte del MEN, que se centra principalmente en encasillar a una escuela y a sus actores educativos en un número, que termina incidiendo en que los maestros formen a sus alumnos para responder a un examen al final de todo el proceso educativo, que el estudiante le brinde mayor valor al resultados que al proceso de aprendizaje porque al final este puede ser determinante para el ingreso a la educación superior en el caso de los educandos del grado undécimo, se adapten los currículos para responder a la prueba

de modo que se le asigne mayor horas a las áreas evaluadas que aquellas que puede ser más significativa de acuerdo al contexto para así obtener “buenos resultados” para ser catalogado como una buena escuela o estudiante ya que operan más desde lo técnico y eficiencia este tipo de prueba que desde lo formativo.

En cambio, si los resultados se abordan en un mayor grado desde lo cualitativo, se centraría en mejorar las condiciones del entorno del estudiante Y del ejemplo planteado, en diseñar una evaluación educativa más que competitiva, porque incluso no es claro si se evalúan realmente competencias en su sentido completo y que tenga en cuenta elementos propios del contexto, sería una prueba más equitativa y orientada hacia los procesos de aprendizajes que beneficiaría tanto al estudiante X como el Y. Tal como lo afirman Barquín, et al. (2011) que exponen que:

“(…) no está tan claro que este tipo de pruebas tenga un efecto inmediato sobre la calidad de los sistemas educativos, por cuanto la evaluación está lejos de plantearse como una evaluación educativa o formativa y además su diseño y conclusiones no permiten detectar los fallos del sistema a un nivel de detalle suficiente para poder intervenir”. (p. 325).

Como evidencia de la cita anterior, son los resultados del promedio nacional del calendario A en la última prueba saber 11; es decir del año 2021 que fue de 250 puntos de 500, que, además, mostró una disminución de 2 puntos en relación con el 2020 de acuerdo con el ICFES (MEN, 2022). Por consiguiente, los resultados de la prueba posiblemente no están conduciendo hacia la mejora de la calidad educativa, sino que al contrario con el pasar de los años está resaltando las problemáticas sociales en el país y las desigualdades educativas existente en los diversos contextos del territorio.

Sin embargo, años tras años se siguen haciendo lo mismo sin obtener resultados significativos, será entonces que es el momento para hacer una transformación significativa de las pruebas estandarizadas, que permita fortalecer los procesos de aprendizaje de acuerdo con las condiciones del contexto y por ende hacia la mejora de la calidad educativa. Todo esto depende de un trabajo articulado a nivel nacional con distintos ministerios existentes puesto que la mejora de calidad educativa es un trabajo integrador y transversal.

En consecuencia, es propio responder ¿Cómo se podría entonces evaluar competencias contextualizadas a los estudiantes en el país mediante exámenes estandarizados? No existe una

respuesta concreta y única que permita mejorar los procesos de aprendizajes hacia el fortalecimiento de la calidad educativa en el territorio nacional, entonces ¿No hay nada que hacer? Por supuesto que sí, es la respuesta al anterior interrogante. En efecto se sugiere los siguientes elementos a tener en cuenta para la aplicación idónea de las evaluaciones estandarizadas.

En primer lugar, es un reto para el estado por parte del MEN y el ICFES en reconceptualizar el abordaje del proceso evaluativo mediante las pruebas estandarizadas, más que como un medidor cuántico, en orientarlas hacia un carácter formativo, que permita el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizajes de los estudiantes y en consecuencia la calidad educativa mediante la toma de decisiones argumentada y sustentada en los contextos desiguales.

Es decir que se visione más como una evaluación educativa, más que como un instrumento de medición, lo que implica considerar dentro del diseño el tipo de preguntas que se formulan y la manera de presentar los resultados tanto a los estudiantes, así como las escuelas para que no tenga la mayor atención el puntaje sino las interpretaciones que se pueden derivar a partir de este y además de reflexionar si en realidad estas evalúan competencias en su sentido pleno.

En segundo lugar, orientar a las escuelas y sus actores hacia una evaluación con un enfoque de competencias contextualizadas de acuerdo con los referentes de calidad establecidos por el MEN, que basado en Valverde-Berrocoso et, al. (2012, citado por Hincapié y Araujo, 2022), expresan que:

“La evaluación por competencias ofrece nuevas oportunidades a los estudiantes al generar entornos significativos de aprendizaje que acercan sus experiencias académicas al mundo profesional, y donde pueden desarrollar una serie de capacidades integradas y orientadas a la acción, con el objetivo de ser capaces de resolver problemas prácticos o enfrentarse a situaciones «auténticas»”. (p.117).

A partir de lo anterior evaluar de forma contextualizada implica la formación articulada de las necesidades, situaciones, condiciones y elementos del entorno donde se desenvuelve el estudiante con base a los referentes de calidad del MEN. Al fin que se generen aprendizajes significativos que conduzca al desarrollo de competencias y habilidades desde una mirada

interdisciplinaria y multidisciplinario puesto que la realidad no se presenta de forma fragmentada sino como un todo con múltiples interacciones y elementos.

Tercero, es preciso indicar que las evaluaciones estandarizadas no se conviertan en un limitante de los procesos de aprendizajes de los estudiantes, de modo que no solo se centren en las áreas fundamentales sino que permita a su vez la integración de disciplinas como la ética, la música, las artes plásticas, el deporte así como aquellas relacionadas con el contexto como las escuelas agropecuarias o las Normales Superiores que integran otro tipo de asignaturas dentro del perfil del estudiante.

