



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Cuaderno de Pedagogía Universitaria

PUBLICACIÓN SEMESTRAL / VOL.18 NÚMERO 35 / **ENERO - JUNIO 2021** / ISSN 18144144



Consejo editorial

- **Comité asesor**

David Álvarez, vicerrector académico, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Kiero Guerra Peña, vicerrector de investigación e innovación, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Miguel Ángel Zabalza Beraza, Departamento de Didáctica y organización escolar, Universidad de Santiago de Compostela, España

- **Dirección general**

Victoria E. Martínez Martínez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

- **Dirección editorial**

Florilena Paredes, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

- **Comité científico evaluador**

Addy Rodríguez Betanzos, Universidad de Quintana Roo, México; Alexandre Sotelino Losada, Universidad de Santiago de Compostela, España; Álvaro Díaz Gómez, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; Blanca Yanet González, GRIEPH (Grupo Interdisciplinar de Investigación en Educación y Procesos Humanos), Colombia; Carlos Alberto Escobar Otero, Universidad de La Salle, Colombia; Cristina Varela Portela, Universidad de Santiago de Compostela, España; Esther López, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; Fanny Ramírez, Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Pedagógico de Caracas, Venezuela; Fari Rosario, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana; Florencia Carlino, Sault College, Ontario, Canadá; Ginia Montes de Oca, INAFOCAM, República Dominicana; Gerardo Roa Ogando, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana; Gonzalo Martín de Marcos, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Humberto Closas, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina; Ivanovna Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; José Luis Carballo Crespo, Universidad Miguel Hernández de Elche, España; Juan Gabriel Faxas Guzmán, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Juan Sebastián González Sanabria, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia; Jusmeidy Zambrano Rosales, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela; Liliana de Montenegro, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Lourdes Cardozo-Gaibisso, Universidad ORT Uruguay, Uruguay; María Belén Romano, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; María Julia Diz López, Universidad de Santiago de Compostela, España; María Elena Molina, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional del Sur, Argentina; Milton Molano Camargo, Universidad de La Salle, Colombia; Mónica Olivares, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina; Nora Ramírez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Oscar Bruno, Universidad Tecnológica Nacional, Argentina; Rosa María Cifuentes, Universidad de la Salle, Colombia; Rosmar Guerrero, Universidad de Los Andes, Venezuela; Rubén Estrella, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Víctor González, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Waldemiro Vélez, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

- **Corrección de estilo**

Margie Sánchez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

- **Traducción**

Escuela de Lenguas, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

- **Cuidado de edición**

Carmen Pérez Valerio, Departamento Editorial, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

- **Soporte técnico**

Rafael Dorville Collado, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

- **Fotografías e ilustraciones**

Elías Rodríguez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Juan Santiago Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

- **Diseño y diagramación**

Efraín Martínez Paredes, República Dominicana

El Cuaderno de Pedagogía Universitaria es una publicación semestral dirigida a estimular la investigación científica en el área pedagógica para responder a las necesidades de la comunidad académica en los ámbitos nacional e internacional. Es auspiciada por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y coordinada por el Centro de Desarrollo Profesional (CDP). Esta revista contiene tres secciones fijas: Artículos científicos, Pasos y huellas y Notas bibliográficas.

Todos los artículos están disponibles en: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

Contenido

4 Editorial

Artículos científicos

6 La pandemia y su impacto en la educación superior. El uso de la tecnología por los estudiantes de la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia de la UAGro, autoras: [Katia Aleyda Manrique Maldonado](#), [Gabriela Arcos Mastache](#), [Socorro Cabrera Ríos](#), [Martha Adela Bonilla Gómez](#)

18 Estrategias que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora en contextos digitales, caso: Lengua Española Básica II, autor: [Gerardo Roa Ogando](#)

28 REA como herramienta útil en el aprendizaje basado en recursos, autora: [Dahiana Vásquez](#)

37 El plagio en la Educación Superior dominicana: una oportunidad para desarrollar la escritura académica, autora: [Cristina Amiama](#)

49 Diagnóstico y percepciones de estudiantes universitarios sobre la producción escrita de un texto expositivo, autor: [Faustino Medina](#)

58 De la alienación al alineamiento constructivo. Más allá de la trampa mecanicista, autora: [Florencia Carlino](#)

71 Enseñanza-aprendizaje de la Filosofía en las carreras pedagógicas. Percepciones de docentes y estudiantes en la Universidad de Granma, Cuba, autores: [Manuel de Jesús Verdecia Tamayo](#), [Sonia Videaux Videaux](#)

85 Experiencias universitarias de aula en la introducción a la programación, autores: [Alexander Castro-Romero](#), [Juan Sebastián González-Sanabria](#)

95 El mapa conceptual como estrategia para potenciar el aprendizaje de la Historia, autora: [Mayra Leonard](#)

107 La función de compromiso en algunas obras de Gabriel García Márquez en contraste con diversas cintas cinematográficas: recursos pedagógicos que promueven la sensibilidad y criticidad para un proceso reconstructor del perdón y la paz en Colombia, autores: [Jonathan Caicedo Girón](#), [Eusebio Lozano Herrera](#)

Pasos y huellas

122 Entrevista al Dr. Zoilo Emilio García Batista

Notas bibliográficas

125 Reseña del libro *Blended Learning en Educación Superior: Perspectivas de innovación y cambio* autor: [José Alejandro Rodríguez](#)



Que la educación superior, así como todas las demás esferas, ha tenido un vuelco jamás experimentado, es muy cierto, pero esto no ha impedido su misión. Más que nunca hemos reflexionado y buscado las mejores estrategias para conseguir el mismo rendimiento académico en los estudiantes; hemos reinventado las fórmulas de la enseñanza con el propósito de que ellos salgan ganando; hemos repensado los recursos con el fin de utilizar los más idóneos y hemos procurado que su aprendizaje cuente con una evaluación auténtica. En este Cuaderno no. 35 presentamos las voces de docentes que mantienen una sed insaciable de dialogar con todos los maestros del mundo para presentarles sus experiencias en tiempo de pandemia.

Abrimos nuestra edición con el artículo *La pandemia y su impacto en la educación superior. El uso de la tecnología por los estudiantes de la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia de la UAGro*, estudio que se propone evaluar el impacto en el proceso de aprendizaje a causa de la pandemia ocasionada por el COVID-19 en estudiantes de la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Guerrero; las investigadoras Katia Aleyda Manrique Maldonado, Gabriela Arcos Mastache, Socorro Cabrera Ríos y Martha Adela Bonilla Gómez nos ofrecen la percepción de los estudiantes sobre los aprendizajes adquiridos a pesar de las barreras a las que se enfrentaron con la nueva modalidad de trabajo académico.

Para seguir conociendo cómo han sido impactados los estudiantes en este tiempo de educación a distancia, el Dr. Gerardo Roa nos ofrece su investigación titulada: *Estrategias que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora en contextos digitales: caso Lengua Española Básica II (UASD)*, estudio que enfatiza la necesidad de repensar las competencias escritas ante la modalidad virtual. Su fin es confrontar las nuevas formas que propician el desarrollo de la comprensión lectora de textos digitales, dejando por sentado que resulta insuficiente cualquier tarea de comprensión si no se consigna un producto escrito para consolidar lo comprendido. En cuanto a qué recursos son los más idóneos en el aprendizaje virtual, la docente Dahiana J. Vásquez indaga el beneficio de implementar los *Recursos Educativos Abiertos (REA) como herramienta útil en el aprendizaje basado en recursos*. Para lograr su objetivo, la investigación contó con una encuesta que indaga sobre los recursos educativos que han empleado docentes y estudiantes en la modalidad de clases no presenciales y las dificultades que ha representado el acceso a los mismos.

Desde la otra cara de la moneda de las competencias comunicativas y cómo han sido impactadas en la virtualidad, la Dra. Cristina Amiama nos ofrece sus hallazgos sobre el problema de *El Plagio en la Educación Superior dominicana: una oportunidad para desarrollar la escritura académica*, estudio que apunta al

desafío que enfrentan los docentes a la hora de evaluar los textos académicos y el uso indebido de fuentes ajenas. El objetivo que persigue este artículo es describir el flagelo del plagio y su combate a partir del uso de herramientas antiplagios en la educación superior dominicana con el fin de fortalecer la integridad académica y el desarrollo profesional de los estudiantes. La complejidad de la escritura académica también es abordada en el estudio *Diagnóstico y percepciones de estudiantes universitarios sobre la producción escrita de textos expositivos*, artículo de la autoría del profesor Faustino Medina, cuyo fin es proponer una secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo entre pares para el desarrollo de la competencia escrita a la luz de las dificultades evidentes que presentan los textos producidos por los estudiantes universitarios.

La inquietud permanente de los docentes al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza y el impacto en el aprendizaje es abordada en el estudio *De la alienación al alineamiento constructivo. Más allá de la trampa mecanicista*. Este artículo es de la Dra. Florencia Carlino y su propósito consiste en describir el modelo pedagógico ideado por John Biggs con el fin de responder a la pregunta de cómo enseñar para que todos los miembros de la clase aprendan más profundamente y cómo revitalizar el sentido de enseñar más allá de transmitir contenidos. Guiados por la misma inquietud antes planteada, los doctores Manuel de Jesús Verdecia y Sonia Videaux ofrecen el estudio titulado: *Enseñanza-aprendizaje de la Filosofía en las carreras pedagógicas. Percepciones de docentes y estudiantes en la Universidad de Granma, Cuba*. El objetivo de este artículo es ofrecer una propuesta contentiva de acciones concretas para elevar la eficiencia académica en la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista basada en la aplicación de una metodología que favorezca la enseñanza problémica y las técnicas participativas.

Con el fin de reflexionar sobre las mejores prácticas y estrategias de enseñanza, los ingenieros Alexander Castro-Romero y Juan-Sebastián González-Sanabria nos ofrecen su estudio titulado: *Experiencias universitarias de aula en la introducción a la programación*. Este trabajo plantea unas recomendaciones para enseñar el curso introductorio a la programación en un ambiente universitario, tomando como punto de partida las clases presenciales tradicionales, pero ofreciendo otros enfoques basados en la

experiencia de los autores. En otra manifestación del saber, también los docentes de ciencias sociales y humanas indagan sobre sus prácticas y las estrategias más idóneas para enseñar sus asignaturas. Una de ellas es la docente Mayra Leonard, cuyo estudio *El mapa conceptual como estrategia para el estudio de la Historia* persigue mostrar los cambios cualitativos y cuantitativos producidos en los estudiantes, antes y después del empleo del uso de mapas conceptuales con el propósito de aumentar su criticidad y su desarrollo cognitivo. Finalmente, con una amplia motivación para repensar no solo la enseñanza, sino nuestra vida misma, los docentes Jonathan Caicedo Girón y Eusebio Lozano Herrera nos ofrecen su artículo titulado: *La función de compromiso en algunas obras de Gabriel García Márquez en contraste con diversas cintas cinematográficas. Recursos pedagógicos que promueven la sensibilidad y criticidad para un proceso reconstructor del perdón y la paz en Colombia*, estudio que muestra el proceso de implementación de un proyecto que combina los textos escritos y recursos fílmicos con el fin de colaborar con el desarrollo del pensamiento crítico y la sensibilidad en procesos de conflicto de los estudiantes colombianos.

Para concluir este enriquecido menú de opciones que de seguro nos hará crecer como docentes, en Pasos y huellas ofrecemos una entrevista al Dr. Zoilo García Batista, docente y director de investigación e innovación de nuestra Pontificia Universidad Madre y Maestra, quien es también un psicólogo ejemplar que tiene mucho que compartirnos para que logremos la resiliencia y el bienestar emocional en tiempos tan adversos como los que hemos vivido en el 2020. Por último, en Notas bibliográficas, el Dr. José Alejandro Rodríguez nos presenta la reseña del libro: *Blended Learning en Educación Superior: Perspectivas de innovación y cambio*, obra colaborativa bajo la coordinación de Antonio Víctor Martín García, cuyo fin es ofrecernos todas las pautas para la posible modalidad que asumiremos en la medida en que vayamos retornando a la presencialidad en las aulas.

Creemos con toda certeza que acercarnos a esta edición producirá una experiencia transformadora que nos ayudará con la adaptación y la flexibilidad necesaria en este tiempo de cambio para afianzarnos en ese saber práctico que nos convierte en docentes competentes y comprometidos.



Katia Aleyda Manrique Maldonado^a

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE GUERRERO

katia.manriquem@gmail.com



Gabriela Arcos Mastache^b

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE GUERRERO

garcos_@uagrovirtual.mx



Socorro Cabrera Ríos^c

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE GUERRERO

drilito_cab@yahoo.com.mx



Martha Adela Bonilla Gómez^d

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE GUERRERO

mabg50@hotmail.com

La pandemia y su impacto en la educación superior. El uso de la tecnología por los estudiantes de la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia de la UAGro

The pandemic and its impact in higher education. The use of technology by students of the Communication and Marketing Faculty from the UAGro

Recibido: 16 de octubre de 2020 / Aprobado: 20 de noviembre de 2020

Resumen

En México el impacto del Coronavirus en el ámbito educativo ha obligado cambiar las prácticas de enseñanza aprendizaje en todos los niveles. El cierre de las escuelas y el confinamiento de las personas dieron pie a la aplicación de manera emergente de diversas plataformas y herramientas digitales como un recurso necesario para terminar el ciclo escolar. Ante esta realidad, se desarrolla este artículo que plantea los siguientes objetivos: evaluar el impacto en el proceso de aprendizaje a causa de la pandemia ocasionada por el COVID-19 en estudiantes de la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Guerrero; identificar cuáles fueron las tecnologías usadas por los estudiantes durante el periodo que se implementó el Plan de Continuidad Académica; describir cómo evalúan los estudiantes los aprendizajes adquiridos e identificar las barreras a las que se enfrentaron con la nueva modalidad de trabajo académico. La investigación realizada es de tipo cuantitativa en la que se aplicó la técnica de la encuesta para obtener una visión más general sobre cómo esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje ha impactado en los estudiantes. Finalmente, se identificó que el acceso a la tecnología es la barrera principal para lograr un proceso educativo exitoso. A partir de los resultados, se identifica lo que se puede mejorar en una modalidad educativa presente de manera intermitente en esta “nueva normalidad”.

Palabras clave: Pandemia; covid-19; educación superior; estudiantes; aprendizaje en línea.

a. Profesora investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Dra. en Comunicación Social por la Universidad de la Habana, Cuba; Master en Comunicación Social mención Comunicación Organizacional por la misma universidad. Licenciada en Ciencias de la Comunicación, por la Universidad Autónoma de Guerrero. Para contactar a la autora: katia.manriquem@gmail.com

b. Profesora investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Guerrero, México, Doctorante en Administración por la Universidad Iexpro, México, Maestra en Administración por el Colegio Mayor San Carlos, México; Licenciada en Contaduría pública por la Universidad Tecnológica de México. Para contactar a la autora garcos_@uagrovirtual.mx

c. Profesora investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Guerrero, Maestra en Mercadotecnia por el Instituto de Estudios Universitarios, México; Licenciada en Ciencias de la Comunicación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Querétaro, México. Para contactar a la autora drilito_cab@yahoo.com.mx

d. Profesora investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Guerrero, México, Maestra en Mercadotecnia por el Instituto de Estudios Universitarios, México; Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Para contactar a la autora mabg50@hotmail.com

Abstract

In México the impact caused by Coronavirus in the educational area has made it necessary to change teaching methods in all educational levels. The closing of public and private schools and the lockdown of people has caused the increase in use of diverse digital platforms and tools which are necessary in order to finish the school year. This article is developed facing the reality experienced by our country. It poses the following objectives: To evaluate the impact on the learning process due to the pandemic caused by COVID-19 in students of the Faculty of Communication and Marketing of the Autonomous University of Guerrero (UAGro); To identify which technologies were used by the students during the period in which the Academic Continuity Plan “UAGro Online” was implemented. To describe how the students, evaluate the learning acquired through the technologies used and identify the barriers that they faced with the new modality of online academic work. The study performed was a quantitative research. The survey technic was applied in order to have a wider vision about the impact of this new study modality in the students. Finally, it was identified that the access to technologies was the main barrier in order to achieve a successful learning process. The research findings will allow the identification of what improvements need to be implemented in an educational modality that will be present in an intermittent way in this “new normality”.

Keywords: Pandemic; covid-19; higher education; students; online students.

1. Introducción

En México, como en todo el mundo, el virus impactó en todos los sectores. El sector de la educación no fue la excepción, causando el cierre masivo de los centros educativos públicos y privados en toda la república y adaptando de manera emergente diversas modalidades para terminar un ciclo escolar que se encontraba a la mitad. El confinamiento y la sana distancia, entre otras medidas de prevención, se hicieron presentes alterando la vida económica y social de una manera nunca antes vista.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020), el coronavirus causa infecciones respiratorias que pueden presentarse desde pequeños resfriados hasta enfermedades más graves. De manera específica, el coronavirus que se ha descubierto más recientemente causa la enfermedad por coronavirus COVID-19 desconocida hasta que estallara el brote en la ciudad de Wuhan en China en el mes de diciembre de 2019. El 11 de marzo del 2020 la OMS determina en su evaluación que el COVID-19 se caracteriza ya como una pandemia.

Ante la gravedad de la emergencia sanitaria, en México como en otros países, se optó por el confinamiento, cierre de espacios públicos y privados donde pudieran coincidir más de 50 personas, cierre de establecimientos no esenciales y el cierre de escuelas públicas y privadas de todos los niveles. De acuerdo con datos proporcionados por la Secretaría de Salud Federal, hasta el 6 de octubre de 2020 el nuevo Coronavirus COVID-19 había dejado en México

794,608 casos totales y 82,348 defunciones. (Gobierno de México,2020)

Considerando el impacto en la vida cotidiana del país y el cambio obligado en la educación a nivel nacional, nos preguntamos: ¿Cómo afectó el aprendizaje de los estudiantes universitarios esta nueva realidad?; ¿la modalidad en línea suple de igual manera las competencias que ofrece el aprendizaje presencial? y ¿qué retos y dificultades representa la modalidad virtual? Se consideró para la investigación la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia (FACOM) de la UAGro, institución con 33 años de antigüedad que oferta dos Planes de Estudio, la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y la Licenciatura en Mercadotecnia.

Para responder nuestras inquietudes, este artículo plantea los siguientes objetivos: Evaluar el impacto en el proceso de aprendizaje a causa de la pandemia ocasionada por el COVID-19 en estudiantes de la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). Como objetivos específicos nos proponemos: identificar las tecnologías usadas por los estudiantes durante el periodo que se aplicó el Plan de Continuidad Académica “UAGro en Línea” implementado por la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) México; describir cómo evalúan los estudiantes los aprendizajes adquiridos a través de las tecnologías usadas, así como, identificar las barreras a las que se enfrentaron los alumnos con la nueva modalidad de trabajo académico ante la pandemia.

Este estudio es el primero en su tipo dentro de la universidad para poder identificar y evaluar el trabajo en línea realizado por los estudiantes durante el periodo en que se cancelaron las clases presenciales y se tuvo que terminar con una nueva modalidad en línea. Esta información permitirá identificar qué es lo que se puede mejorar en una educación digital que estará presente fija o intermitente en esta “nueva normalidad” como la ha llamado el Gobierno Federal.

El artículo da inicio describiendo las características de las plataformas y herramientas utilizadas dentro del sector educativo como alternativas para el proceso de enseñanza aprendizaje presencial; luego se aborda el impacto de la pandemia en la educación superior en México y el Plan de Continuidad Académica “UAGro en Línea” que implementó la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) para terminar el semestre en curso. Por otra parte, se describe la metodología de investigación utilizada y, finalmente, ofrece los resultados divididos en categorías de análisis: el uso de la tecnología y barreras en la nueva modalidad de estudio y evaluación de los aprendizajes adquiridos.

2. La educación en línea, plataformas y herramientas

La educación en línea se presenta a partir de surgir el internet como medio importante en el ámbito de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para transformar, complementar y enriquecer a la educación. La UNESCO (2020 a) contribuye con los gobiernos y otros organismos involucrados para la aplicación de las tecnologías y de esta forma impulsa el aprendizaje.

La educación en línea permite un desarrollo característico frente a la demanda del alumno que no puede asistir de forma presencial al aula de clase de una institución. Esta modalidad permite acercar a personas de cualquier género y edad a un aprendizaje constructivo y activo. Sin embargo, en estos momentos surge por la necesidad de cubrir los programas de estudio del alumno universitario por situaciones vulnerables en cuestión de salud, por lo que se han buscado alternativas que permitan la interacción del conocimiento. Con las habilidades del profesor sumadas a las de los estudiantes y con la ayuda de diferentes herramientas y plataformas que se están ofreciendo en el sistema educativo, se busca compartir información que permita conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje en excelentes términos.

La necesidad de avanzar en estos aspectos y la presión por la contingencia nos apertura el camino para la incorporación de diferentes sistemas tecnológicos para su operatividad. Como comentan los autores Sánchez, Martínez y Torres (2020) esta nueva modalidad y entornos emergentes han impactado y tomado de sorpresa a las universidades, profesores, estudiantes y la sociedad en general. Los autores enfatizan que:

Los docentes dejaron el salón de clase tradicional al que han estado acostumbrados por décadas, para convertirse de manera obligada en usuarios de las herramientas tecnológicas que existen para interactuar a distancia entre ellos mismos y sus estudiantes, al tiempo que tienen que atender las presiones personales del confinamiento y sus implicaciones económicas, de salud y afectivas. (Sánchez, et al., 2020, p.3)

Ellos reconocen como un reto de suma importancia a la educación en línea y como un factor inherente que permitirá el avance constante a los cambios que están ocurriendo en la sociedad respecto a la salud, se asume que es una modalidad que perdurará por lo que será esencial adaptarla al cien por ciento al ámbito educativo.

En la actualidad, la educación en línea es una forma de práctica de adquirir conocimiento de forma virtual con la utilización de plataformas y herramientas o la combinación de ambas para compartir e interactuar con los diferentes usuarios con fines académicos. En estos momentos, se persigue la efectividad en una estructura que permita el avance académico en los planes de estudio que siguen su curso, a pesar de lo que se vive con la pandemia de COVID 19.

Al describir las plataformas virtuales de aprendizaje, acatamos la caracterización que hace de ellas Rodríguez (2009) como el espacio virtual que integra bajo el concepto de plataforma un sinnúmero de rangos de aplicaciones informáticas que se enlazan entre sí y son instaladas en un servidor, teniendo como fin facilitar al profesorado la gestión, administración, el proceso y la distribución de estrategias de cursos a través de Internet.

Para conocer más de las plataformas, Rodríguez (2009) nos presenta una interesante clasificación de herramientas que debe contener cada una, entre las que destacan:

- Herramientas de distribución de contenidos. Presentan repositorios que permiten adjuntar archivos de información específica de distintos formatos.

- Herramientas de comunicación y colaboración síncronas y asíncronas. Permiten la comunicación entre los participantes, foro de debates, intercambio de información, formación de grupos de trabajo que permitan la interacción en temas centrales.

- Herramientas de seguimiento y evaluación. Estas contienen elementos de importancia para la elaboración de cuestionarios que permiten medir el desempeño de los alumnos en temas específicos. Estas aplicaciones permiten dar seguimiento a la evaluación sumativa, ya que las mismas se encargan de arrojar los resultados de los cuestionarios diseñados de antemano por el docente.

Cada una desempeña un valor importante en el proceso de educación que apoyan a las actividades. Es importante destacar que el uso que se les dé es relevante para controlar el flujo de información con el que se interactúa. Las plataformas más utilizadas son las siguientes: (Ver Tabla 1)

Está claro que en las circunstancias que se presentan frente al COVID19 de permanecer en el hogar para no incidir en el contagio, se buscan

formas de comunicación virtual, plataformas y herramientas que permiten la conectividad directa con los usuarios de forma segura.

3. El impacto de la pandemia en la educación superior

De acuerdo con datos proporcionados por la UNESCO a finales del mes de marzo del 2020, “el número de estudiantes afectados por el cierre de escuelas y universidades en 138 países casi se había cuadruplicado hasta alcanzar los 1.370 millones, lo que representa más de 3 de cada 4 niños y jóvenes en todo el mundo. Asimismo, alrededor de 60,2 millones de maestros en el mundo estaban fuera de las aulas”. (UNESCO, 2020 b). Los centros educativos de todos los países se centraron en buscar las mejores plataformas y herramientas para responder a un proceso de enseñanza virtual que permitiera solucionar esta crisis educativa.

El Instituto Internacional para la Educación Superior (IESALC) (UNESCO-IESALC, 2020) proporcionó una serie de recomendaciones para planificar la transición hacia la nueva normalidad.

A las instituciones de educación superior sugiere aplicar un modelo en tres fases: continuidad pedagógica a distancia; reanudación de las actividades pedagógicas

Tabla 1: Plataformas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

| PLATAFORMAS Y HERRAMIENTAS | CARACTERÍSTICAS |
|----------------------------|---|
| Zoom | Es una herramienta de apoyo para videoconferencias por internet, permite programar reuniones virtuales, compartir información visualizada como documentos, videos, presentaciones, entre otras características. |
| Meet | Pertenece a los servicios que ofrece Google, orientada a videoconferencias que permiten interactuar a los usuarios compartiendo información utilizada en el ámbito educativo y laboral. |
| E-mail | Es un correo electrónico que permite el intercambio de información, archivos y almacenamiento de datos. Algunos tipos más utilizados son Gmail, Outlook, Hotmail y Yahoo. |
| Facebook | Es una red social que permite compartir mensajes, fotografías y videos. Proporciona mensajería instantánea. |
| WhatsApp | Es una aplicación que permite el intercambio de mensajes, videos, audios, documentos, llamadas con uno o varios usuarios mediante el internet. |
| Classroom | Es un servicio web de Google para fines educativos. Es un aula virtual que facilita el envío de información, como archivos, fotografías, enlaces de una manera ágil, entre los usuarios. |
| Moodle | Es una plataforma que genera recursos de aplicación destinada a la enseñanza aprendizaje. |
| Teams | Es un servicio proporcionado por Microsoft que incluye paquetería de office 365 para el intercambio de información que permite compartir recursos entre equipos. |
| Drive | Es el servicio que ofrece Google de almacenamiento de información en Internet. Permite el flujo de información en la nube. |
| YouTube | Portal de internet que permite a los usuarios inscribirse para visualizar y compartir videos de todo tipo de información. |
| Web Site | Es un servicio que ofrece Google, para compartir información, como fotografías, videos, enlaces y es comúnmente utilizada para la enseñanza – aprendizaje y otras áreas. |
| Khan Academy | Plataforma que permite la enseñanza virtual a través de utilizar diferentes recursos compartidos aplicados a distintas áreas como matemáticas, biología química y de más |

Fuente: Elaboración propia con base en la información de las respectivas plataformas.

presenciales en el marco de las medidas sanitarias y reestructuración de los modelos de enseñanza hacia uno híbrido que incluya presencialidad y virtualidad.

El Instituto hace un llamado a los Estados y a las instituciones a atender prioritariamente la falta de equipamiento y conectividad, ofrecer servicios y aplicaciones para teléfonos celulares y garantizar que estudiantes y profesores dispongan de líneas de apoyo constantes, por vía telefónica o por internet.

Exhorta a los Estados a considerar el papel de la educación superior en los planes de estímulo para la recuperación económica y social; forjar consensos nacionales; establecer un marco regulatorio claro y fomentar la cooperación internacional. (UNESCO-IESALC, 2020)

En este sentido, el IESALC visualiza una “nueva normalidad” en función del apoyo a la comunidad de estudiantes y profesores para que se pueda continuar con una educación de calidad y equidad apegada a la tecnología, para dar paso cuando sea necesario a la educación presencial con actividades que permitan la seguridad de la comunidad.

Igualmente, en una segunda fase da parámetros para el momento de la reapertura donde se observa la aplicación de lineamientos de apoyo al aprendizaje de los estudiantes desfavorecidos, así como, la adaptación de contenidos curriculares al ámbito digital. A la par, promueve el impulso del rediseño del proceso de enseñanza de aprendizaje en el que se promuevan las metodologías híbridas. (UNESCO-IESALC, 2020)

Barrón (2020), por su parte, sostiene que la educación virtual es necesaria, pero incompleta e insuficiente, de ahí la importancia de cambiar los paradigmas educativos y realizar un análisis de los currículos y de los contenidos disciplinares, evaluación de la docencia y de la gestión académico-administrativa.

Es evidente que una gran cantidad de docentes y estudiantes en México se incorporaron a una nueva modalidad de estudio, a la par se visualizó una nueva realidad de docentes y estudiantes vulnerables que no contaban con la tecnología necesaria para incorporarse a esta nueva dinámica emergente, el uso necesario de computadoras, teléfonos inteligentes y acceso a Internet dejó al descubierto las desventajas de muchos estudiantes y docentes en el país que viven en zonas rurales y que han tenido que

enfrentarse a estas limitaciones.

Tomando en cuenta que de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2019, el 43.0% de la población en México de 6 años o más es usuaria de la computadora y se estima en 20.1 millones el número de hogares que disponen de internet (56.4%), ya sea mediante una conexión fija o móvil y que las principales actividades de los usuarios de Internet en 2019 correspondieron a entretenimiento (91.5%), obtención de información (90.7%) y en comunicación (90.6 %) (INEGI, 2020). Por lo anterior, se puede observar que apenas poco más de la mitad de los hogares tiene acceso a internet y que no es la educación el principal uso, a esto se le suma que la pandemia impactó en el aspecto económico de todas las familias haciendo menos asequibles estos bienes y servicios.

Para Gutiérrez (2020), los efectos de esta pandemia, en particular, son inmensos, no solo por la morbilidad y la mortalidad que ya en sí son una problemática mundial, sino por los efectos negativos en aspectos como la productividad, el empleo y los ingresos de las familias, igualmente enfatiza que esto impacta en la economía de las naciones con consecuencias devastadoras, tanto en países desarrollados y de manera más fuerte, en países en desarrollo. En México, las medidas necesarias para reducir los contagios han golpeado fuertemente la economía de los hogares, por consiguiente, cómo hacerle frente a una nueva modalidad educativa en la que es fundamental contar con la tecnología necesaria para trabajar en ella.

En el documento “Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis del COVID-19”, el Subsecretario de Educación Superior señala que ante la coyuntura del virus, las Instituciones de Educación Superior (IES) desarrollan sus acciones en tres vertientes principales: asistencia a las autoridades sanitarias y apoyo a la ciudadanía; mantener las actividades de docencia, investigación y cultura con el soporte de las herramientas digitales necesarias y la vinculación con los sectores productivos.

El mismo documento menciona que “El Sistema Educativo Nacional contribuye con la suspensión temporal de actividades de 40.7 millones de personas que estudian y laboran en todos los tipos y niveles educativos, esto equivale a 32.3% de la población nacional y sólo las Instituciones de Educación superior contribuyen

a la suspensión temporal de actividades de 5.3 millones de personas, que equivale a 4.2% de la población del país”. (Concheiro, 2020).

Por otra parte, el documento especifica que el Sistema de Educación Superior cuenta con 4.7 millones de estudiantes, 429,495 docentes, 188,646 no docentes, 2,455 IES públicas y 3,949 IES particulares (Concheiro, 2020). De esta forma, se da inicio a una etapa histórica en todas las escuelas públicas y privadas de todo el país, con una nueva modalidad de enseñanza aprendizaje que tiene que enfrentar diversas barreras tecnológicas, sociales y económicas.

4. Plan de Continuidad Académica “UAGro en Línea”

La Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), institución de educación media superior y superior en el país con 60 años de antigüedad, ante la contingencia generada por la pandemia y la urgente necesidad del sector educativo de responder a las necesidades de su población académica y estudiantil, en los primeros días del mes de abril del 2020 da a conocer el Plan de Continuidad Académica “UAGro en Línea”, el cual se divide en dos etapas. La primera marca acciones para asegurar el trabajo en línea del semestre que había quedado pendiente para concluirlo satisfactoriamente y la segunda etapa está basada en acciones para el desarrollo del semestre agosto 2020 - enero 2021. El objetivo de dicho Plan de continuidad es:

Desarrollar estrategias y acciones, basadas en herramientas y aplicaciones digitales, ofrecidas por la Coordinación General de Educación Virtual, en colaboración con otras dependencias de la UAGro y organismos externos nacionales e internacionales, para la recuperación y conclusión del semestre Febrero-Julio 2020, mediante la capacitación emergente de docentes y estudiantes, de los diversos programas educativos que oferta la institución. (Plan de Continuidad Académica, 2020, p.3)

El Plan de Continuidad Académica se realizó en enlace con la Coordinación General de Educación Virtual, la Dirección General de Educación Media Superior y Superior y la Coordinación de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Con base en el Plan de Continuidad propuesto, se realizaron una serie de actividades inmediatas enfocadas a capacitar a los docentes sobre cómo diseñar una clase en un ambiente virtual de aprendizaje. Primeramente, se les asignó

un correo institucional tanto a maestros como a estudiantes y a través de una serie de Webinars se trabajaron, entre otros temas, la Clase Invertida, Recursos Educativos Abiertos (REA), Recursos Educativos Institucionales, Google Education: Classroom, Drive, Meet, Ofimática, Formularios, Youtube y Zoom para que los docentes adquirieran orientaciones sobre las herramientas necesarias y adecuadas a sus técnicas de enseñanza.

En la segunda etapa, se abordaron los temas de ciudadanía digital, seguridad en Internet y herramientas eficaces para el aprendizaje en línea. En el mismo sentido, se realizó la capacitación a los estudiantes de educación media superior y superior para el uso de las mismas herramientas y recursos educativos en línea.

A la par, la Coordinación General de Educación Virtual planeó el diplomado “Competencias digitales para la docencia”, dirigido a los profesores de la institución. La misión de esta dependencia es “Promover e implementar la modalidad de educación a distancia para desarrollar el potencial de las personas a través de ambientes virtuales de aprendizaje con metodologías y estándares de calidad e inclusión social” (UAGro virtual, 2020), por lo tanto, en este periodo de pandemia fue la dependencia que estuvo al frente de la capacitación docente y estudiantil.

5. Metodología

La investigación realizada es de tipo cuantitativa. “En una investigación cuantitativa se pretende generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor (universo o población). También se busca que los estudios efectuados puedan replicarse” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.6). Los autores mencionan que este estudio nos brinda una gran posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos de tales fenómenos, facilitando la comparación entre estudios similares.

Se aplicó la técnica de la encuesta que nos permitió obtener una visión más general sobre cómo esta nueva modalidad de estudio ha impactado en los estudiantes. El cuestionario constó de 25 reactivos que debido a la pandemia y por no poder hacerlo de manera presencial se envió a los estudiantes por el correo institucional otorgado por la Universidad. Los reactivos se estructuraron con base en los siguientes objetivos:

Evaluar el impacto en el proceso de aprendizaje a causa de la pandemia ocasionada por el COVID-19 en estudiantes de la Facultad; identificar cuáles fueron las tecnologías usadas por los estudiantes durante el periodo que se implementó el Plan de Continuidad Académica “UAGro en Línea”; describir cómo evalúan los estudiantes los aprendizajes adquiridos a través de las tecnologías usadas e identificar las barreras a las que se enfrentaron los alumnos con la nueva modalidad de trabajo académico en línea.

6. Contexto y delimitación de la investigación

La investigación fue realizada en la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia perteneciente a la Universidad Autónoma de Guerrero, México, con los estudiantes que cursaron el semestre febrero- julio 2020 de los dos programas con las que cuenta, la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y la Licenciatura en Mercadotecnia. El semestre que se tomó como base para el presente estudio, se trabajó de manera presencial hasta el 13 de marzo del presente año y se concluyó de manera virtual con el Nuevo Plan de Continuidad Académica en el mes de julio.

7. Población y muestra

La población es la totalidad de los individuos a investigar, en este caso son los estudiantes legalmente inscritos en la FACOM del tercer, quinto y séptimo semestre de las dos licenciaturas. Los estudiantes de nuevo ingreso no se contemplaron dentro de la muestra, ya que en el semestre que se tomó para el estudio estos alumnos no pertenecían a la institución.

El total de la población es de 609 alumnos registrados de manera oficial por el Sistema de Administración y Seguimiento Escolar (SASE) de la UAGro hasta el 11 de septiembre del presente año, así pues, el tamaño de la muestra fue de 236 estudiantes para obtener un nivel de confianza del 95% y un margen de error de $\pm 5\%$, lo anterior utilizando la fórmula proporcionada por el sitio web The Survey Monkey (2020), y de la misma forma se utilizó la tabla estadística de Arking y Colton (Ruiz, 2008), para tener una mayor precisión.

Se utilizó el servicio de formularios de la Suite for education de Google para enviar el cuestionario a las cuentas institucionales de los estudiantes, lo que permitió que fueran procesados de manera automática por el mismo servicio.

8. Resultados

8.1 Uso de la tecnología y barreras en la nueva modalidad de estudio

La muestra se conformó de 236 estudiantes de segundo, tercero y cuarto año de la FACOM, el 52.1% de ellos corresponde a la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y el 47.9% a la Licenciatura en Mercadotecnia. Después de la capacitación de los docentes proporcionado por la UAGro, el uso de las herramientas digitales se incrementó, ya que las clases tenían que ser virtuales, las herramientas a utilizar fueron a consideración del docente y de acuerdo con sus unidades de aprendizaje.

En este sentido, se detectó que las plataformas más usadas por los profesores fueron Zoom y Classroom, seguidas de WhatsApp y Meet. Las herramientas que utilizaron con menor frecuencia fue el Web Site y YouTube, sin embargo, la red social Facebook está en quinto lugar como una de las herramientas utilizadas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Los estudiantes consideran que Zoom, Classroom, WhatsApp y Meet fueron las más eficaces para lograr un aprendizaje más significativo. (Ver figura 1)

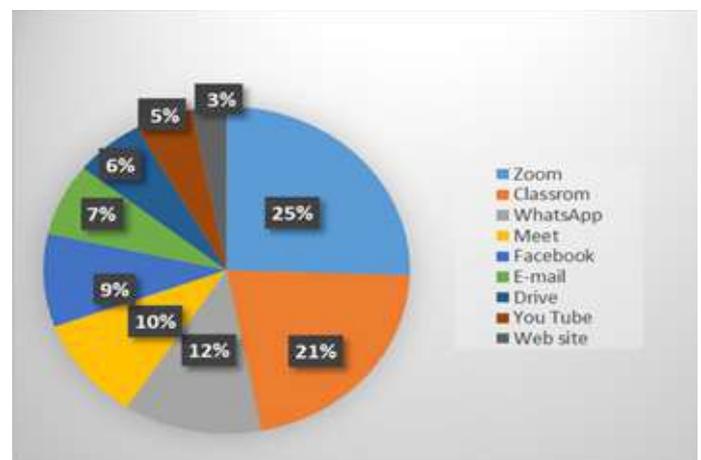


Figura 1. ¿Qué herramientas utilizaron los maestros con más frecuencia dentro de sus clases virtuales?

Al preguntarles a los estudiantes si se incrementó su nivel de conocimiento sobre el uso de las tecnologías después de terminar el semestre de forma virtual, el 65.3% contestó que sí, pero fue poco; el 28.1% dijo que sí, que fue mucho lo que se incrementó y el 6.6% manifestó que nada. La UAGro les dio a los estudiantes una capacitación en el manejo de ciertas herramientas, no obstante, sólo el 31.4% de los encuestados tomó la capacitación, el 29.8% dijo que no recibió capacitación por parte de la UAGro y el 38.8% de los estudiantes no se enteró si la hubo.

¿Cómo comparan los alumnos su nivel de aprendizaje en esta nueva modalidad con respecto a las clases en el aula?, el 91.7% de los estudiantes encuestados dijo que aprenden más en las clases presenciales; el 2.1 % aprendió más en las clases en línea y el 6.2% dice que no hubo alguna diferencia. (Ver, a continuación, figura 2)

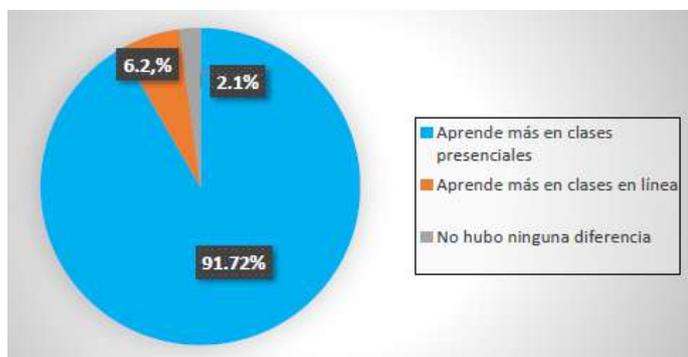


Figura 2: ¿Cómo comparan los alumnos su nivel de aprendizaje en esta nueva modalidad con respecto a sus clases presenciales?

Esta nueva dinámica incrementó el trabajo académico tanto para docentes y alumnos que tuvieron que estar usando las diferentes herramientas a todas horas. Al respecto el 32.6% de los alumnos dijo que hubo un exceso de trabajo; el 39.7% manifestó que hubo mucho; el 26.9% que el trabajo fue moderado y sólo el 0.8% dijo que hubo poco. (Ver figura 3)

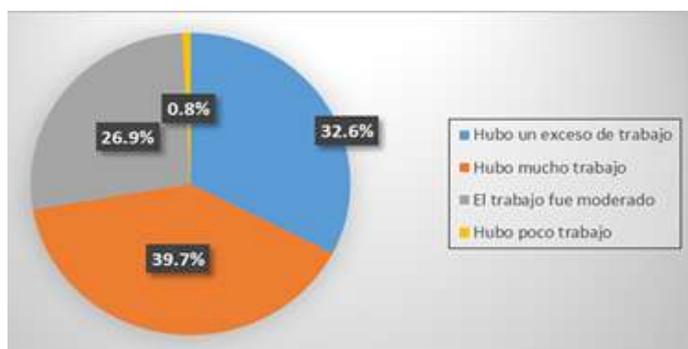


Figura 3: ¿Cómo fue la carga de trabajo comparada con las clases presenciales?