Por último, cambiar la conceptualización de las pruebas estandarizadas que posee el estudiante para que no la vea con un fin último del proceso educativo y que a su vez lo clasifica en un tipo de estudiante, especialmente los del grado undécimo, sino que sea un elemento para fortalecer su proceso de aprendizaje. Para ellos se debe analizar la pertinencia y utilidad de sus resultados para el acceso a la educación superior de modo que se brinde oportunidades equitativas a todos los estudiantes del contexto colombiano.

CONCLUSIONES

Finalmente, en este trabajo se presentó una reflexión crítica sobre como las evaluaciones estandarizadas aplicadas por el MEN para determinar la calidad educativa del país no están en articulación con los contextos desiguales del territorio y a su vez como influyen en la vida de las escuelas del país en los distintos actores educativos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Sugiriendo el análisis de las mismas pruebas y la forma en que se utilizan dichos resultados hacia el fortalecimiento del proceso educativo que responda a las necesidades de los diversos contextos, puesto que no se apunta a eliminar este tipo de pruebas evaluativas sino a transfórmalas y que en realidad se pueda ver de forma concreta el mejoramiento educativo a nivel global mediante un proceso equitativo para todos los estudiantes que presenta las distintas pruebas a lo largo de su vida escolar.

En consecuencia, fortalecer la evaluación que esta está implicada en los diferentes procesos del sistema educativo: se puede hacer referencia a la evaluación de la institución educativa, la evaluación del currículum, la evaluación de los docentes, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, la evaluación de la gestión administrativa, la evaluación del sistema educativo, entre otros. Es entendible que las instancias de evaluación pueden asociarse a una diversidad de

propósitos, como certificar, diagnosticar, clasificar, predecir, orientar, cerrar un ciclo o proceso, entre otros (Feldman, 2010). Sin embargo, no se puede priorizar sobre el puntaje o lo cuántico sino en utilizar dichos resultados para la toma de decisiones de acuerdo con las condiciones contextuales.

La evaluación es un tema delicado porque expresa el ejercicio de la autoridad de la escuela y del profesor y revela la asimetría del dispositivo escolar. Consigo la posición como escuela parte de considerar las preocupaciones que la evaluación de los aprendizajes genera en las aulas de clases. En efecto, la evaluación de los aprendizajes es una práctica compleja donde están involucrados muchos actores y factores, que tiene un fuerte impacto social y emocional en los aprendizajes, lo cual requiere una mirada desde múltiples perspectivas para tratar de interpretar, entender y contextualizar la evaluación como una de las principales prácticas en las instituciones escolares, que lejos de ser prescriptiva, siempre se evalúa para actuar (Perrenoud, 1999).

Por último, se trae en extrapolación una imagen digital utilizada cuando se hace alusión al proceso evaluativo, donde el docente evalúa a sus alumnos representados por varios animales (elefante, gato, ave, pez, foca y un mono) y este expresa que para que la evaluación sea justa, todos realizarán la misma prueba, que consiste en subir un árbol. El análisis es simple, no se puede evaluar de la misma forma a todos los alumnos porque cada uno de ellos tiene características propias, cada individuo está sujeto a un contexto que facilita o imposibilita los aprendizajes y desarrollo de competencias. Las evaluaciones estandarizadas deben reestructurarse para que realmente contemplen la heterogeneidad que existe entre los educandos, diversidad de contextos y condiciones asociadas al proceso aprendizaje como elemento central del proceso educativo.

REFERENCIAS

- Barquín, J., Gallardo, M., Fernández, M., Yus, R., Sepúlveda, M. y Serván, M. (2011). Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de PISA. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 12(1), 320-339. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201021400015.pdf>
- Barrenechea, I. (2010) Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 18 (8).p. 1-27 <http://http://epaa.asu.edu/ojs/article/751>
- Feldman, D. (2010). Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica General. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. <http://bitly.ws/vAQp>

- Fernández, M., Alcaraz, N. y Sola, M. (2017). Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas Pruebas en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2017, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- Hincapie, N. y Araujo, C. (2022) Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. 27, (1), pp. 106-122
- Hoyos, L. (2010). Evaluaciones masivas y estandarizadas, mal necesario para medir la calidad de educación en Colombia. *Revista pedagogía Magna*. 8. 108-119. <file:///C:/Users/ONDAS%20SUCRE/Downloads/Dialnet-EvaluacionesMasivasYEstandarizadasMalNecesarioPara-3628013.pdf>
- MEN (2022). Icfes presentó a la comunidad educativa el Informe de los Resultados agregado Saber 11 en 2021. [página web] <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/409545:Icfes-presento-a-la-comunidad-educativa-el-Informe-de-los-Resultados-agregado-Saber-11-en-2021#:~:text=%C2%BFCu%C3%A1les%20fueron%20los%20resultados%20para,%22morderada%22%20en%20t%C3%A9rminos%20estad%C3%ADsticos>.
- MEN (2010). Decreto 869 de 2010 (marzo 17). https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf
- Perrenoud, P. (1999). *Da Excelencia a Regulação das Aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Valverde Berrocoso, J., Revuelta Domínguez, F. I., & Fernández Sánchez, 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. <https://doi.org/10.35362/rie600443>