Los estudiantes universitarios ante el impacto de la pandemia se enfrentaron a la necesidad de contar con el equipo tecnológico necesario para concluir el semestre, en este sentido, el 31.4% de los estudiantes encuestados manifestó no contar con los recursos tecnológicos para tomar clase en línea. Esta información se ve reforzada al preguntar si tuvieron acceso a Internet durante este periodo. El 24.8% de los alumnos dijo que siempre tuvo; el 53.3% comentó que casi siempre y el 21.9% dijo que rara vez tuvo conexión. (Ver figura 4)

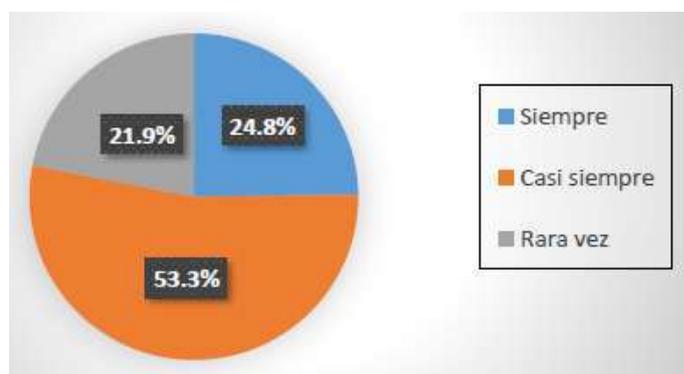


Figura 4: ¿Tuviste acceso a internet durante las clases en línea?

Respecto al uso de internet como un elemento básico para esta dinámica de trabajo, el 69.4% de los alumnos trabajó con Internet propio; el 21.9% compraba tarjeta para obtener el servicio; el 5.8% usaba el Internet del vecino; el 4.5% acudía a un ciber café para poder trabajar y el 3.3% de los alumnos no tuvo internet.

Con respecto al equipo que utilizaron los estudiantes para poder conectarse a las clases, el 48.3% de los estudiantes utilizó su celular para tomar clases virtuales; el 38.4% utilizó una Laptop; el 12.4% utilizó una computadora de escritorio y el 0.8% utilizó una Tablet. (Ver figura 5)

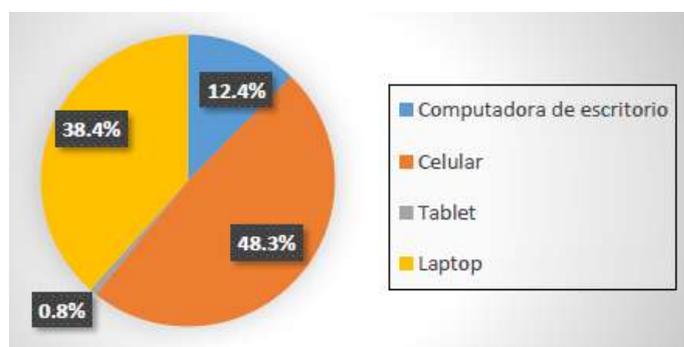


Figura 5: ¿Qué herramientas o equipos utilizabas para trabajar en línea?

Ya lo ha dicho Gutiérrez (2020), los efectos de esta pandemia en particular son inmensos, por los efectos en sectores como la productividad, el empleo y la economía familiar, igualmente, enfatiza en las consecuencias devastadoras en países desarrollados y de manera más directa en países en desarrollo.

Lo anterior se puede evidenciar al identificar la dificultad para tener acceso a internet y contar con el equipo tecnológico necesario que se ajuste a las condiciones de la nueva modalidad de aprendizaje de los estudiantes.

Se les preguntó a los estudiantes cuáles fueron las barreras a las que se enfrentaron en esta nueva modalidad de enseñanza. El 10.3% no encontró ninguna barrera, mientras que el 75.6% dijo que la conectividad a internet, incluyendo aquí la falta del servicio y la inestabilidad del mismo; el 28.9% dijo que no contaba con una computadora en casa, mientras que el 45.5% de los estudiantes vio como barrera que el docente tenía poco contacto con ellos. En este rubro los estudiantes podían elegir más de una opción en el cuestionario.

Como lo mencionan Sánchez, Martínez y Torres (2020), los docentes dejaron la educación tradicional y lo que implicaba, para incursionar de manera obligada y emergente como usuarios de herramientas tecnológicas en una nueva modalidad, al tiempo que sufren las consecuencias del confinamiento y su impacto en la economía, la salud y sus relaciones personales.

8.2 Evaluación los aprendizajes adquiridos

Para describir el impacto académico que originó esta nueva modalidad en los estudiantes con respecto a las calificaciones, el 40.9% de ellos manifestó que sus calificaciones no sufrieron impacto alguno; para el 33.1% sus calificaciones bajaron; el 23.1% de los estudiantes en este periodo subieron de calificaciones y el 2.9% no sabe aún cuál será el impacto.

Al indagar si se cumplieron los objetivos de los programas de las unidades de aprendizaje, el 11.2% de los alumnos dijo que se cumplieron todos; el 75.6% dijo que se cumplieron sólo algunos; para el 7.9% no se cumplió ningún objetivo y el 5.4% de los estudiantes no sabe si se cumplieron los objetivos de los programas que iniciaron de forma presencial. (Ver figura 6)

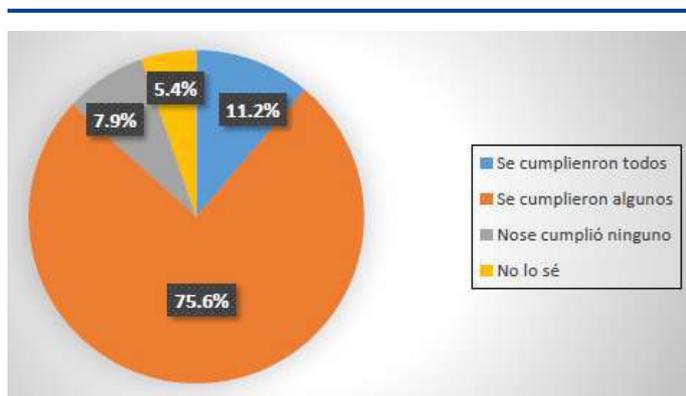


Figura 6: ¿En qué medida se cumplieron los objetivos de los programas de las unidades de aprendizaje?

Una de las grandes problemáticas son las unidades de aprendizaje prácticas o de campo, pues debido al confinamiento no pudieron

realizarse, al respecto, el 40.9% manifestó que los estudiantes si tuvieron alternativas para los conocimientos que deberían ser prácticos o de campo; el 38.8% dijo que no hubo alternativa para la parte práctica y el 20.2% dijo que esta parte no se abordó.

El papel que jugaron los docentes en esta nueva modalidad fue determinante para tener un proceso de enseñanza aprendizaje exitoso, el 60.3% de los alumnos dijo que casi todos dominaban el uso de las tecnologías, para el 13.6 %, solo la mitad de los maestros tenía dominio, para un 13.6%, todos los maestros las dominaron y el 12.4% opinó que pocos maestros tenían el dominio de la modalidad virtual.

La retroalimentación entre docentes y estudiantes dentro de la modalidad virtual es un factor determinante para el logro de los objetivos del proceso educativo, en este ítem, el 6.6% de los estudiantes la catalogó como excelente; el 45.5% como buena; el 40.9% como regular y 7% piensa que la retroalimentación fue mala.

Para finalizar, se les preguntó cómo evalúan el semestre que se concluyó de forma virtual, el 1.2% dijo que fue excelente; 12.8% de los alumnos dijo que estuvo muy bien; 63.6% le pareció bien; el 19.4% dijo que mal y el 2.9% le pareció muy mal.

Después de la experiencia de terminar un semestre presencial de forma virtual, el 94.2% de los alumnos prefiere las clases presenciales y sólo el 5.8% dijo preferirlas de forma virtual. (Ver figura 7)



Figura 7: ¿Cuál modalidad prefieres?

Al respecto de estos ítems, Barrón (2020) resalta que sin duda es necesaria la educación en línea, pero la visualiza como insuficiente, si no se actualizan los modelos educativos, si no se analizan los currículos, contenidos disciplinares,

y la evaluación del ejercicio del profesorado, así como también la gestión académico-administrativa.

9. Conclusiones

El impacto del Covid-19 en el ámbito educativo ha obligado a redireccionar las prácticas tradicionales de la educación en todos los niveles. El cierre de los centros educativos públicos y privados y el confinamiento de las personas dio pie a impulsar medidas inmediatas ante la crisis de salud. El uso de plataformas y herramientas digitales para la educación virtual fueron recursos obligados y necesarios para dar seguimiento a un ciclo escolar que apenas daba inicio en la universidad.

Lamentablemente, la pandemia ha hecho más evidente la brecha digital que existe en el Estado, se detectaron estudiantes que debido a la economía familiar no cuentan con computadora y acceso a Internet, teniendo que utilizar tarjetas prepagadas para tener acceso al servicio. Poco menos de la mitad de los estudiantes encuestados tuvieron acceso a las clases virtuales a través de su teléfono celular, en ocasiones por no tener en casa equipos suficientes para todos los integrantes que cursan algún otro nivel educativo.

Desafortunadamente, los estudiantes universitarios se convirtieron de un día para otro en estudiantes de una “licenciatura en línea”, para la que no estaban preparados, teniendo que manejar las diferentes plataformas y recursos tecnológicos que sus docentes pedían, aunado a que el confinamiento llevó a que muchos de ellos regresaran a sus lugares de origen, algunos de los cuales son comunidades rurales o indígenas con un Internet deficiente o inexistente. El acceso a la tecnología se detectó como la barrera principal a la que la comunidad estudiantil encuestada se enfrentó en esta nueva modalidad de enseñanza.

Lloyd (2020), al respecto, menciona que existen marcados contrastes entre los estados del norte y del sur del país. En estados como Baja California, Coahuila y Sonora un porcentaje elevado de la población tiene acceso a internet, en el sur entidades como Michoacán, Guerrero y Oaxaca señala que tan sólo la mitad cuenta con este servicio digital. Ante eso, la autora puntualiza que, en tiempos normales, estas diferencias eran parte de las desigualdades ya conocidas en México, pero durante la pandemia esta brecha digital tiene consecuencias contundentes, sobre todo, en la parte educativa.

Estos argumentos se pueden observar en las universidades públicas del sur del país.

En cuanto a la tecnología, las plataformas Zoom, Meet y Classroom fueron las más utilizadas por los docentes y el WhatsApp y el Facebook fueron parte de las herramientas usadas para el envío de información. Se puede observar un incremento en los conocimientos de los estudiantes en el manejo de las plataformas educativas, sin embargo, difieren sobre su incremento en los conocimientos de las unidades de aprendizaje, pues consideran que aprenden más en las clases presenciales.

Otro de los impactos académicos de este semestre que acaba de concluir fue el ejercicio del trabajo de campo, ya que más de la mitad de los estudiantes manifestó no haber tenido una alternativa para la parte práctica que algunas unidades de aprendizaje requerían, sin embargo, los docentes trabajaron para cumplir con los objetivos establecidos en sus guías programáticas enfrentándose al confinamiento y no tener las condiciones para enviar a los estudiantes al campo de trabajo, por tal motivo, más de la mitad de los encuestados dijo que solo algunos objetivos de las unidades de aprendizaje se cumplieron.

La respuesta de los docentes ante esta contingencia fue integrarse en su mayoría a la urgente capacitación de las plataformas y herramientas digitales requeridas para trabajar en esta nueva modalidad. Su papel fue de suma importancia para tener un proceso de enseñanza aprendizaje virtual lo mejor posible, de ahí que más de la mitad de los alumnos opinara que casi todos dominaban el uso de las tecnologías. Es importante considerar que los profesores se encontraron ante el desafío de tener que actualizarse en muy poco tiempo. La retroalimentación con sus estudiantes dentro de la modalidad virtual fue un factor determinante para el logro de los objetivos del proceso educativo, el cual estaba en un ambiente de tensión y estrés por el mismo confinamiento.

Al describir cómo evalúan los estudiantes los aprendizajes adquiridos a través de las tecnologías usadas y vivir la experiencia de terminar un semestre presencial de forma virtual, más de la mitad de los estudiantes lo evaluaron como bueno, no obstante, los alumnos prefieren las clases presenciales.

El Plan de Continuidad Académica propuesto por la Universidad Autónoma de Guerrero como respuesta ante esta contingencia y sus

estrategias y acciones basadas en herramientas y aplicaciones digitales contribuyó a concluir un semestre de la mejor manera posible ante una problemática mundial frente a la cual nadie estaba preparado, gracias a una rápida respuesta educativa de las dependencias universitarias involucradas. Sin embargo, continúa siendo un desafío el camino que falta por recorrer al evidenciarse que muchos de los estudiantes consideran que la clase presencial causa mayor impacto en su aprendizaje. Las instituciones deben seguir planteándose las mejores maneras de enseñar y aprender en la Universidad.

[dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](#)

IESALC (2020). ¿Cómo prepararse para la reapertura? estas son las recomendaciones del IESALC para planificar la transición hacia la nueva normalidad Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/2020/06/18/como-prepararse-para-la-reapertura-estas-son-las-recomendaciones-del-iesalc-para-planificar-la-transicion-hacia-la-nueva-normalidad/>

Referencias bibliográficas

Barrón, M (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones en Educación y pandemia. Una visión académica, México: UNAM. Consultado el 23 de septiembre de 2020. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>,

INEGI (2020). COMUNICADO DE PRENSA NÚM. 103/20 17 DE FEBRERO DE 2020 PÁGINA ½ Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf

Concheiro, L. (2020). *Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis del COVID-19*, Recuperado de http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF_ACCIONES_SES_COVID_19_ANUIES.pdf

Lloyd, M. (2020). *Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19*. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de: http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf

Coordinación General de Educación Virtual (2020). *Misión*. Recuperado de: ["http://virtual.uagro.mx/conocenos.php"](http://virtual.uagro.mx/conocenos.php)

Organización Mundial de la Salud (2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>

Gobierno de México (2020). *Secretaría de Salud Federal, Informe Técnico Diario COVID-19*, 6 de octubre de 2020 Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/583018/Comunicado_Tecnico_Diario_COVID-19_2020.10.06.pdf

Rodríguez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (34), 217-233. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812036015.pdf>

Gutiérrez, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación en *Revista Praxis* Vol. 16 Núm. 1 de fecha May 18, 2020 (2020) Recuperado de: <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3040/2678>

Román-Mendoza, E. (2000). *El desarrollo de cursos a distancia en la World Wide Web mediante plataformas virtuales: "WebCT" en el mundo universitario norteamericano*. George Mason University. https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/02_01.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de: <https://www.esup.edu.pe/descargas/>

- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V. y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM, Recuperado de: <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf>
- Plan de Continuidad Académica (2020). *Plan de Continuidad Académica Objetivo*. Recuperado de: http://virtual.uagro.mx/plancontinuidad/documentos/PLAN_DE_CONTINUIDAD_ACADE%cc%81MICA.pdf
- Ruiz, A. (2008). La muestra: algunos elementos para su confección, En *REIRE* Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació Núm 1, noviembre 2008 pag. 75-88 Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/reire/article/viewFile/121055/166930>
- SurveyMonkey (2020). *Calculadora del tamaño de muestra*. Recuperado de: https://es.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/?ut_source=help_center
- UAGro Virtual (2020). *Misión*. Recuperado de: <http://virtual.uagro.mx/conocenos.php>
- UNESCO (2020a). *Las TIC en la educación*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- UNESCO (2020 b). *1.370 millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19, los ministros amplían los enfoques multimedia para asegurar la continuidad del aprendizaje*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/1370-millones-estudiantes-ya-estan-casa-cierre-escuelas-covid-19-ministros-amplian-enfoques>

Estrategias que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora en contextos digitales: caso Lengua Española Básica II (UASD)

Strategies that affect the development of reading comprehension in digital contexts: case Basic Spanish Language II (UASD)

Recibido: 19 de octubre de 2020 / Aprobado: 18 de noviembre de 2020



Gerardo Roa Ogando^a

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO

groa56@uasd.edu.do

Resumen

En este artículo se parte de la idea de que la producción textual constituye un criterio clave para la evaluación de la comprensión lectora en textos digitales. Por ello, se asume que cualquier propuesta pedagógica que tenga como fin propiciar el desarrollo de la comprensión lectora, pero que no contemple como resultado de lectura la producción textual, resulta insuficiente. En este sentido, el objetivo general de la investigación ha sido identificar las estrategias con las que se abordan los textos digitales en la asignatura “Lengua Española Básica II” (semestre 2020-2) que oferta la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) en modalidad virtual. En el marco teórico se plantea el neologismo “cosmolingüística” porque designa un enfoque teórico capaz de conjugar distintos modelos

semiolingüísticos, en contextos virtuales. Se empleó una metodología cualitativa-hermenéutica. Esto implicó describir las unidades didácticas. Asimismo, se elaboró una rúbrica para orientar el análisis. Los resultados indican que un porcentaje importante de las estrategias llevadas a cabo en dicha clase se orientan al desarrollo de la comprensión lectora de textos digitales por lo que se sugiere continuar estas buenas prácticas.

Palabras clave: Estrategias pedagógicas; comprensión lectora; producción textual; textos digitales; cosmolingüística.

Abstract

This article starts from the idea that textual production constitutes a key criterion for the evaluation of reading comprehension in digital texts. Therefore, it is assumed that any pedagogical proposal that aims to promote the development of reading comprehension, but does not consider textual production as a result of reading, is insufficient. In this sense, the general objective of the research has been to identify the strategies with which digital texts are approached in the subject “Basic Spanish Language II” (semester 2020-2) offered by the Autonomous University of Santo Domingo (UASD) in virtual mode. In the theoretical framework, the “cosmolinguistic” neologism is proposed because it designates a theoretical approach capable of combining different semiolinguistic models, in virtual contexts. A qualitative-hermeneutical methodology was used. This involved describing the teaching units. In addition, a rubric was developed to guide the analysis. The results indicate that a significant percentage of the strategies carried out in said class are aimed at the development of reading comprehension of digital texts, which is why it is suggested to continue these good practices.

Keywords: Pedagogical strategies; reading comprehension; textual production; digital texts; cosmolinguistics

a. Doctor en Filosofía del lenguaje. Máster en Filosofía en un Mundo Global. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Profesor/Investigador de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Para contactar al autor: groa56@uasd.edu.do

1. Introducción

Desde la aparición del ciberespacio de Internet, a finales del siglo XX, la enseñanza virtual ha representado un reto, sobre todo, para las universidades tradicionales. Algunas de estas instituciones empezaron a incluir la modalidad virtual como alternativa para la enseñanza, aunque con cierta resistencia al cambio. Las objeciones se han cimentado en dudas respecto a la calidad de los procesos de comprensión lectora y a la producción escrita. No obstante, la Pandemia del COVID-19 ha conminado a centros educativos, preuniversitarios y universitarios, a desarrollar casi todos sus programas en modalidad virtual y a distancia. Si las dificultades para la comprensión lectora relucen en los entornos presenciales, ha de esperarse que la enseñanza virtual plantee un problema mayor, ya que la misma exige el rol de actores con criterios suficientes y necesarios para pensar nuevas formas que propicien el desarrollo de la comprensión lectora, a partir de textos digitales (Merejo, 2020; Roa, 2020).

A este problema se suman factores externos que limitan los procesos de comprensión y producción lectora. El principal está directamente vinculado con la conectividad. Según la periodista Julissa Álvarez, la cantidad de personas con acceso a Internet supera la mitad de la población mundial, con 5, 112 billones, el equivalente a un 67% de usuarios. Esta investigadora cita el estudio Hootsuite¹ para señalar que de los 10.9 millones de habitantes de la República Dominicana, el 77.8% tiene acceso a internet a través de su dispositivo electrónico (Álvarez, 2019, párr. 4). No obstante, la cifra de usuarios de las redes sociales anunciada por esta investigadora no garantiza la eficacia de la aplicación de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de textos digitales, puesto que la brecha digital sigue constituyendo una limitación para un alto porcentaje de los maestros y estudiantes dominicanos, como lo señala Merejo (2020), quien indica que, aunque en el país han sido favorecidos dos millones de estudiantes con entrega de computadoras, las mismas “no están equipadas en contenidos ni programas para la docencia virtual”. Añade que, aunque la población dominicana que posee un dispositivo electrónico alcanza el 70.7%, estos, en su mayoría, son prepago y de personas que viven en sectores de pobreza moderada y pobreza extrema”, por lo que las mismas presentan serias dificultades para acceder a los textos digitales. La condición

de excluidos sociales les permite sólo textear en las redes sociales y no en los entornos virtuales de aprendizaje (Merejo, 2020, párr. 12).

El problema, *estricto sensu*, del desarrollo de la comprensión lectora ha sido estudiado notablemente, desde afuera y desde adentro de los contextos virtuales. Reluce la investigación realizada por Saldívar y Labreda. Se trata de un estudio que tuvo como objetivo “analizar qué estrategias ayudan al alumno a tener un alto nivel de comprensión lectora”. En consecuencia, la pregunta que respondió es: “¿Cuáles son las estrategias didácticas que desarrollan la comprensión lectora en los alumnos de cuarto grado de educación primaria?”. Como resultado, la investigación describe estrategias que presentan cierta orientación hacia la comprensión lectora, pero las mismas no están dirigidas hacia la lectura digital universitaria (Saldívar y Labreda, 2020, p. 31).

Una segunda investigación corresponde a Scalerandi (2020). Con su estudio se analizaron textos digitales en función de la lectura crítica. La finalidad fue mostrar la necesidad de desarrollar nuevas competencias orientadas a la producción textual como resultado de la comprensión lectora. La autora sostiene, en lo que respecta a nuevos formatos que irrumpen en la era digital, que “está claro que el acceso al conocimiento se da principalmente a través de la lectura en pantalla (...), por lo cual resulta muy evidente que se requieren nuevas competencias lectoras relativas al manejo eficiente y crítico de textos multimodales”, etcétera (Scalerandi, 2020, p. 61).

El artículo concluye afirmando que las competencias requeridas para afrontar la diversidad textual-digital envuelven cambios psicocognitivos importantes. Estos cambios hacen insoslayables “los hábitos de búsqueda, selección, clasificación y validación de los datos obtenidos y, asimismo, del desarrollo de una disciplina atencional específica, toda vez que nuestros estudiantes ya no están expuestos principalmente a textos impresos”. En los entornos digitales “el internauta «salta» de un recurso a otro en cuestión de segundos, casi sin darse cuenta, lo cual conduce a que pierda fácilmente el contexto situacional en el que se inserta su texto” (Scalerandi, 2020, p. 60).

Un tercer artículo analiza el rol de los libros interactivos digitales como estrategia para

1. Institución que mide periódicamente las tendencias de las redes sociales y otros entornos virtuales. La web oficial puede ser consultada a través del enlace: <https://hootsuite.com/es/research/social-trends>

la comprensión lectora. González Morales y Cataña Pazmiño describen en su investigación la necesidad de una plataforma digital orientada al fomento de la lectura digital crítica. Por tal razón, los investigadores proponen estrategias interactivas para la lectura de un libro digital. Para ello crearon un entorno virtual de aprendizaje (González Morales y Cataña Pazmiño, 2020).

Estas y otras investigaciones consultadas muestran la necesidad de pensar nuevas formas de propiciar la lectura digital, pese a las limitaciones externas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En los últimos tres antecedentes citados, se reconoce que, si la lectura no contempla la producción como estrategia para evaluar la comprensión, resulta insuficiente para afrontar la hipertextualidad, imperante en el ciberespacio de Internet.

Los objetivos de la investigación, cuyo resultado tangible lo constituye el presente artículo, plantea, en primer orden, identificar las estrategias empleadas por los docentes para propiciar el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de la UASD en el contexto de la pandemia y, por lo tanto, en la modalidad virtual. Con el segundo objetivo se planteó constatar los grados de importancia otorgados por los docentes a la producción escrita, en tanto herramienta clave para evaluar la comprensión lectora.

En definitiva, la pregunta que se responde en este artículo es: ¿Cuáles estrategias están orientadas al desarrollo de la comprensión lectora con base en la producción oral y escrita de los estudiantes de la asignatura Lengua Española Básica II que imparte la UASD durante el semestre 2020-2, en modalidad virtual? Los resultados muestran la importancia de seguir creando consciencia respecto a esta cuestión.

Huelga advertir que las secuencias didácticas correspondientes a la asignatura seleccionada son producto de un plan de emergencia que se implementó para colaborar con un alto porcentaje de los docentes, quienes no habían sido formados en enseñanza virtual previamente. Igualmente, todos los contenidos de las unidades son editables, por lo que cada profesor ejercerá su derecho a libertad de cátedra para agregar, sustituir o eliminar cualesquiera de las estrategias y recursos.

2. Aspectos teóricos

La lectura digital debe entenderse como la actividad visual que se realiza a través de una pantalla, involucrando algún tipo de dispositivo digital. Es importante, además, abordarla como proceso interactivo en el cual los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado, especialmente si pensamos en lectura de textos digitales. Este concepto se ilustra con las acotaciones de Gordón (2006) que indican que este tipo de lectura es el que se desarrolla en cualquier tipo de pantalla (...) que permite visualizar correctamente los contenidos (textuales, iconográficos o audiovisuales). Es la lectura que “se desarrolla en diferentes tipos de dispositivos con alternancias según los textos y las prestaciones que ofrecen los mismos: Tablet, e-reader o dispositivos dedicados, que emplean la tinta electrónica, Smartphones y ordenadores tanto portátiles como de mesa son los principales espacios en los que se desarrolla ésta”. (Gordón, 2006, párr. 1).

No obstante, el concepto de lectura anterior sería insuficiente si se obviara el hecho de que en la era digital los textos no son sólo verbales. La multimodalidad textual del ciberespacio obliga a pensar nuevas formas de leer que implican, más allá de la visualización lineal de letras, otras destrezas audiovisuales, táctiles y espaciales que, dada su naturaleza dinámica, se vinculan con multiplicidad de otros textos multimodales. Por ello, el concepto de lectura digital conlleva una nueva conceptualización de texto que, más que lingüístico, hay que verlo desde una semiolingüística heteróclita, dinámica e interactiva (Pérez, 2019)².

Un concepto capaz de nombrar a los textos del ciberespacio, incluso a los textos impresos, es “cosmolingüística”. Se trata de un neologismo que tiene como centro de interés epistemológico el estudio interdisciplinario de los “universos de universos comunicativos”. Entre estos universos se encuentra la lectura digital de textos verbales y textos no verbales. El audiolibro, las webinars, las miniserias, las películas, las presentaciones interactivas de contenido que combinan imágenes con palabras, los largometrajes, así como los textos verbales que se presentan en diferentes formatos, constituyen el “universo de universos comunicativos” a que refiere la

2. Los textos multimodales son aquellos que en la escritura combinan imágenes con palabras. En esta investigación este concepto se amplía, puesto que incluye los videos, cortometrajes y largometrajes, los cuales se combinan imágenes en movimiento y sonidos con narrativa oral filmada (Fariás y Araya, 2014).

denominación que en múltiples publicaciones he propuesto como una “cosmolingüística” (Roa, 2018)³.

Desde otra perspectiva, estas nuevas formas de lectura resultan complejas. No se trata únicamente de la multiplicidad de voces o heteroglosia planteada por Mijaíl Bajtín, como sucede cuando un enunciador plasma lo que dice ser su propio discurso y, a la vez, cuando al hablar reproduce otras voces de otros autores, en los que fundamenta sus ideas (Arán, 2016). La lectura digital implica tanto la hipertextualidad, introducida por Julia Kristeva, como el dialogismo y la heteroglosia de Bajtín (2012), mecanismos textuales que son de naturaleza compleja (Villalobos, SF; Gutiérrez, SF). Por lo tanto, la lectura digital que se demanda requiere aprender a aprehender dentro de dicha complejidad ciberespacial. En vista de que los procesos básicos propios de la lectura, entendida como operación del pensamiento, siguen siendo los mismos (Decodificación, almacenamiento y recuperación) estos no deben ser vistos únicamente sobre el soporte de textos verbales, impresos o digitales, sino sobre el soporte de textos multimodales.

Por su parte, la comprensión constituye la primera fase del proceso de asimilación de la lectura. Las estrategias de lectura que han surgido en el campo de la psicología del aprendizaje y de la pedagogía se centran en esta primera fase, puesto que existe cierto acuerdo tácito, sobre todo, con los avances en los estudios del cerebro que refieren a la manera en que éste decodifica y procesa las informaciones (Cabrera y Fariñas, 2005).

Mientras el almacenamiento de información en la memoria a largo plazo exige estrategias de lecturas adecuadas; por ejemplo, las macroreglas propuestas por Teun van Dijk (1977, 1980); la recuperación, por su parte, es el proceso a través del cual un lector es capaz de reproducir el contenido aprehendido, modificándolo gracias a operaciones asociativas que permiten asumir, refutar, ampliar y reformular cada texto leído en su propio contexto (Villalobos y Uceta, 2020). En el contexto de esta investigación, la producción textual constituye un criterio clave para evaluar la comprensión de la lectura de textos digitales.

La teoría de la lectura académica constituye un enfoque importante para abordar la comprensión

lectora, en sentido general (Carlino, 2005; 2013). No obstante, sería insuficiente asumirla sólo desde la perspectiva del texto verbal, sea este impreso o digital, porque, sobre todo, los textos semióticos compiten con los lingüísticos en el ciberespacio. Asimismo, el desarrollo de las destrezas del pensamiento (discriminación, generalización, inducción, deducción, análisis, síntesis, determinación de nexos y sus relaciones conceptuales, etc.) requiere de una nueva intervención pedagógica que lleve consigo la tarea de implementar estrategias de comprensión de textos multimodales y digitales (Farías y Araya, 2014).

En definitiva, las estrategias para la comprensión lectora de textos digitales se asumen en esta investigación como el conjunto de actividades sistematizadas y bien pensadas que organiza el docente con la finalidad de lograr que los estudiantes puedan apropiarse de los nuevos saberes y extrapolarlos a distintas situaciones de comunicación. Por tratarse de textos digitales, en los que la interactividad constituye una característica indispensable, las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora deben ser igual de multimodales e interactivas, lo que implica la selección y creación correcta de los recursos adecuados para fomentar este tipo de lectura (Fonseca, et al, 2019).

3. Aspectos metodológicos

La investigación que produjo este informe es de naturaleza cualitativa, puesto que su intención ha consistido en evaluar las estrategias empleadas por los profesores de la asignatura Lengua Española Básica II de la UASD, con base en el desarrollo de la comprensión de textos digitales. La técnica empleada, por lo tanto, ha sido hermenéutica. Esta se materializó con el diseño y posterior implementación de una rúbrica, orientada a la interpretación de las estrategias docentes. Tanto el universo como la muestra están compuestos por un total de siete unidades didácticas. Las mismas corresponden al contenido programado por la Cátedra de Letras Básicas de la UASD para que sus docentes lo desarrollen en la asignatura seleccionada, durante el semestre virtual 2020-2.

Por su parte, la rúbrica empleada contiene tres preguntas que indagan sobre el contenido general de la asignatura Lengua Española Básica

3. El término “cosmolingüística” es una perspectiva teórica que empecé a trabajar desde el año 2013, con la publicación del libro: Lingüística cosmológica, así como con una serie de artículos enmarcados en el programa de investigación: Discurso, cine e ideologías en la sociedad dominicana adscrito a la Dirección de Investigaciones de la Facultad de Humanidades de la UASD.

Tabla No. 1: Etapas para el procedimiento metodológico implementado

| | | |
|------------------|---|---------|
| Punto de partida | A partir del 15 de marzo de 2020, la pandemia del COVID-19 conminó a todas las universidades a impartir todas sus asignaturas en modalidad virtual y a distancia, incluyendo a la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). | Logrado |
| Primer momento | Se formula el proyecto en torno al tema de la lectura digital, en tanto el cambio de soporte impuesto por la docencia virtual | Logrado |
| Segundo momento | Se participó en varios paneles con profesores expertos en enseñanza virtual y con otros que no habían tenido ningún tipo de experiencias previas. Se escucharon las opiniones de los estudiantes presentes. | Logrado |
| Tercer momento | Se obtuvo acceso a las unidades didácticas de la asignatura Lengua Española Básica II colgada en la plataforma virtual oficial de la UASD. | Logrado |
| Cuarto momento | Se diseñó una rúbrica para el análisis de las unidades con base en los objetivos del proyecto. | Logrado |
| Quinto momento | Se sometió el instrumento a la validación de expertos. | Logrado |
| Sexto momento | Se aplicó la rúbrica a las unidades, centradas en las estrategias para la comprensión de textos digitales. | Logrado |
| Séptimo momento | Se redactó el informe final. | Logrado |

II, versión digital. Se realizan inferencias sobre las consignas, las actividades y las estrategias con base en la lectura de textos multimodales. Se constata la frecuencia de uso de estrategias orientadas a la producción, previa lectura digital, desde un enfoque cosmolingüístico. Cada punto de la rúbrica es una pregunta abierta que por conveniencia metodológica facilita incluir todas las características presentes en cada una de las unidades.

El contenido de la asignatura Lengua Española Básica II que oferta la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) a sus más de doscientos mil estudiantes fue readaptado por un equipo de especialistas del área, quienes en conjunto conforman la Cátedra de Letras Básicas, organismo dependiente de la Escuela de Letras y esta, a la vez, correspondiente a la Facultad de Humanidades de la UASD. Esta asignatura tiene como prerrequisito el nivel I, por lo que se trata de una continuación que hace mayor énfasis en la producción textual. Esta característica

la ha hecho idónea para aproximarse a los objetivos de la investigación. Sin embargo, como se señala en la introducción, todas las unidades son editables, lo que significa que cada profesor empleará su criterio para incluir las estrategias que considere idóneas: eliminar, sustituir y ampliar. Esta serendipia relativiza la investigación, pero lejos de constituirse en una debilidad, anuncia la necesidad de presentar los siguientes resultados de forma provisoria para, en un segundo momento, ampliar los alcances epistémicos.

La siguiente tabla contiene las implicaciones y/o gradaciones de los objetivos, hipótesis, variables, indicadores y fuentes que definen, *grosso modo*, esta investigación (Tabla No. 2):

Esta matriz correlacional permeó todo el proceso de investigación. Dada la naturaleza compleja de los textos multimodales del ciberespacio, se propuso nuestro concepto “cosmolingüística”, porque el mismo implica una cosmovisión que

Tabla No. 2: Matriz correlacional de la investigación

| OBJETIVOS | Hipótesis | Variables | Indicadores | Contextos |
|--|--|---|---|---|
| Identificar las estrategias para el desarrollo de comprensión lectora de textos digitales presentes en el entorno virtual de aprendizaje (Moodle) de la asignatura Lengua Española Básica II de la UASD, correspondiente al semestre 2020-2. | La comprensión de textos digitales demanda estrategias acordes con su naturaleza compleja. | Estrategias docentes Comprensión lectora Textos digitales | Guías didácticas, Consignas, actividades. Exploración, inducción, distinción, asociación, atención, generalización, análisis y síntesis. Artículos, cuentos, poesías, novelas, webinars, tutoriales, cortometrajes, largometrajes, wikis. | Docencia virtual conminada por la COVID-19, Semestre 2020-2 (UASD) Contenido dirigido a la matrícula total de estudiantes de la UASD, más de 2000 estudiantes. Plan de contingencia. El ciber mundo de Internet constituye el universo de universos comunicativos de textos multimodales, verbales y no verbales. |
| Constatar grados de importancia concedidos por los docentes a la producción escrita como herramienta clave para evaluar la comprensión lectora. | Las consignas y el uso de los recursos revelan importancia que se otorga a la producción como criterio para la evaluación de la comprensión textual. | Grados de importancia. Evaluación lectora. Estrategias para la producción oral y escrita. | Consignas, tareas, recursos, criterios. Foro de debate, wikis, glosario, exposiciones filmadas, ensayos, síntesis, resúmenes... | Plataforma Moodle versión UASD |

permite estudiar los textos del ciberespacio en función del desarrollo de las destrezas del pensamiento, cuyo proceso se compone por tres fases: decodificación, almacenamiento y recuperación.

4. Descripción general de los resultados

Las estrategias que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora en contextos digitales están presentes en el contenido digital de la asignatura Lengua Española Básica II, correspondiente al semestre 2020-2. En todas las unidades observadas, de alguna manera u otra, se evidencia una perspectiva cosmolingüística, ya que todos los recursos conectan con el universo de universos comunicativos, lo cual constituye el objeto de estudio de esta joven perspectiva científica. Las siete unidades de la asignatura en cuestión están compuestas por un total de veinte actividades. Siete son lecturas de textos instruccionales, mientras que las restantes son actividades para la producción textual.

Los ejes temáticos, sobre los que se montan las estrategias, son: El arte de la comunicación y de la redacción (Unidad I); Estructura y desarrollo del párrafo (Unidad II); El resumen (Unidad III); Los modos de expresión: la exposición (Unidad IV); Los modos de expresión: la descripción (Unidad V); Los modos de expresión: la narración y el diálogo (Unidad VI); La oratoria (Unidad VII).

Todas las actividades giran en torno a la descarga y subida de documentos, redacción de textos, relleno de cuestionarios, visualización de webinars y un examen final. Por ejemplo, la primera unidad contiene un foro de presentación

y un espacio para la subida de los archivos a la plataforma. La unidad número dos contiene tres webinars, un artículo hipervinculado y un foro para la producción. En la unidad número tres hay un vídeo que explica el contenido, juntamente con las guías didácticas. En la unidad número cuatro se visualiza un enlace para acceder a una teleconferencia programada en la aplicación Jitsy, amén de un cuestionario con el que se busca medir el nivel de comprensión del contenido.

En la unidad número cinco se presenta una guía didáctica y un espacio para subir las actividades adjuntas. En la unidad número seis hay una vinculación de un artículo publicado en una web denominada EcuRed. Finalmente, la unidad número siete contiene un archivo de descarga para rellenar y subir y un examen general que contiene preguntas objetivas.

En la captura se observan tres consignas que orientan la interacción audiovisual con sendos vídeos. En la textura de dichas consignas se percibe un tono amigable que tiene como finalidad motivar a los estudiantes para que vean los vídeos y apliquen los conocimientos adquiridos a la redacción de textos. Por ejemplo, en la primera destaca la expresión: “La sapiencia de la maestra invitada”. En la segunda se menciona la frase: “Les presento a un súper profesor, cuyas explicaciones les permitirán aprender mucho”... En la tercera consigna se emplea la expresión “les ayudará”. Se trata, como en las dos anteriores, de expresiones que inciden en la motivación de los estudiantes para que asuman con entusiasmo la tarea de aprender en la virtualidad.

Imagen 1: Captura que muestra consignas y recursos de la unidad número 2.



En sentido general, la primera consigna de cada unidad refiere a la lectura de un texto o visualización de vídeos que, primero, describen los contenidos y objetivos; luego explica cómo deben ser realizadas las actividades correspondientes. Los criterios para las producciones apuntan a la evaluación de la producción textual del estudiante, como cuando, por ejemplo, se les solicita redactar un texto como resultado de analizar una breve narración. Las demás consignas están dirigidas a la lectura y a la producción de textos escritos, incluso en la última unidad, la cual plantea el estudio del discurso oral.

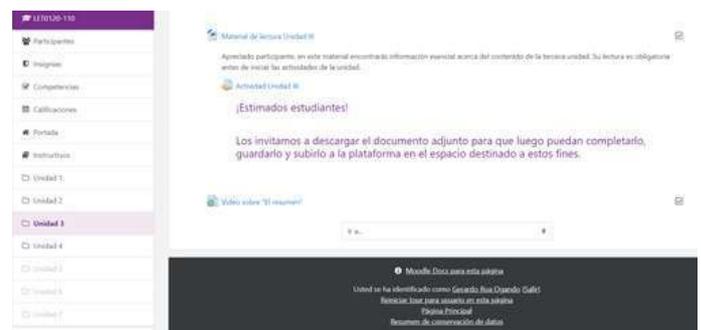
Como se observa en la consigna, se solicita la redacción de un párrafo como una manera de evaluar el dominio del contenido de la unidad. Se trata de una actividad altamente valorada en el campo de la enseñanza basada en el desarrollo de competencias, puesto que, si no se les permite a los estudiantes extrapolar los contenidos a las prácticas, resultaría insuficiente la acción de sólo almacenar informaciones en la memoria. Otro aspecto positivo en esta captura es la presentación de un contexto adecuado para la producción escrita. En este caso, se propone el tema “Mi experiencia en el aprendizaje virtual”, un tema que no resultaría difícil de abordar, ya que todos reciben la docencia de forma virtual. Finalmente, se observan seis criterios para la redacción, otro aspecto muy significativo para que los estudiantes sepan qué se espera de sus producciones.

Un último aspecto que merece la pena destacar como positivo son las expresiones de cordialidad del docente, pues concluye con las expresiones: “¡Les irá bien!” “¡Adelante!”. Son expresiones

que no deberían faltar en ninguna clase virtual.

Esta captura corresponde a la unidad número dos, la cual destaca porque presenta tres textos audiovisuales (webinars) y un artículo especializado vinculado del Centro Virtual Cervantes. Esta unidad, igualmente, contiene una rúbrica para la producción de párrafos expositivos como resultado de la comprensión de los textos digitales, verbales y no verbales.

Imagen III: Captura correspondiente a la unidad número 3



En esta tercera captura se observan dos consignas orientadas a descargar los materiales con los que realizarán las tareas que posteriormente subirán a la plataforma. Igualmente, hay un vídeo que explica el contenido de dicha unidad. Se trata de tres consignas muy comunes en la enseñanza virtual de tipo asincrónico.

En las siete unidades se aprovecha de forma positiva el universo de universos comunicativos que representa el ciberespacio de internet, puesto que se observa un grado importante de hipervínculos de textos semiolingüísticos.

Aunque se plantea la lectura de textos verbales que, en la mayoría de los casos, son textos instruccionales, el hecho de que haya una combinación entre recursos verbales y no verbales, así como otros que refieren a la imagen en movimiento, indica que quienes trabajaron en la elaboración de dichas unidades lo hicieron de acuerdo con los principios de la cosmolingüística, la cual persigue fomentar una mirada compleja, como diversos y multimodales son los textos del ciberespacio.

5. Discusiones

Las estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora contenidas en la asignatura Lengua Española Básica II propician la lectura digital y su consecuente producción porque, en un primer orden, los textos propuestos, salvo excepciones, tienen como finalidad direccionar la realización de actividades propias de la vida académica. Se observa un equilibrio entre la sistematización de dichas actividades y los espacios propuestos para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo. Sin embargo, en algunos casos se soslayan textos que pudieran permitir al estudiante activar las destrezas del pensamiento requeridas para internalizar información en la memoria a largo plazo, como son: asociación, distinción, generalización, inducción, deducción, análisis, síntesis y determinación de nexos y sus relaciones conceptuales.

En segundo lugar, en cada unidad hay un espacio para la producción. En dos de los seis casos observados se presentaron instrucciones para aprender a enviar un correo electrónico o un mensaje de texto, actividades que los jóvenes realizan espontáneamente, tal vez sin la formalidad requerida por la academia. Esta actividad es pertinente, ya que desde la academia resulta necesario fomentar la redacción en las redes sociales, empleando de forma correcta la normativa escrita.

Una de las características de la lectura digital, abordada en el marco teórico, tiene que ver con la hipertextualidad y la heteroglosia, lo cual equivale a la multiplicidad de voces o de textos sobre un mismo asunto. Se apuntó en el marco teórico que la perspectiva de los propulsores de ambos conceptos se centra en los textos no digitales y no multimodales. Por tal razón, se propuso la cosmolingüística, por tratarse de una transteoría que contempla el uso y estudio de los textos multimodales impresos y del ciberespacio de internet, los cuales son el resultado de la fusión de lo verbal y de lo no verbal, en forma de

vídeo, imágenes, escritura, etc.

La complejidad a la que alude la cosmolingüística es aprovechada adecuadamente, puesto que la hipervinculación se establece en una unidad y otra, según los propósitos de estas. Por ejemplo, en la unidad número tres se hipervinculó un vídeo desde un canal de youtube.com, lo que permitió la combinación de ese webinar con la lectura de dos textos más que aparecen hipervinculados.

Los aspectos mejorables de estas unidades didácticas, según informaciones obtenidas, obedecen a que las mismas fueron el producto de un plan de emergencia. Sin embargo, lo que se discute no es la calidad del contenido presentado, sino el aprovechamiento y la aplicación de estrategias que inciden en el desarrollo de la comprensión de textos digitales. En estos aspectos es evidente la calidad del contenido presentado.

Dadas las circunstancias mundiales de la pandemia, la presentación de esta asignatura es adecuada para responder al plan de contingencia de la universidad. Los más de doscientos mil estudiantes de la universidad estatal dominicana proceden, en su mayoría, de sectores marginales de la sociedad, por lo que sus limitaciones económicas constituyen un muro que les impide acceder a las profundidades del ciberespacio, lugar en el que se encuentra el conocimiento profundo propio de las diferentes áreas del saber. Como señala Merejo (2020), el 70.7% de la población dominicana no se conecta al ciberespacio de internet porque su situación económica solo le permite comprar paquetitos para enviar minimensajes. Esta pudiera ser la razón por la que un parte importante de las actividades aparece en forma de archivos descargables.

6. Conclusiones

El primer objetivo de esta investigación apunta a la identificación de estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos digitales, tomando como criterio para la evaluación de esta la producción textual. En ese sentido, se identificaron estrategias orientadas a los fines señalados. Tal vez en una situación normal de aprendizaje se pueda hacer un mejor aprovechamiento de otras estrategias con base en la multimodalidad textual que presenta el ciberespacio de internet, partiendo de una perspectiva cosmolingüística. Aunque se plantea la realización de videoconferencias, no se evidencian actividades para evaluar las competencias orales. Sin embargo, esto no

constituye en modo alguno debilidad, puesto que la docencia programada incluye teleconferencias que permitirán realizar clase sincrónicas, ocasión idónea para abordar la producción de textos orales.

Con el segundo objetivo se pretendió constatar los grados de importancia que otorgan los docentes a la producción escrita como herramienta clave para evaluar la comprensión de textos digitales. Se colige que los profesores importantizan la producción escrita, puesto que en las siete unidades estudiadas se plantea la redacción de textos a partir de la lectura de otros textos. Lo que tal vez pudiera ser mejorable es el hecho de que cada profesor tiene la facultad y el derecho de editar estos contenidos y estrategias, una condición que relativiza estos resultados a un universo, por el momento, indeterminado.

Se concluye sugiriendo la integración de más recursos tecnológicos para la docencia virtual, tales como las wikis, los talleres, la elaboración de glosarios y la buena selección de bancos de textos audiovisuales (vídeos), juntamente con la selección de artículos especializados procedentes de bases de datos electrónicos. Asimismo, se sugiere a los docentes familiarizarse con los textos digitales, no sólo con los verbales, sino con la multimodalidad que se expresa en forma de imágenes, música, audiolibros, cortometrajes, largometrajes, webinars, etc. como parte de la multimodalidad que caracteriza al ciberespacio de internet. Esta diversidad cosmolingüística compensa, en parte, el síndrome del abandono que suele acompañar a los entornos virtuales de aprendizaje, dada su naturaleza asincrónica.

Ante todo, se sugiere reformular los programas tradicionales de la enseñanza, de manera que puedan ser reorientados hacia el estudio de los textos en contextos multimodales. Una competencia que se sugiere incluir es la elaboración de blogs, páginas webs, canal de youtube.com, etc. De ese modo se estaría contribuyendo con la formación de los futuros profesionales de acuerdo con los contextos comunicativos y laborales del presente.

Referencias bibliográficas

Álvarez, J. (2019, agosto). Usuarios de Internet en República Dominicana aumentaron un 7% a 2019. *El Dinero. Tecnología*. Disponible en: <https://www.eldinero.com.do/89156/usuarios-de-internet-en-republica-dominicana-aumentaron-un-7-a-2019/>

(consultado el 22 de octubre de 2020).

Arán, P. (2016). *La herencia de Bajtín: Reflexiones y migraciones*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Libro digital, PDF: ISBN 978-987-1751-40-2.

Bajtin, M. (2012). *Estética de la creación verbal*. México: Editorial Siglo XXI. Traducción de Tatiana Bubnova.

Cabrera Albert, J. y Fariñas León, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(1), 1-10.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.

Fariñas, M. y Araya, C. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 93-104.

Fonseca, L., Migliardo, M. G., Simian, M., Olmos, R., y León, J. A. (2019). *Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español*. Madrid: Gredos.

González Morales, M. y Cataña Pazmiño, A. (2020). *Libro interactivo digital para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de nivel medio* (Tesis de Maestría en Educación). Repositorio digital de la Universidad Israel. Quito. Ecuador. Disponible en: <http://157.100.241.244/handle/47000/2528?mode=full> (Consultado el 02 de septiembre de 2020).

Gordón García, J. (2006). La lectura digital. *Red Internacional de Universidades Lectoras*. Disponible en: <http://dinle.usal>

[es/searchword.php](#) (Consultada el 10 de septiembre de 2020).

[intermundo-mas-alla-del-covid-19-8811474.html](#) (Consultado el 13 de septiembre de 2020).

- Gutiérrez Estupiñán, R. (SF). Intertextualidad: teoría, desarrollo, funcionamiento. *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--11/html/dcd92a92-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_21.html (Consultado el 12 de mayo de 2020).
- Merejo, A. (2020, agosto). República Digital Fallida: *Acento.com.do*: Disponible en: <https://acento.com.do/opinion/republica-digital-fallida-8845581.html> (Consultada el 24 de agosto de 2020).
- Pazmiño, C., y Santiago, A. (2020). *Libro interactivo digital para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de nivel medio* (Master's thesis, Quito, Ecuador: Universidad Tecnológica Israel).
- Pérez, O. (2019, octubre). Semiótica visual: orden y casos como actividad cognitiva. *Acento.com.do*. Disponible en: <https://acento.com.do/opinion/semiotica-visual-orden-y-caos-como-actividad-cognitiva-8688976.html>. (Consultado el 15 de enero de 2020).
- Roa Ogando, G. (2018). Aspectos ideologizantes de las familias representadas en los largometrajes dominicanos: *Nueva Yol 1* (1995) y *Yuniol 2* (2007). *Ciencia y Sociedad*, 43(2), 35-50.
- Roa Ogando, G. (2020, enero). Los inmigrantes del intermundo, más allá del Covid-19. *RD: Acento.com.do*. Disponible en: <https://acento.com.do/opinion/los-inmigrantes-del-intermundo-mas-alla-del-covid-19-8811474.html> (Consultado el 13 de septiembre de 2020).
- Saldivar, A. y Labreda, E. (2020). ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN UN GRUPO DE CUARTO GRADO. MÉXICO. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002009/html/index.html>
- Scalerandi, M. (2020). Lectura crítica de textos en entornos digitales: ¿Son necesarias nuevas competencias? *La Tecnología y la Información*. Disponible en: <http://www.bibliotecact.com.ar/PDF/08071.pdf> (Consultado el 20/09/2020).
- Van Dijk, T. (1977). *La ciencia del texto*. México: Gedisa.
- Villalobos Alpízar, I. (SF). *La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes*. PDF:: <http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol.%20XLI/No.%20103/La%20noci%C3%B3n%20de%20intertextualidad%20en%20Kristeva%20y%20Barthes.pdf> (Consultado el 12 de septiembre de 2020).
- Villalobos, M. y Uceda, S. (2020). Macrorreglas proposicionales y la producción de textos argumentativos en estudiantes de la carrera de educación secundaria, mención Idiomas. *Revista CIENCIA Y TECNOLOGÍA*, 16(1), 91-99.

REA como herramienta útil en el aprendizaje basado en recursos

OER as a useful tool in resource-based learning

Recibido: 12 de octubre de 2019 / Aprobado: 20 de noviembre de 2020



Dahiana J. Vásquez Sª

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
MADRE Y MAESTRA (PUCMM)

dj.vasquez@ce.pucmm.edu.do

Resumen

Los recursos educativos abiertos (REA) son materiales que, unidos a una adecuada metodología de enseñanza y su manera de utilizar unos y otros, han aportado calidad a la educación superior. Esta idea planteada como hipótesis es la premisa de la cual parte este ensayo teórico acerca del beneficio educativo que pudiera representar el uso de estos recursos. En el presente artículo se busca mostrar la importancia que tienen los recursos educativos abiertos como herramientas para el desarrollo de los contenidos en las aulas y la contextualización de informaciones pertinentes sobre las materias a enseñar. Para poder definir la calidad de los mismos, su apoyo dentro de los planes de estudio y su uso como herramientas pedagógicas, es necesario conocer conceptos clave como recursos educativos y

recursos abiertos para una educación abierta con prácticas educativas abiertas. Se ha utilizado una metodología descriptiva para conocer las tendencias de los participantes con respecto a sus hábitos de lectura. Para ello, se ha realizado una pequeña encuesta con un universo de 72 personas, docentes (27) y estudiantes universitarios (45), con la cual se pretende conocer el uso de los recursos educativos que emplean y las dificultades que representa el acceso a los mismos. Finalmente, se puede concluir que, para promover el pensamiento crítico y la participación en sus futuras comunidades discursivas sería conveniente el uso de estos recursos en este momento de la historia cuando es necesario ofrecer recursos fiables para desarrollar la criticidad y la capacidad de evaluar recursos, dado que estamos en la era de la información y la educación ha tenido un giro drástico de la presencialidad a la virtualidad.

Palabras clave: recursos; educación abierta; recursos abiertos; prácticas abiertas; aprendizaje basado en recursos

Abstract

Open educational resources (OER) are materials that, together with an appropriate teaching methodology and the way they are used, have brought quality to higher education. This idea raised as a hypothesis of the premise in this theoretical essay about the educational benefit that could represent the use of these resources. This article seeks to demonstrate the importance of open educational resources as tools for the development of content in the classroom and the contextualization of relevant information on the subjects to be taught. In order to define their quality, their support within the curriculum and their use as pedagogical tools, it is necessary to know key concepts such as educational resources and open resources for an open education with open educational practices. A descriptive methodology has been used to know the tendencies of the participants about their reading habits. For this purpose, a small survey has been carried out with a universe of 72 people, teachers (27) and university students (45), with which it is intended to know the use of the educational resources they use and the difficulties to access to them.

a. Máster Periodismo Multimedia. Docente de la Escuela de Comunicación, PUCMM, campus Santiago. Para contactar a la autora: dj.vasquez@ce.pucmm.edu.do

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CÓMO CITAR: Vásquez, D. (2021). REA como herramienta útil en el aprendizaje basado en recursos. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, Vol. 18, n.º 35, enero-junio, pp. 28-36

Finally, it can be concluded that, in order to promote critical thinking and participation in its future discursive communities, from the classrooms, it would be convenient to use these resources at this moment in history where it is necessary to offer reliable resources to develop criticality and the capacity to evaluate resources, given that we are in the information age and education has had a drastic turn from in classroom to virtuality.

Keywords: Resources; open education; open resources; open practices; resource-based learning.

1. Introducción: Del libro de texto a los recursos abiertos

Los libros de texto representan un elemento importante dentro del currículo dado que han sido conscientemente diseñados y organizados para servir a los fines de la escolarización. “En este sentido, están orgánicamente unidos a las circunstancias cambiantes de la educación, y debería ser posible “leer” las formas de aprendizaje a partir de los libros de texto que las acompañan” (Caballero y Fernández, 2017). Sin embargo, en la actualidad existe una amplitud de fuentes de información de materiales que pueden ser incorporados al proceso de enseñanza-aprendizaje. (Castillo y Cabrerizo, 2006).

Por mucho tiempo se ha tomado al libro de texto como biblia y regla para la enseñanza dentro de las aulas. No podemos obviar la importancia que tiene el libro como ente educador, por eso ha sido el referente de los docentes para la elaboración de los contenidos dados en la práctica de enseñanza-aprendizaje. Incluso, suceden casos donde el libro funje el papel de docente, y este último se convierte en un medio de lo que está escrito y reduce así la capacidad metodológica, dado que el aprendizaje a través del libro de texto muchas veces supone solo la repetición y memorización de lo escrito, y no siempre se demanda un análisis más profundo. Al respecto, Caballero y Fernández consideran que “en los libros no existe una confrontación de los contenidos con la realidad, reduciendo así la búsqueda y la experimentación por parte del alumno, y mermando su espíritu crítico” (2017, p. 205).

La realidad antes descrita no es la ideal por los nuevos desafíos que presenta la educación del siglo XXI. “Los jóvenes universitarios utilizan la lectura como herramienta para la formación profesional y búsqueda del conocimiento” (Serna, 2018, p.6). La educación superior debe apoyarse en textos especializados, que no solo presentan información, sino que se distinguen por defender posturas argumentativas producto de la investigación y que representan a una comunidad discursiva en la cual los estudiantes

se insertarán como miembros activos en la medida en que leen y participan del discurso de dichas comunidades propias de cada profesión.

De acuerdo con Parodi (2008, p. 171), es “impresionante la cantidad de manuales que circula en formato papel y electrónico en los ámbitos universitarios”. A pesar de ser los libros y manuales los recursos más utilizados, en ocasiones solo ofrecen la teoría que sustenta la ciencia y las prácticas que deberían realizar los estudiantes para lograr dicho conocimiento, de ahí su fuerte componente didáctico. Sin embargo, no poseen los rasgos léxicos, morfosintácticos ni argumentativos que ofrecen otros recursos, como los artículos científicos, por ejemplo, cuyo propósito comunicativo es compartir los avances de la ciencia con la comunidad discursiva en la cual se inscriben y persuadir sobre alguna postura o nueva mirada hacia el objeto de investigación que presentan.

Por otro lado, los libros y manuales en formato físico se están desplazando cada vez más en esta era digital y más con la modalidad virtual que estamos experimentando, ya que ellos no ofrecen ciertos beneficios que sí lo hacen los recursos digitales. “La lectura digital es un nuevo camino hacia el conocimiento para jóvenes que utilizan la tecnología para todas sus tareas diarias” (Serna, 2018, p.7). Los recursos digitales brindan una variedad de funcionalidades con las que los jóvenes son capaces de tener una lectura dinámica. Además de que permiten un fácil acceso, son de bajo costo, aportan a la reducción del daño ecológico y evitan la acumulación de materiales que ocupan mucho espacio o que luego se desechan.

Entonces, partiendo de que los libros y manuales ofrecen una teoría básica, pues su fin es didáctico, y, por otro lado, su formato físico se está alejando de la nueva modalidad virtual y de los usuarios que pertenecen a una generación asidua a la tecnología ¿son los recursos en formato digital la respuesta a la capacidad metodológica y al análisis profundo en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, necesitan enfoques innovadores de aplicación práctica, al mismo tiempo también es obligatoria una ampliación y no un estancamiento de los protagonistas activos. Esto lleva consigo, un perfeccionamiento tecnológico del profesorado, adecuado y sin extremas pretensiones, junto a una definición de las metas marcadas y una actualización constante. (Sevillano García, 2012, p.344).

Es preciso definir que para el uso de recursos adecuados debemos hablar entonces del aprendizaje basado en los recursos (RBL), el cual propone el aprendizaje como un proceso que coloca en un alto nivel los recursos disponibles para los alumnos y, al hacerlo, presupone que la interacción entre los alumnos y los recursos (que pueden incluir los recursos humanos) es el principal dispositivo estructurador de la situación de aprendizaje (Esch, 2016). Esto plantea la cuestión de la relación pedagógica entre el alumno y el profesor y de la naturaleza del papel del profesor en particular.

A partir de este planteamiento, en el presente artículo se busca mostrar la relevancia que tienen los recursos educativos abiertos como herramientas en el desarrollo de los contenidos en las aulas y la contextualización de informaciones pertinentes sobre las materias a enseñar. Para el mismo, se ha consultado a distintos autores que explican los conceptos básicos requeridos para entender el tema, y, además, se ha utilizado una metodología descriptiva para conocer las tendencias de los participantes con respecto a sus hábitos de lectura. Para ello, se ha realizado una pequeña encuesta con un universo de 72 personas, docentes (27) y estudiantes universitarios (45), con la cual se pretende conocer el uso de los recursos educativos que emplean y las dificultades que representa el acceso a los mismos.

En el próximo apartado se estará haciendo referencia a los recursos educativos abiertos y conceptos propios asociados al mismo. En el apartado 3 trataremos las ventajas que ofrece el uso de los recursos abiertos. Luego, presentaremos la metodología y los resultados de una breve encuesta, cuyo fin es conocer la tendencia de los participantes en cuanto al uso de algunos recursos abiertos y sus desventajas a causa de la conectividad en contextos poco controlados como los que se viven en la actualidad en República Dominicana en este 2020. Finalmente, ofrecemos las conclusiones a

partir de las ventajas y desventajas planteadas en el estudio.

2. El papel de las tecnologías y el aprendizaje abierto

Para comenzar, es necesario conceptualizar qué son los recursos educativos. Como afirman Castillo y Cabrerizo (2006, p. 258), se considera medio, recurso o material a “cualquier elemento que se utilice al servicio del proceso instructivo”. Estos son un apoyo al trabajo docente y tienen la función de contribuir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a la mejora de la calidad del proceso y se espera que a través de ellos se optimice la facilitación docente y el estudiante alcance los niveles de dominio esperados al interactuar con los materiales y herramientas adecuados.

Se conoce como recurso educativo cualquier material que puede ser o no un medio didáctico que “en un contexto formativo determinado es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades docentes y discentes. Los medios didácticos tienen como función facilitar la presentación de los contenidos y el aprendizaje de los mismos”. (Castillo y Cabrerizo, 2006). Los medios didácticos se usan en determinados contextos, y es en ese uso donde se justifica su razón de ser. Según Cabero (1992), “los criterios usados no siempre tienen una clara relación con la utilización de los medios en contextos instructivos y en el proceso de enseñanza aprendizaje; algunos se han realizado tomando, como componente definitorio y relevante del medio, su dimensión instrumental”. Es decir, para que un medio se considere didáctico debe estar en función de mejorar la enseñanza, y definir las pautas de manera que los conocimientos lleguen con más eficacia a los educados.

Al tener claro qué es un recurso educativo y cuáles pueden ser considerados como recursos que ayuden a la formación y el proceso de aprendizaje-enseñanza, podemos ahora definir los recursos educativos abiertos (REA) como aquellos “materiales didácticos, de aprendizaje o investigación que se encuentran en el dominio público o que se publican con licencias de propiedad intelectual que facilitan su uso, adaptación y distribución gratuitos” (UNESCO, 2015). Se considera que el acceso universal a la educación de calidad contribuye a la paz, el desarrollo social y económico sostenible, y el diálogo intercultural. “Los REA ofrecen una oportunidad estratégica de mejorar la calidad de la educación y el diálogo sobre políticas, el

intercambio de conocimientos y el aumento de capacidades” (UNESCO, 2015).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) han servido como actualización de los recursos y medios didácticos y paulatinamente han estado sustituyendo al libro de texto como guía principal del material de clases. Como afirmó Zabalza (2003, p. 92): “Las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta de insustituible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos”. Los docentes no deben creer que tienen el control de las informaciones concernientes a su disciplina y a su asignatura en específico, concepción en la que el estudiante asume el rol pasivo de receptor. Desde el surgimiento de la internet, cuya misión es ofrecer libremente toda la información, el rol docente debe especializarse en promover la alfabetización informacional para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y sepan elegir las fuentes seguras. En este proceso de construcción del conocimiento, los estudiantes pueden conformar sus propias ideas y ellas pudieran estar en contraposición a lo que el profesor considere. “El punto crítico de la tecnología (tanto la más reciente como las clásicas) es su capacidad transformadora”. (Zabalza, 2003, p. 92).

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) traen cambios importantes en la educación, como: “mayor universalización de la información, metodologías y enfoques crítico-aplicativos para la autoformación, actualización de los programas y de las metodologías y trabajo colaborativo de los estudiantes y del profesor” (Castillo y Cabrerizo, 2006).

Como afirma Vargas (2017), “los recursos educativos didácticos son el apoyo que refuerza la actuación del docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Estos pueden ser material audiovisual, medios didácticos informáticos, soportes físicos y otros, que van a proporcionar al educador ayuda para desarrollar las actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje. “Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, y tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido. Su importancia radica en la influencia que los estímulos a los órganos sensoriales ejercen en quien aprende” (Vargas, 2017).

Por su parte, los recursos educativos informáticos son diseñados para interactuar con el usuario. “Son recursos que permiten procesos de aprendizaje autónomo en los que se consolidan

los principios del «aprender a aprender», siendo el estudiante partícipe directo o guía de su propia formación” (Vargas, 2017). Pero, más allá del medio tecnológico como característica principal de estos recursos, también queremos referirnos a su capacidad de apertura, para esto es necesario conocer a qué llama la UNESCO el aprendizaje abierto.

Esta es una concepción de educación cuyo objetivo es eliminar todas las barreras superfluas al aprendizaje, y al mismo tiempo, proporcionar a los estudiantes una posibilidad razonable de éxito dentro de un sistema de educación y entrenamiento centrado en sus necesidades específicas y localizado en múltiples áreas de conocimiento. (UNESCO, 2015).

Es decir, que se tiene acceso libre a material y recursos de licencia abierta o *creative commons* con las cuales los autores dan permiso a que sus trabajos puedan ser consultados sin restricción de derechos o por pago. Dentro de las diferencias que existen entre los REA y otros recursos, se resalta la licencia. Su valor académico se enfoca en la idea de usarlos como método integral de comunicación en planes de estudios para las asignaturas, y al digitalizarse son compartidos a través de la internet. Por lo tanto, facilitan su reutilización. (UNESCO, 2015)

Como afirman García y López-Pérez (2012), “las licencias de publicación y acceso abierto cada vez son más numerosas y adaptadas a las necesidades de los autores del contenido, así como de los usuarios del mismo”. Por lo tanto, si un contenido tiene licencia abierta, implica que puede ser reproducido por cualquier medio: computadoras, textos impresos o recursos audiovisuales. Se puede destacar además, que existe una gran cantidad de recursos abiertos que a pesar de estar en formatos digitales, de igual manera son imprimibles (UNESCO, 2015).

Por lo tanto, el concepto de apertura es un rasgo que cada vez está más asociado a los contenidos educativos digitales. Al referirse a entornos de aprendizaje abiertos, se asocia la idea al uso de material virtual o en línea, a través de dispositivos electrónicos que permitan el acceso libre o gratuito de los mismos.

Utilizando una definición muy simple, podríamos decir que los entornos de aprendizaje son aquellos espacios en los que tienen lugar procesos, en general intencionales, de aprendizaje. En el campo del e-learning el término “entorno virtual

de aprendizaje“ se aplica a las plataformas de software que las instituciones utilizan para desarrollar su oferta de formación virtual, como por ejemplo los campus virtuales universitarios. (García y López-Pérez, 2012)

Mercado, Fernández, Lavigne y Ramírez (2018) consideran que es hora de que la etapa de compartir el conocimiento mediante las TIC se represente a través de las Prácticas Educativas Abiertas (PEA) en búsqueda de mejorar tanto los procesos formativos de gestión como la investigación. Por lo que, no se trata sólo de publicar ensayos o artículos relacionados a temas en específico y que estos estén al servicio de los estudiantes, sino que es necesario realizar una adecuada integración donde estos conocimientos sean parte de un proceso que implique la adecuada recepción por parte del estudiantado.

Las PEA son aquellas prácticas que soportan el uso, reutilización y producción de Recursos Educativos Abiertos de alta calidad, a través de políticas institucionales que promuevan modelos pedagógicos innovadores y empoderen a los aprendices como co-productores de su propia ruta de aprendizaje. (Mercado, Fernández, Lavigne y Ramírez, 2018, p.5)

En este sentido, al gestionar los PEA, estamos dándole el poder y la facilidad al alumno de ser parte de la creación de nuevo conocimiento. Parte de esta innovación implica que los estudiantes puedan crear sus propias ideas acerca de los materiales vistos y experimentados en las aulas. Esto no significa que el libro de texto no permita un aprendizaje eficaz, pero con los recursos abiertos generalmente no se solicita una repetición o memorización de su contenido, sino que apuntan a tareas relacionadas con el desarrollo de la criticidad de una postura, hecho que puede repercutir en que sean capaces de aproximarse a un aprendizaje más profundo y constructivo. De todos modos, no depende del recurso en sí, sino de las consignas que plantean los docentes para que se dé un aprendizaje profundo, crítico y constructivo.

3. Ventajas del uso de los REA

De acuerdo con Burgos (2010), hoy día estamos ante una una generación multitarea, que es capaz de realizar diversas actividades al mismo tiempo: han desarrollado de manera natural la habilidad de escuchar música, hablar con los amigos, usar el teléfono y revisar sus tareas

simultáneamente. Esto implica que el tiempo de atención disminuye, y se divide entre las distintas tareas o actividades que realizan a diario a través de los diferentes dispositivos como móviles, tabletas y computadoras. Dada esta característica de los nativos digitales, los REA facilitan esta simultaneidad, ya que pueden estar disponibles en los distintos dispositivos, además de ofrecer datos puntuales a través de resúmenes y palabras clave que optimizan y agilizan los motores de búsqueda.

Por esto, desde una perspectiva general, un REA contiene un tema, una unidad de contenido, un objetivo, así como metadatos—conocidos como descriptores del recurso educativo—, el cual puede ser desarrollado con el soporte de las TIC de forma que se posibilite su reutilización, interoperabilidad, accesibilidad y continuidad de tiempo. (Burgos, 2010, p.15)

Al hablar de recursos abiertos, nos referimos a que el conocimiento se encuentra fuera del aula. Los REA podrían ser herramientas de gran utilidad en la modalidad presencial dentro del salón de clases, pero mayormente en la modalidad virtual que se ha experimentado durante la época de pandemia mundial, por lo que se considera su inclusión como un impulso para innovación educativa.

El recurso abierto está caracterizado por estar expuesto al público y no conlleva ninguna restricción al usuario. Por otro lado, el término «gratis» garantiza que el estudiante puede utilizar el material educativo sin la necesidad de hacer ningún tipo de inversión económica. (Burgos, 2010)

Estos no solo representan un beneficio económico, ya que elimina inversiones en materiales costosos, o supera limitaciones de imposibilidad de asistir a librerías y bibliotecas, sino que también permiten un acercamiento al uso sostenible de la información, pues, aunque pueda ser imprimible, el formato digital ha aportado cuidado al medio ambiente, tema que en la actualidad preocupa tanto al planeta. Y en tiempos como los vividos durante la pandemia del COVID-19, los REA se han vuelto más eficaces, dado el aislamiento social que se ha pedido y las restricciones de movilidad impuestas por los gobiernos alrededor del mundo.

Las instituciones de educación superior, en pos del apoyo que deberían dar a su personal docente, están llamadas a crear entornos favorables de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes. Por lo tanto, se aspira a crear REAs así como a usar los creados en otros lugares. Esto proporcionará oportunidad de desarrollo profesional de los docentes, quienes, además de

innovar dentro del campo pedagógico, pueden ampliar sus propios conocimientos y adaptarse al mundo tecnológico en que los estudiantes viven, de esta manera se logrará acortar la distancia entre docentes y alumnos, a la vez que se mejora la comprensión de sus necesidades básicas de aprendizaje, y, sobre todo, se pueden elaborar mejores programas de estudio de acuerdo a las características específicas de cada grupo de clases y asignaturas a impartir.

Al utilizar los recursos de aprendizaje abiertos en las aulas se incentiva a que el estudiante tenga un contacto directo con las ideas, los contenidos y la información. Pero para que cumplan eficazmente su función, deben estar bien diseñados y enfocados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de estos recursos, de igual manera, podría ayudar a que, si en el futuro se vuelve a la modalidad presencial, se utilice el tiempo de encuentro con los estudiantes para crear discusiones, aplicar prácticas, incentivar la creatividad y fomentar la participación, así como se logra un análisis eficaz sobre un texto cuando se elabora una consigna adecuada.

Elaborar un plan de estudios basado en recursos implica distanciarnos de la noción tradicional del profesor que asume el rol protagónico y que utiliza como método la lección magistral. De igual manera, permite la discusión grupal y trabajos prácticos que aportan mayor calidad a la educación al combinarse con otras plataformas digitales y herramientas que ofrece la web 2.0.

El aprendizaje basado en recursos no es sinónimo de educación a distancia. Al contrario, el aprendizaje basado en recursos proporciona una base sobre la cual se puede transformar la cultura de la enseñanza a lo largo y ancho de todos los sistemas educativos para capacitarlos a ofrecer una educación de mejor calidad a una cantidad considerablemente mayor de alumnos (UNESCO, 2015).

No importa la circunstancia o modalidad, el aprendizaje basado en recursos puede ser un enfoque pedagógico aceptable para la educación virtual, así como para la educación presencial, siempre y cuando se tomen en consideración los elementos necesarios que permitan que en ambos casos el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo y se pueda adaptar el recurso a ser utilizado dentro de los requerimientos necesarios para el aprendizaje.

La razón más importante para el aprovechamiento de los REA es que los materiales educativos licenciados abiertamente tienen un enorme potencial

de contribuir para la mejoría de la calidad y de la eficacia de la educación. Los desafíos del creciente acceso, combinado con el continuo despliegue de infraestructuras TIC en centros educativos, indica que es cada vez más importante que éstos apoyen, de forma planificada y deliberada, el desarrollo y la mejora de los planes de estudios, el diseño de los programas y las asignaturas en curso, la planificación de las sesiones de contacto con los alumnos, el desarrollo de materiales de aprendizaje y enseñanza de calidad y el diseño de evaluaciones eficaces (UNESCO, 2015).

4. Metodología

Para conocer la percepción de los participantes sobre los distintos recursos que utilizan en sus ambientes de aprendizaje y las facilidades que ofrece el contexto para que se lleve a cabo un enfoque basado en recursos abiertos, se ha implementado una metodología descriptiva, que, en palabras de Tamayo.

Es un método que comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre grupo de personas, grupo o cosas, se conduce o funciona en presente (Tamayo, 2004).

Para conocer las opiniones del universo participante, hemos aplicado una encuesta *ad hoc* revisada a juicio de expertos a 72 personas, 27 docentes y 45 estudiantes en República Dominicana. El instrumento fue suministrado a través de la plataforma Survey Monkey por ser una plataforma dinámica de formulación de encuestas. El instrumento cuenta de 8 preguntas cerradas que ofrecen distintas opciones y una pregunta final abierta sobre el conocimiento sobre los REA. (Ver anexo 1)

5. Resultados

Las preguntas 1, 2 y 3 se proponen elaborar un perfil sobre los encuestados dentro del contexto trabajado: determinar si es docente, estudiante, administrador educativo o bibliotecario; nivel de educación académica y tiempo que lleva en la modalidad de clases virtuales y a distancia. Según los resultados de estas preguntas, el universo está conformado por 27 docentes, 45 estudiantes y 0 administradores y bibliotecarios. Sobre su nivel educativo, el 38% lo conforma estudiantes universitarios, mientras que el 31.94% tiene estudios de maestría. El resto de

los porcentajes se dividen en: 6.94% doctorados, 4.27% con título de grado, 2.78% con una especialidad y 1.39% con postgrado. Los datos demuestran que en su mayoría cuentan con estudios superiores o postformales.

En cuanto a los inconvenientes que suelen suceder durante el acceso a recursos y plataformas virtuales, el 54.17% de los encuestados aseguró haber tenido problemas con la electricidad en su sector durante el período de cuarentena que se ha vivido desde marzo del 2020. Mientras que un 51.39% dijo tener fallas de conectividad, dificultando el acceso a la red y, a su vez, a los recursos y actividades educativas para poder realizar sus funciones académicas. (Ver Figura 1).

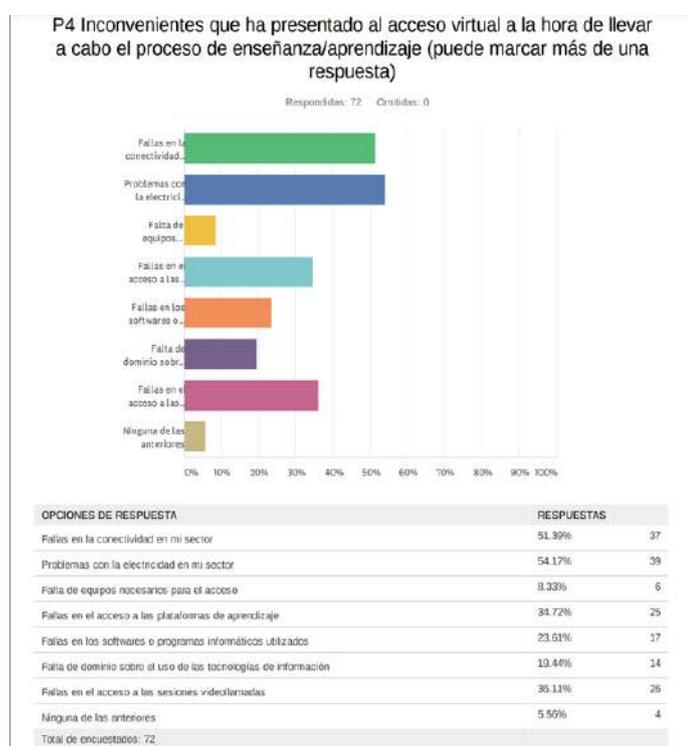


Figura 1: Opinión de los participantes sobre los inconvenientes a la hora de acceder a los recursos virtuales.

Según Vargas (2017), los docentes deben comprometerse en la actualización e innovación educativa y servir como facilitadores a sus estudiantes sobre el uso de herramientas informáticas, así como de los recursos. Esto implica dominar herramientas que permitan el acceso a los materiales sin la necesidad de estar en constante conexión. Para ello están los archivos descargables en dispositivos electrónicos que pueden ser artículos, libros en formatos como el PDF, epub, mobi, doc, etc. Pero, según la encuesta que ha servido para conocer el comportamiento de los internautas, solo el 18.06% del universo encuestado utiliza los

libros descargados en dispositivos electrónicos, mientras que 40.28% prefiere consultar los contenidos en la Web. (Ver Figura 2)

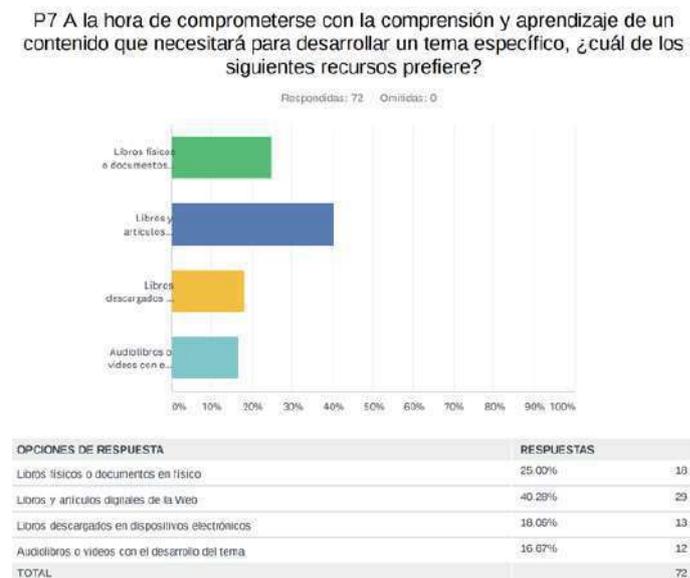


Figura 2: Opinión de los participantes sobre los recursos que prefieren para la comprensión y el aprendizaje de contenidos.

Dado este contexto antes descrito es necesario readaptar los enfoques pedagógicos en este ambiente digital, de manera que se logre garantizar la calidad y oportunidades educativas. En ese sentido, será necesario un acuerdo entre telefónicas, compañías de electricidad, así como con instituciones educativas y gubernamentales que aseguren la conectividad tanto de los estudiantes, como de los docentes. Pero, sobre todo, que permita de manera ininterrumpida el acceso a los contenidos y a los recursos educativos abiertos publicados y propuestos en la red.

Al preguntarles a los participantes sobre el uso de recursos y herramientas antes de incurrir en la modalidad virtual, el 91.67% expresó haber utilizado artículos en formato PDF, el 81.94% hacía uso de vídeos a través de plataformas como Youtube y Vimeo, el 77.78% utilizaba libros digitales y el 72.22% leía artículos en la web. El resto se divide en el uso de plataformas como Moodle, Zoom, Microsoft Teams, Kahoot, y podcasts. Estas preferencias demuestran que tanto el uso de artículos en PDF como los vídeos en streaming y libros digitales son los recursos de mayor uso a la hora de ampliar los conocimientos académicos.

De igual manera, sobre el uso de recursos en las clases, el uso del archivo PDF obtuvo un 94.44%, seguido de los videos (88.89%),

artículos en la web (77.78%) y los libros digitales (73.61%). Los libros físicos, por su parte, apenas obtuvieron un 27.78%. Mientras que, sobre el uso de recursos gratuitos ofrecidos en Internet, el 40,28% dijo utilizar Google Books o Google Académico; el 27.78% REA; y el 23.61% artículos en plataformas virtuales como Dialnet, Scielo, y otras.

Finalmente, sobre si conocen qué son recursos educativos abiertos, un 48.9% de los encuestados afirmó no tener idea sobre a qué nos referíamos con este concepto. Mientras que el resto aseguraba que estos permiten acceder a la información sin costo y desde cualquier lugar o momento; posibilitan seguir aprendiendo no obstante la situación de pandemia; maximizar el tiempo para discusiones; asimismo, ellos permiten al docente tener una variedad de contenidos educativos y recursos que satisfagan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. Conclusiones

El uso y creación de los recursos abiertos deben ser parte de la agenda educativa de las escuelas y departamentos de las universidades e instituciones dedicadas a la educación superior. Los artículos producidos, investigaciones, ensayos, entrevistas y demás material que aporte al conocimiento y al desarrollo del estudiantado deben estar al servicio de los docentes y alumnos sin restricción dentro y fuera de las aulas. Por un lado, ayuda al docente a diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje más dinámicos basados en la práctica y la constante colaboración, así como aumenta la interacción por parte del estudiante.

Si bien es cierto que el uso del libro de texto, así como de manuales, permite realizar muchas de las actividades antes mencionadas, también es necesario precisar que, a diferencia de ellos, los recursos educativos abiertos pueden representar una participación más activa del estudiante y el desarrollo de su pensamiento crítico, sobre todo, cuando se habla de un aprendizaje basado en competencias. El uso de los recursos implica, además, que se ofrezcan otras opciones al momento de impartir la asignatura adaptadas a los gustos de una generación envuelta en medios tecnológicos, de manera que se acerquen más al conocimiento impartido.

La clave está en la metodología a utilizar en las clases. El aprendizaje basado en recursos representa una alternativa de mayor envergadura, sobre todo, cuando tratamos temas de reciente aplicación como es el caso de

la modalidad virtual, o actualizaciones dentro de los campos de las ciencias y las humanidades.

Esto no implica que dejemos a un lado los libros para fundamentos conceptuales o referencias históricas. Más aún si tomamos en consideración que son necesarios como elementos de partida en niveles primarios y secundarios, y donde, por ejemplo el texto sirve de guía, en especial cuando el estudiante no ha desarrollado otras habilidades como el análisis y la reflexión, necesita asimismo la adquisición del léxico. Pero al entender que podemos contar con recursos alternativos, de fácil acceso, no solo para las instituciones de educación superior y su personal docente, sino también para el alumnado, podemos ampliar las fuentes de conocimiento disponibles, participar de la discusión y actualización de la ciencia y comenzar a formar parte de la comunidad discursiva de nuestra disciplina. Es decir, que, al utilizar los recursos educativos abiertos tenemos la oportunidad de enfrentarnos a las problemáticas que siguen surgiendo en el mundo actual y comenzar, desde las aulas, a ofrecer opiniones y aportes en la búsqueda de soluciones que mejoren el mundo.

Referencias bibliográficas

- Burgos, J. (2010). *Innovación en la práctica educativa Primera edición. Aprovechamiento de Recursos Educativos Abiertos (REA) en ambientes enriquecidos con tecnología*. México: Tecnológico de Monterrey.
- Cabero, J. (1992). Análisis, selección y evaluación de medios didácticos. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (4), 25-40.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y Curriculum*. Volumen 1, Módulo 2, Unidad didáctica 4. Las actividades didácticas. Medios y Recursos. España: McGraw and Hill Interamericana, S. A. U.
- Esch, E. (2016). Resource-based learning. *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide*. <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/409>
- Caballero, A. y Fernández, M. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje:

- fortalezas y debilidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 201-217.
- García, I. y López-Pérez, C. (2012). *La función de los recursos de aprendizaje en la universidad*. In: Okada, A. (Ed.) (2012) *Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development*. London: Scholio Educational Research and Publishing.
- Mercado, M. Fernández, K. Lavigne, G y Ramírez, M. (2018). Enseñanza y difusión sobre el uso de recursos educativos abiertos con MOOC: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa Volumen 26*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2015). *Guía Básica de Recursos Educativos Abiertos (REA)* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232986>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2015). *Directrices para los Recursos Educativos Abiertos (REA) en la Educación Superior* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232855>
- Parodi, G. (2008). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Serna, E. (2018). *Lectura digital para incrementar hábitos de lectura en estudiantes de educación superior. Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI -- 1a. Edición* Medellín, Antioquia: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación, pp. 692. Investigación Científica
- Sevillano, M. (2012). Medios, recursos didácticos y tecnología educativa. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 343-346
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica (4th ed.)*. México: Editorial Limusa
- Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas, vol. 58.no.1 La Paz* http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1652-67762017000100011yscript=sci_arttext
- Zabalza, M. (2003). *La enseñanza universitaria. Manejo de las nuevas tecnologías. Diseñar la metodología y organizar las actividades. Competencias docentes del profesorado universitario*. España: Narcea S.A. De Ediciones.

El plagio en la Educación Superior dominicana: una oportunidad para desarrollar la escritura académica

Plagiarism in Dominican Higher Education: an opportunity to develop Academic Writing

Recibido: 18 de octubre de 2020 / Aprobado: 26 de noviembre de 2020



Cristina Amiama-Espaillet*

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
MADRE Y MAESTRA (PUCMM)

cm.amiana@ce.pucmm.edu.do

Resumen

El plagio es uno de los mayores desafíos que enfrentan los profesores universitarios que imparten asignaturas vinculadas a la producción escrita o que conciben la escritura desde su perspectiva epistémica. Aunque en la última década las investigaciones en torno al plagio han aumentado significativamente, en la República Dominicana son escasos los estudios que abordan esta temática en la educación superior. El objetivo de este estudio es describir el concepto, la práctica, la motivación sobre el plagio y el uso de herramientas antiplagios en la educación superior dominicana con el fin de fortalecer la integridad académica y el desarrollo profesional de los estudiantes. Se diseñó una investigación exploratoria-descriptiva no experimental cuantitativa. La muestra estuvo constituida por 255

estudiantes universitarios (Grado y Postgrado). El instrumento utilizado consistió en una encuesta online dividida en cinco secciones: caracterización de los estudiantes, conocimiento, práctica, motivación y herramientas. El índice de fiabilidad de la encuesta, por cada uno de los componentes, se consideró adecuado. Los resultados apuntan a que un alto porcentaje de estudiantes manifiesta haber cometido una acción deshonesta ligada a copiar de un fragmento, más que a la copia íntegra; asimismo, existe poca conciencia sobre los derechos de autor de una imagen y el autoplagio. La motivación principal se ubica en un locus interno: falta de tiempo para la realización de los trabajos. A partir de los hallazgos, se recomienda que los docentes ofrezcan un seguimiento y una retroalimentación más efectivos de los trabajos académicos y que las instituciones ofrezcan apoyo a los estudiantes para su producción académica, además de las sanciones por su falta a la integridad académica.

Palabras clave: plagio; integridad académica; Educación Superior; escritura académica

Abstract

Plagiarism is one of the greatest challenges faced by university professors who teach subjects related to written production or who conceive writing from its epistemic perspective. Although research on plagiarism has increased significantly in the last decade, in the Dominican Republic there are few studies that address this issue in higher education. An exploratory research was designed in order to describe the concept, practice, motivation about plagiarism and the use of anti-plagiarism tools in Dominican higher education that affects the academic integrity and professional development of students. The sample consisted of 255 university students (undergraduate and graduate). The instrument used was an online survey divided into five sections: characterization of the students, knowledge, practice, motivation and tools. The reliability index of the survey, for each of the components, was considered adequate. A high percentage of students state that they have committed a dishonest action linked to copying a fragment, rather than the complete copy; likewise, there is little awareness of image copyright and self-plagiarism. The main motivation is located in

a. Doctorado en Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora de la Escuela de Lenguas de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). OCID: 0000-0002-8222-1530. Para contactar a la autora: cm.amiana@ce.pucmm.edu.do

an internal locus, lack of time to carry out the work. Based on the findings, it is recommended that teachers monitor and provide more effective feedback on academic work, that support is offered to students for their academic production, in addition to sanctions for their lack of academic integrity.

Keywords: Academic plagiarism; academic integrity; academic writing.

1. Introducción

El plagio de los estudiantes es uno de los mayores desafíos que enfrentan los profesores universitarios que imparten asignaturas donde la producción escrita es un contenido o que la utilizan como medio para el aprendizaje y la expresión. En la última década del siglo pasado, las investigaciones en torno al plagio académico aumentaron significativamente, no porque fuera un fenómeno nuevo, sino por la accesibilidad a herramientas tecnológicas que facilitan su detección, además, por la mayor conciencia en el profesorado universitario del efecto negativo en el desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio profesional, incluyendo la ética.

El plagio es clasificado no solo como una acción deshonesto, también como una práctica que compromete la calidad de los futuros profesionales. El plagio es un fenómeno complejo, multidimensional y multicausal; en ocasiones, su origen está vinculado con el estudiante, otro con la práctica del docente y con el propio contexto universitario, incluso, en muchas ocasiones, el plagio es inconsciente e involuntario (Boillos - Pereira, 2020).

La práctica discursiva en el ámbito universitario demanda formas diferentes de leer y escribir. Recientes estudios internacionales (OECD, 2016; Oreal/Unesco, 2016) y nacionales (Amargós, 2016; Amiama-Espailat y Mayor-Ruiz, 2017) ponen de relieve el escaso nivel de competencia lectora en los estudiantes dominicanos y las deficiencias en los procesos de enseñanza de esta habilidad cognitiva (Inter-American Dialogue/EDUCA, 2015), y, concretamente, en el área de Lengua Española (Amiama-Espailat, 2018).

En la República Dominicana, posiblemente por desconocimiento, muchos docentes del nivel secundario fomentan el plagio al permitir a los estudiantes entregar trabajos descargados del Internet, incluso proponer “investigaciones” donde las instrucciones son copiar y pegar las informaciones, lo cual tiene “repercusiones no solo en el nivel de competencia lectora de los estudiantes, también en su motivación y

compromiso con los aprendizajes”(Amiama-Espailat, 2018, p. 366). Esta práctica de plagio en el bachillerato también se evidencia en otros países como Colombia (Ochoa y Cueva, 2014) y España (Ballano et al., 2014).

Las investigaciones en torno al plagio son muy escasas en la República Dominicana. En el año 2010, se estimaba que más del 80% de los trabajos finales de Grado y Postgrado tenían indicios de plagio en una de las principales universidades del país y que esta práctica se extendía al nivel primario y secundario (Apolinar, 2010b, 2010a). La opinión de los docentes universitarios es que su práctica es muy frecuente entre estudiantes de Grado y Postgrado, a pesar de que casi todas las universidades han definido políticas para evitarlo y han invertido en programas computacionales antiplagio de uso obligatorio para los trabajos de fin de carrera.

Dada esta realidad, se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué saben los estudiantes dominicanos en torno al plagio? ¿Cuáles son las acciones más frecuentes de plagio que ejercen los estudiantes dominicanos? ¿Cuáles son las causas de plagio en los trabajos académicos en los universitarios de República Dominicana? ¿Cuál es la relación entre el nivel de lectura y escritura auto percibida por los estudiantes y las acciones de plagio? ¿Con cuáles herramientas cuentan los docentes para la detección de esta falta de integridad académica?

El presente estudio explora el conocimiento, la práctica y la motivación del plagio en estudiantes de educación superior del país, así como herramientas para su detección utilizadas por los docentes y su repercusión en la producción escrita de estudiantes.

Existen múltiples perspectivas —experiencias vividas por los actores, actitudes frente al plagio, causas del plagio según perspectiva de los docentes— para abordar el plagio en el ámbito universitario. Este artículo inicia con una revisión de la literatura en torno al tema, luego presenta la metodología, expone los principales hallazgos y conclusiones y finaliza con recomendaciones para los docentes y para la investigación en el nivel superior.

2. El plagio en la escritura académica

Aunque las investigaciones en torno al plagio han aumentado en la última década (Sureda, Comas y Trobat, 2015) no existe una definición operativa y consensuada por toda la comunidad académica. Se podría aceptar la propuesta por Ochoa y Cueva (2014) como “la copia literal o parafraseada de ideas de un autor sin dar el crédito correspondiente en un trabajo académico” (p.97).

El plagio es un problema complejo, multidimensional y multicausal que se puede abordar desde distintas perspectivas. Diversos autores (Ballano et al., 2014; Comas-Forgas y Sureda-Negre, 2010) afirman que además de estudiar el plagio desde la perspectiva ética y moral, es preciso considerar el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación al perfil de los estudiantes que cometen acciones deshonestas, pues pueden ser evidencias del déficit en las competencias para la producción de textos académicos.

Leer y escribir son prácticas sociales situadas. En el ámbito universitario estos verbos recobran un sentido particular con identidad propia, ya que apuntan a la escritura académica y la lectura en su función epistémica —acceder a la información y transformarla en conocimiento—. Existen posturas divergentes sobre la caracterización y definición de la práctica de la escritura académica (veáse Carlino, 2013a; Castelló, 2015). En este artículo se asume la propuesta por Castelló (2015) que la concibe como un proceso de enculturación que permite la apropiación de los discursos propios de las comunidades profesionales y de las propias instituciones de educación superior.

Diversas investigaciones en países de la región han puesto de manifiesto que los estudiantes universitarios no disponen de las competencias necesarias para enfrentar la literacidad académica necesaria en la educación superior (Vargas - Franco, 2020; Zavala, 2011). Ochoa y Cueva (2014) determinaron que el 90% de su muestra, constituida por profesores universitarios de Colombia, consideraban que uno de los principales motivos del plagio era la dificultad significativa de sus estudiantes con la lectura y la escritura; y que ocurría con más frecuencia en las asignaturas teóricas, lo cual fue corroborado por los estudiantes entrevistados. La mayor dificultad de los estudiantes se centra en una de las características principales del texto académico, la intertextualidad, crear un texto inédito a partir de las voces de distintos

autores. Este desafío también es reseñado por Carlino (2005, 2013b).

Diversos autores abordan el plagio de forma sistémica desde la integridad académica. Eaton (2020) propone el marco de las 4M: micro (individual), meso (facultad), macro (universidad), mega (sociedad), es decir, que involucra distintos responsables, con diferentes niveles: programa curricular, sistema educativo, profesores y estudiantes.

Por otro lado, Zavala (2011) invita a superar el discurso del déficit y no juzgar “las formas culturales que difieren de las prácticas de grupos dominantes como menos adecuadas, sin haberlas examinado desde la perspectiva de los participantes de esa comunidad” (p.57), en este caso, de los estudiantes que no han logrado apropiarse de la cultura académica por falta de habilidades que el sistema educativo preuniversitario no logró desarrollar.

3. Conocimiento y práctica del plagio en estudiantes universitarios

El conocimiento sobre el plagio se refiere a “la cantidad y la calidad de la información, los datos, las razones y las explicaciones que sustentan la representación, así como su origen” (Moscovici, citado en López-gil y Fernández-López, 2019, p.126). Los estudiantes universitarios, en su gran mayoría, reconocen el plagio como una práctica incorrecta que está relacionada con usar fuentes de información sin explicitar la autoría, lo cual puede ser intencional o no. Asimismo, reconocen que se pueden utilizar diferentes formatos para obtener la información, impreso o digital (ciberplagio). La acción más reconocida es el plagio total —asumir un trabajo íntegro como propio— o la composición de un trabajo a partir de fragmentos de otros trabajos sin mencionar las fuentes; las menos reconocidas son el parafraseo y el autoplagio.

Aunque la práctica de plagio es un tema frecuente entre los docentes universitarios, existen pocas investigaciones que analizan su prevalencia en la educación superior. En España, los trabajos de Comas-Forgas y Sureda-Negre (2010) lo sitúan en torno al 60%, con una percepción más alta entre los propios compañeros de clases que sus propios docentes: el 80% considera que sus compañeros lo han realizado con frecuencia (Comas-Forgas et al., 2011). En América Latina, las investigaciones son aún más escasas y limitadas a contextos particulares; y en República Dominicana, inexistentes.

La práctica del plagio atenta no solo contra la integridad académica, también afecta de forma significativa el proceso de enculturación académica y la formación de hombres y mujeres críticos; fomenta, en palabras de Derrida (1975), el hombre de la no-presencia y la no-verdad, a los logógrafos, que, en su sentido estricto, son aquellos que “escribiendo lo que no dice, no diría y sin duda no pensaría nunca de verdad” (p.99).

4. Motivos

Diversos estudios han indagado sobre las posibles causas del plagio en el ámbito superior. Boillos - Pereira (2020) propone la diferenciación entre plagio deliberado e inconsciente. Por su parte, Comas-Forgas y Sureda-Negre (2010) proponen una clasificación en factores con locus interno y con locus externos.

En la actualidad, tres aspectos son los más reseñados como la causa del plagio en los estudiantes universitarios: los vinculados con el internet —acceso rápido a múltiples informaciones, facilidad para copiar y pegar textos, la creencia que todos los documentos disponibles en la red son públicos, las características de los textos disponibles (hipertextos), lo que aumenta la dificultad para identificar las autorías, entre otros—; la falta de competencias de los estudiantes en la escritura de textos académicos, quienes a pesar de conocer sobre el plagio y las constantes advertencias y sanciones en la educación superior, no tienen totalmente claro sus implicaciones y las estrategias para evitarlo (Ochoa y Cuevas, 2014); y, por último, los relacionados con los docentes —Sureda-Negre, Comas-Forgas y Morey (2009) plantean que el comportamiento, la metodología y estrategias didácticas empleados por los docentes son factores que pueden provocar acciones de plagios—.

Al mismo tiempo, investigaciones realizadas en Australia, confirmadas en España, ponen el énfasis en la dificultad de la tarea: mientras más teórico y alejado del nivel cognitivo de los estudiantes es el trabajo propuesto, más posibilidad existe de que recurran al plagio, por lo que al parecer, existe una vinculación entre las acciones del plagio y las actividades planteadas por el docente (Alam, 2004; Ballano et al., 2014).

Los docentes suelen poner el énfasis del plagio en una práctica deshonestas que debe ser penalizada, y con ello, no pueden ver la “agencia” que hay detrás de esa práctica deshonestas (Zavala, 2011), no se detienen a reflexionar en las competencias reales de sus estudiantes

y en los recursos disponibles. En ese sentido, no todo es responsabilidad de los estudiantes. La mayoría de los docentes, e incluso la propia cultura universitaria, se dedican “a perseguir” la falta grave de honradez académica de los estudiantes sin asumir responsabilidades, actúan como los docentes del nivel 1 descritos por Biggs (2005) clasificando a los estudiantes en los buenos, lo que no hacen plagio, y los malos, lo que plagian.

La incorporación de las tecnologías en la educación superior no ha repercutido en mejores prácticas pedagógicas centradas en los estudiantes (Cabero-Almenara, Arancibia y Del Prete, 2019), sino que los docentes siguen muy centrados en “controlar y calificar”, más que en la evaluación formativa que repercute en el aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior fomenta las prácticas deshonestas y la inseguridad de los estudiantes al querer aprobar más que aprender y acuden al plagio para que sus trabajos satisfagan las demandas de sus docentes (Cebrián-Robles et al., 2020).

De las investigaciones realizadas en el ámbito anglosajón e iberoamericano se ha llegado a la conclusión de que el plagio no siempre se produce de forma consciente y que, en muchas ocasiones, está relacionado con las competencias en lectura y escritura académica de los estudiantes y a la práctica de los docentes que solo consideran el producto de la escritura como parte de su evaluación sumativa.

5. Herramientas

La mayoría de las universidades han invertido en potentes herramientas tecnológicas como *Turnitin* para detectar el plagio académico. A pesar de su implementación y eficiencia, la práctica del plagio sigue siendo muy habitual entre los estudiantes. Gómez-Espinosa y colaboradores (2016) recomiendan, además de su uso, un cambio en la metodología docente y el desarrollo de buenas prácticas que incrementen la honestidad e integridad académica como un valor asumido por los estudiantes como propio, no impuesto por la Institución. A igual conclusión llegaron Cebrián-Robles, Raposo-Rivas, y Ruiz-Rey (2020) en una investigación realizada con estudiantes universitarios españoles quienes determinaron que el 54% de los estudiantes desconoce plataformas específicas y que ese conocimiento aumenta en estudiantes de Postgrado.

Los programas informáticos antiplagio implementados han sido utilizados prioritariamente para

la detección y persecución, más que como herramientas de mejora de la producción escrita y una oportunidad para la apropiación de los discursos propios de la comunidad profesional y de las instituciones superiores. En la actualidad está cobrando fuerza este enfoque preventivo, el cual es más eficaz cuando se inserta en planes estratégicos de las Instituciones superiores y cuando los docentes universitarios consideran esta problemática para diseñar e implementar su trabajo (Cebrián-Robles et al., 2020); como por ejemplo, cuando los docentes universitarios implementan la escritura como un proceso en el que dedican espacios colaborativos para reflexionar sobre el texto que se está produciendo y utilizan los resultados de similitud que arroja la herramienta antiplagio para crear conciencia y reparar las voces ajenas que no se hayan citado debidamente.

La escritura académica es un asunto que concierne a todos los actores en la Educación Superior; el plagio de los estudiantes es una acción de falta de integridad académica que repercute de forma significativa en su enculturación académica y en su formación integral como ciudadanos, pero, en ocasiones, también se evidencia una falta grave en los docentes que asignan trabajos que no van a revisar con profundidad —valorar el grado de similitud, analizar el origen del error, de los déficits, marcar las faltas de normativa, resaltar las fortalezas...— ni en el tiempo oportuno que permita la incorporación de la retroalimentación, de tal manera que desarrolle las competencias requeridas. Existen programas disponibles para la comunidad educativa y herramientas que detectan la similitud con otros trabajos, pero no sustituyen la labor del docente de corregir y de enseñar a incorporar las voces de otros miembros de la comunidad profesional y científica.

6. Metodología

La investigación siguió un diseño exploratorio-descriptivo no experimental cuantitativo. La muestra estuvo constituida por 255 estudiantes universitarios o postuniversitarios, pertenecientes a dos universidades públicas y dos privadas. Participaron jóvenes de diferentes carreras. El 69% ($n = 176$) que contestaron la encuesta fueron mujeres, solo un 1% ($n = 2$) no se identifica con ninguno de los dos sexos y un 2% ($n = 4$) prefirió no contestar. El 60% se encuentra en el primer año de la carrera y un 13% ($n = 34$) ya está graduado.

El instrumento para la recolección de la información consistió en una encuesta *online* diseñada a partir de instrumentos validados en otros contextos. Se dividió en 5 secciones:

Caracterización de la muestra, Concepto del plagio, Práctica de plagio, Motivación de plagio y Herramientas para la detección del plagio.

6.1 Caracterización

Consta de 7 preguntas que utilizan la escala tipo *Likert*. Permite obtener el perfil del estudiante —sexo, carrera, años en la Universidad—, incluyendo su percepción en comprensión lectora y producción escrita.

6.2 Concepto de plagio

Para indagar las concepciones sobre el plagio, se seleccionaron 7 ítems sin modificar el cuestionario de Cebrián-Robles, Raposo-Rivas, Cebrián-de-la-Serna y Sarmiento-Campos (2018) que permiten valorar diferentes conocimientos sobre el plagio: elementos constitutivos del plagio (1, 3, 4 y 5), elementos de plagio parcial (2, 6 y 7). El índice de fiabilidad obtenido fue un Alfa de Cronbach $\alpha = .729$, lo cual se considera aceptable para este tipo de instrumento.

1. Entregar un trabajo realizado por otro /a que ya había sido entregado en cursos anteriores (para la misma asignatura o para otra).
2. Copiar de páginas web fragmentos de textos y —sin citar— pegarlos directamente en un documento —en el cual hay una parte de texto escrita por uno mismo— y entregarlo como trabajo de una asignatura.
3. Bajar un trabajo completo de Internet y entregarlo, sin modificar, como trabajo propio de una asignatura.
4. Copiar fragmentos de fuentes impresas (libros, enciclopedias, periódicos, artículos de revista, etc.) y añadirlos —sin citar— como partes de un trabajo propio de una asignatura.
5. Hacer íntegramente un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web (sin que ninguna parte del trabajo haya sido realmente escrita por el alumno/a).
6. Copiar partes de mis trabajos entregados durante cursos anteriores y usarlos como apartados de un trabajo nuevo (Autoplagio).
7. Copiar imágenes, vídeos y sonidos de Google sin indicar la autoría y dónde se obtuvo. (Apropiación de material audiovisual).

6.3 Práctica del plagio

La práctica del plagio se valoró a partir de las 7 acciones utilizadas por Sureda Negre, Comas Forgas, y Oliver-Trobat (2015) y se le agregó la acción 8 por considerar de alta frecuencia en las

instituciones dominicanas. Con estas acciones se puede determinar el plagio total (1, 3, 5, 8) parcial (2, 4,); autoplagio y copia de imágenes y sonidos. El índice de fiabilidad obtenido fue un Alfa de Cronbach $\alpha = .754$, o cual se considera aceptable para este tipo de instrumento.

Acción 1: Entregar un trabajo realizado por otro alumno/a que ya había sido entregado en cursos anteriores (para la misma asignatura o para otra).

Acción 2: Copiar de páginas web fragmentos de textos y –sin citar– pegarlos directamente en un documento –en el cual hay una parte de texto escrita por uno mismo– y entregarlo como trabajo de una asignatura.

Acción 3: Bajar un trabajo completo de Internet y entregarlo, sin modificar, como trabajo propio de una asignatura.

Acción 4: Copiar fragmentos de fuentes impresas (libros, enciclopedias, periódicos, artículos de revista, etc.) y añadirlos –sin citar– como partes de un trabajo propio de una asignatura.

Acción 5: Hacer íntegramente un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web (sin que ninguna parte del trabajo haya sido realmente escrita por el alumno/a).

Acción 6: Copiar partes de trabajos entregados durante cursos anteriores y usarlos como un trabajo nuevo.

Acción 7: G. Copiar imágenes, vídeos y sonidos de Google sin indicar la autoría y dónde se obtuvo

Acción 8: Encargar un trabajo a otra persona o empresa.

6.4 Motivación

Para la motivación se combinaron dos propuestas, la de Comas- Forgas y Sureda-Negre (2010) y la adaptada por Cebrián y Col. (2018), la cual permitió la agrupación de los ítems en locus internos (LI), y locus externos

(LE). La fiabilidad resultante adecuada para este tipo de instrumento, Alfa de Cronbach, $\alpha = .749$.

Luego de diseñada la encuesta, se envió, vía *WhatsApp* a profesores universitarios del área de Lengua y de metodología de investigación de dos universidades privadas, quienes la compartieron con sus grupos de estudiantes. Asimismo, en las universidades públicas, se contactó a profesores del área de Postgrado de un programa de formación de formadores y a docentes vinculados con el área de pedagogía. Las encuestas se recolectaron mediante *Google Form* y procesada en el Programa SPSS.v. 23.

7. Resultados

Los resultados se reportan por categoría de análisis: perfil de los estudiantes; plagio: concepto, práctica y motivación; herramientas antiplagio e impacto en la producción escrita.

7.1 Perfil de los estudiantes

El 75% ($n = 192$) de los estudiantes encuestados se considera un lector medio y un 16% ($n = 41$), experto; mientras que, en la producción escrita, un 35% ($n = 88$) se considera excelente y solo un 12% ($n = 30$) siente que debe mejorar o es regular.

Para conocer la relación entre la opinión del nivel lector y del nivel de escritura de los estudiantes, se utilizó la *prueba de Spearman*. Aunque existe una relación lineal estadísticamente significativa ($r_s = 0.407$, $p < 0.01$) entre la autopercepción de los estudiantes en cuanto a su capacidad de lectura y escritura, se considera de tipo moderada.

En una tabla cruzada se presenta la relación de la percepción de los estudiantes de su lectura y escritura. Solo siete estudiantes manifiestan dificultades con ambos procesos, 23 tienen una escritura deficiente, sin embargo, se consideran buenos lectores; 15 se consideran lectores con dificultades o lentos, sin embargo, se consideran buenos o excelentes en la producción escrita (véase tabla 1).

Tabla 1: Relación entre la percepción de lector y de escritor.

| Lector | ESCRITOR | | | | |
|------------------|--------------|---------|-------|-----------|-------|
| | Debo mejorar | Regular | Buena | Excelente | Total |
| Con dificultades | 0 | 3 | 1 | 0 | 4 |
| Lento | 2 | 2 | 12 | 2 | 18 |
| Medio | 1 | 21 | 116 | 54 | 192 |
| Experto | 1 | 0 | 8 | 32 | 41 |
| Total | 4 | 26 | 137 | 88 | 255 |

7.2 Concepto de plagio

La tabla 2 muestra que la mayoría de los estudiantes tiene una visión limitada sobre el plagio a la copia íntegra o parcial de un trabajo del otro (sea el propio compañero o una descarga de internet), pero no consideran el tomar texto de su propio trabajo como plagio. Así como un alto porcentaje —38%— no considera que utilizar imágenes sin referenciar la fuente sea considerado plagio.

Tabla 2: Respuestas según se considera plagio o no como porcentaje de la muestra.

| Concepto de plagio | Estudiantes (N = 255) | |
|--------------------|-----------------------|----|
| | Sí | No |
| Concepto 1 | 89 | 11 |
| Concepto 2 | 82 | 18 |
| Concepto 3 | 94 | 6 |
| Concepto 4 | 81 | 19 |
| Concepto 5 | 83 | 17 |
| Autoplagio | 33 | 66 |
| Imágenes | 62 | 38 |

7.3. Práctica del plagio

El instrumento permitió clasificar la práctica de plagio en total o parcial. La práctica más frecuente reportada de plagio, después del autoplagio, es copiar fragmentos de una página Web y utilizarlos como propios. Entre el 62% y el 71% admite haberlo realizado, al menos una vez en su proceso educativo. Existe una diferencia según el acceso al fragmento: el 29% ($n=75$) manifiesta que nunca lo ha realizado en formato digital, mientras que aumenta ligeramente, un 38% ($n = 97$), en el formato físico (véase tabla 3).

Solo un 26% ($n = 66$) manifiesta que nunca ha copiado un fragmento propio producido para otro trabajo (autoplagio). Dos estudiantes —

Psicología y Economía—, al marcar esta opción como práctica de plagio, manifiestan de forma explícita que no consideran plagio utilizar sus propios textos. Un elevado porcentaje —74% ($n = 189$)— utiliza imágenes sin indicar la autoría y de dónde las ubicó.

No existe una diferencia significativa entre la práctica de plagio (acción 1) y la percepción de los lectores de sus competencias lectoras ($rS = 0.125$, $p < 0.01$) y de producción escrita ($rS = 0.179$, $p < 0.01$). Tampoco con el autoplagio o la copia de imágenes.

Pocos estudiantes manifiestan haber realizado plagio total: La acción 1, entregar trabajo de otros estudiantes como si fuera propio, solo es reportada por el 13% ($n = 33$). De este grupo de estudiantes, 25 argumentan que es por falta de tiempo para hacer las asignaciones; 13 creen que el profesor no se dará cuenta; 13 reconocen que es por el hábito de hacer las cosas en el último momento; 16, porque la acción es muy compleja y 21 argumentan que le es difícil escribir sobre algo que desconocen (los estudiantes podían marcar más de una opción para explicar la causa del plagio). Aunque el porcentaje es relativamente bajo, un 17% ($n = 44$) admite haber pagado a un tercero para que le realice el trabajo y entregarlo como propio, lo cual constituye una práctica deshonestas que no se puede justificar por falta de conocimiento o de tiempo.

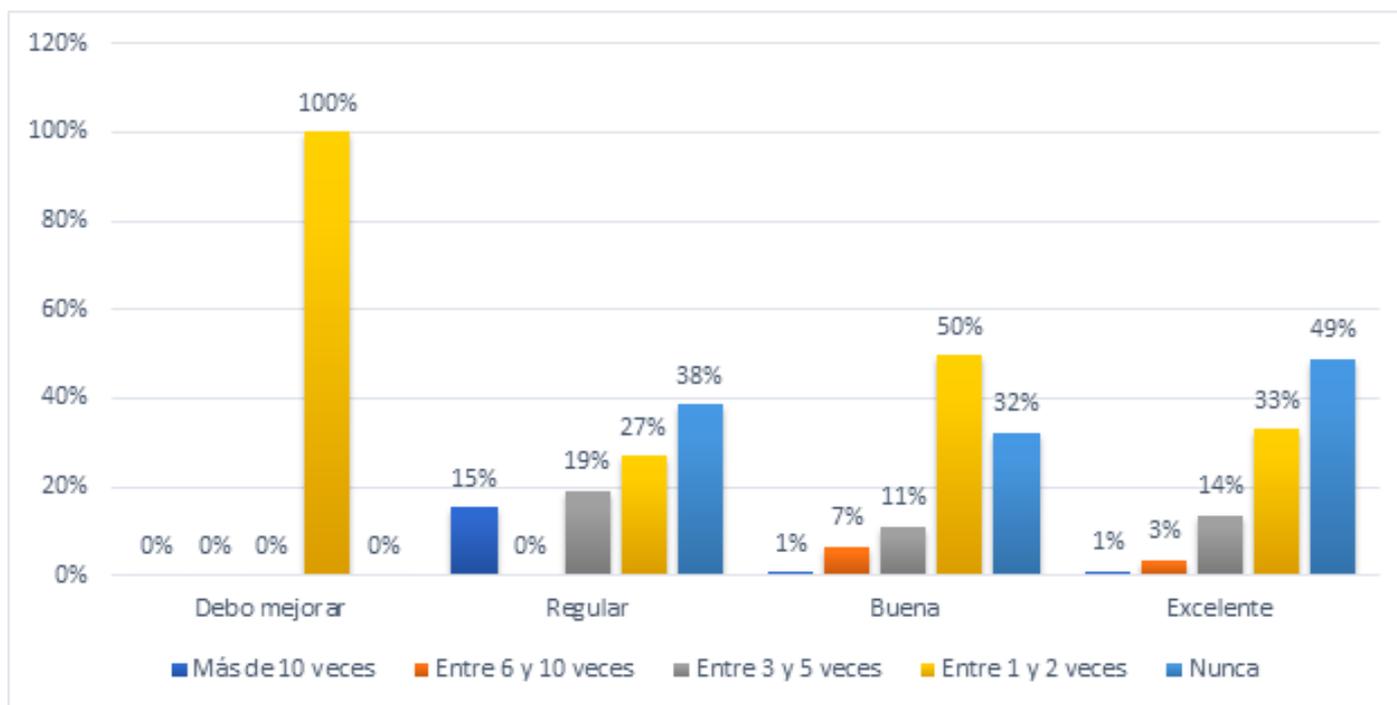
La Figura 1 muestra que de los que consideran que tienen una producción escrita excelente, el 51%, al menos una vez, ha integrado a su texto un fragmento tomado del internet o de un sitio impreso como si fuera propio; y, por otro lado, un 38% de los que se consideran con una producción regular, nunca han tomado fragmentos ajenos, lo cual evidencia que el nivel de percepción de escritura no influye en la práctica del plagio.

Mediante la prueba de *Spearman*, se determinó que existe una relación positiva entre los

Tabla 3: Acciones de plagio parcial como porcentaje de la muestra.

| Acciones | Categoría de frecuencias (N = 255) | | | | |
|----------|------------------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-------|
| | Más de 10 veces | Entre 6 y 10 veces | Entre 3 y 5 veces | Entre 1 y 2 veces | Nunca |
| Acción 1 | 0 | 0 | 2 | 11 | 87 |
| Acción 2 | 3 | 4 | 15 | 50 | 29 |
| Acción 3 | 0 | 0 | 2 | 6 | 92 |
| Acción 4 | 2 | 5 | 13 | 42 | 38 |
| Acción 5 | 0 | 3 | 7 | 25 | 64 |
| Acción 6 | 1 | 3 | 17 | 36 | 42 |
| Acción 7 | 7 | 9 | 20 | 38 | 26 |
| Acción 8 | 1 | 1 | 1 | 14 | 83 |

Figura 1: Relación entre percepción de producción escrita y copiar fragmentos.



estudiantes que descargan el trabajo de forma íntegra de Internet y aquellos que encargan trabajos a una tercera persona o institución ($r_s = 0.512$, $p < 0.01$).

Al parecer, ni el sexo de los estudiantes ni el tiempo en la carrera ni el conocimiento sobre el plagio parecen incidir en la práctica del plagio, pues no se obtuvieron correlaciones significativas mediante la prueba de *Spearman*.

7.4. Motivación

Diferentes y variados son los motivos que llevan a los estudiantes a realizar plagio. Las relacionadas con la gestión de aula tienen una menor frecuencia. Un 15% de los estudiantes argumenta que plagia porque el profesor no lee la asignación con atención en su totalidad y, por tanto, no se dará cuenta; un 16% argumentó que no se aprendía mucho en la asignatura y otro 23% que no le encontraba sentido a la asignación.

Una estudiante expresó: “Me asignaron la misma investigación en dos clases distintas, usé parte de mi trabajo anterior porque efectivamente es mi trabajo, yo lo había investigado y mantengo las mismas ideas al respecto” (estudiante 24). Un alto porcentaje de estudiantes ubica la responsabilidad en una situación personal, no ligada a la tarea ni al docente (*locus interno*), el tiempo es el principal factor: 45% ($n = 116$) argumenta la falta de tiempo para realizar la asignación; de estos, solo el 43% ($n = 50$) lo dejaron para el último minuto.

En ocasiones, los estudiantes no son conscientes de que la acción que hacen es un plagio: “porque en ocasiones que hice algunos de los anteriores desconocía que estaba mal hacer los trabajos de esa manera” (255). Otro de los factores que inciden en la realización del plagio es la facilidad para realizarlo (36%).

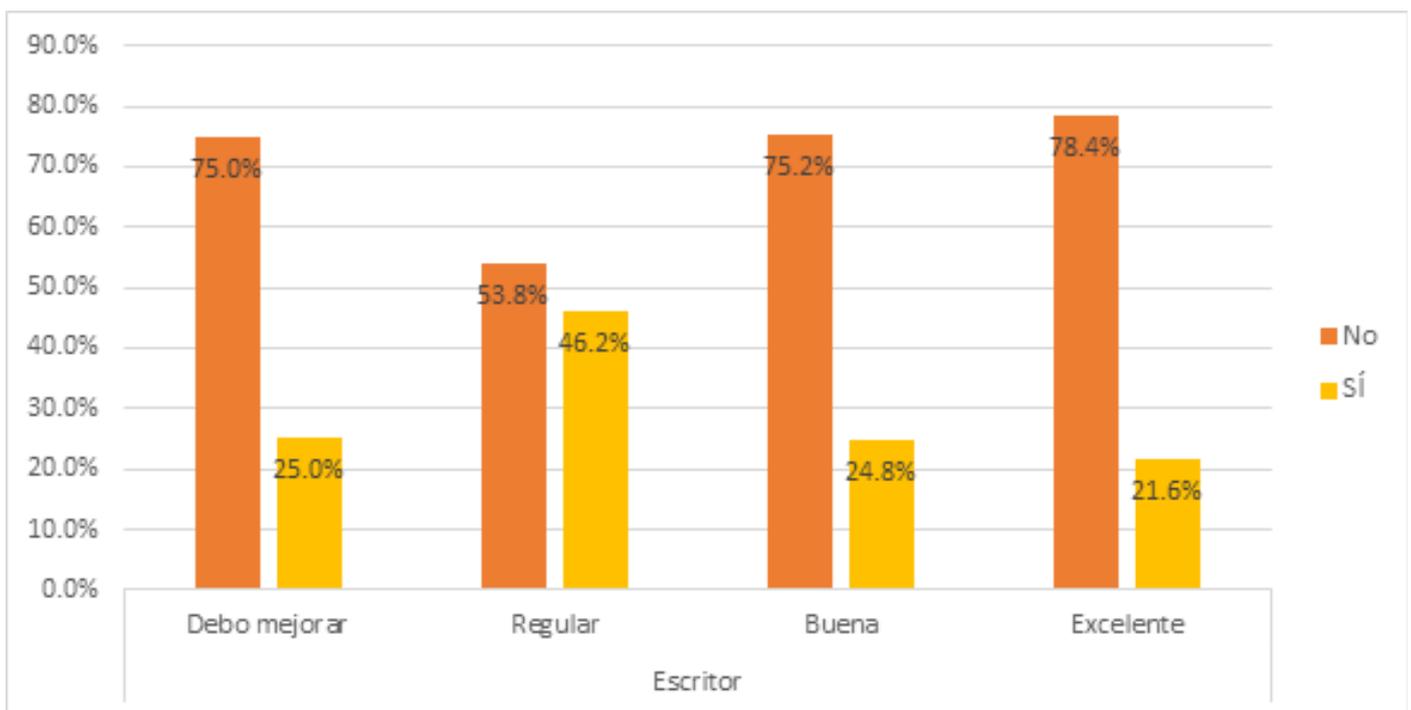
Existe una relación lineal significativa negativa, aunque débil entre el nivel de producción escrita y el motivo de plagio por dificultad con la tarea ($r_s = -0.232$, $p < 0.01$), es decir, que, a mayor nivel de dominio para la producción escrita, menos dificultad en la realización de la tarea. La Figura 2 muestra esta relación, un 22% ($n = 19$) de los 88 estudiantes que se consideran con buen proceso de producción escrita, cometen plagio por dificultad en la tarea; casi igual porcentaje 19% ($n = 17$) ocurre por desconocimiento del uso adecuado de la normativa para las citas.

7.5. Herramientas

El 71% ($n = 180$) de los estudiantes manifiesta que sus docentes utilizan algún tipo de programa anti-plagio en sus asignaturas; el 41% ($n = 74$) no recuerda el nombre del programa, solo el 24% ($n = 60$) ha utilizado *Turnitin*. A la gran mayoría de los estudiantes —64% ($n = 116$)—, los docentes le explicaron el programa con antelación al uso.

Un 25% ($n = 45$) del estudiantado, después del uso de un programa antiplagio, vuelve a realizar alguna conducta de plagio. La acción más frecuente, es decir, que menos disminuye es la

Figura 2: Relación entre la percepción como escritor y la dificultad con la tarea.



de autoplagio, un 29% ($n = 53$), seguida de la acción de copiar fragmentos de textos virtuales —18% ($n = 32$). La cantidad de estudiantes que encargan trabajos o que lo copian de forma íntegra desciende significativamente después del uso de un programa antiplagio.

El porcentaje de estudiantes que utiliza imágenes sin referenciarla baja significativamente a un 26% ($n = 46$).

El 75% ($n = 135$) de los estudiantes manifestaron que mejoraron su forma de citar según un formato establecido —APA— y su producción escrita.

8. Discusiones y conclusiones

Aunque el objetivo del artículo no era establecer la relación entre los procesos de lectura y escritura, los hallazgos parecen confirmar las diferencias en el sentido propuesto por Condemarin (1985), quien considera que, aunque ambos procesos representan la transformación simbólica de la experiencia, son diferentes en varios aspectos, entre los cuales la autora menciona la naturaleza del texto. Expresa que “se puede ser lector por tiempo indefinido sin participación de la escritura; pero, a la inversa, no se puede escribir sin efectuar una lectura de lo que se está escribiendo” (Sección Diferencia entre la lectura y la escritura, párrafo 6).

Debido a que en la República Dominicana no existen investigaciones previas en torno a la prevalencia del plagio, este estudio exploratorio

se centró en este aspecto, confirmando que la mayoría de los estudiantes dominicanos tienen una noción adecuada sobre el concepto del plagio, aunque no del autoplagio, pero que al parecer, al igual que los estudiantes españoles, no están conscientes de su implicación como una falta grave a la integridad académica y su repercusión en su proceso de formación personal y profesional (Comas Forgas et al., 2011; López-Gil y Fernández-López, 2019).

Existe un alto porcentaje de estudiantes que reconoce haber recurrido a esta práctica deshonesta de forma parcial, al menos una vez en su vida universitaria; la menos frecuente es el plagio total y la compra de trabajo, prevalencia que es parecida a la reportada en investigaciones procedentes de universidades extranjeras (Sureda Negre et al., 2015). El elevado porcentaje de estudiantes universitarios dominicanos que ha incurrido en práctica de plagio es congruente con el comportamiento de los estudiantes en distintos países. Una investigación llevada a cabo por el equipo de Turnitin determinó que “El estrecho margen de contenido no original que existe en los distintos países muestra que el plagio no es un problema regional o nacional, sino global” (Turnitin, 2016, p. 5).

Los factores que más inciden en el plagio son los relacionados con un locus interno, la mayoría referido al tiempo y la facilidad para acceder a la información. Es preciso indagar de forma más específica en la falta de habilidades en la escritura

académica como causa del plagio, así como en las actividades que demandan los docentes y su proceso de evaluación centrado no en el producto final, sino en el proceso de producción. Es preciso también, realizar investigaciones con metodología mixta que permita abordar las causas del plagio desde múltiples perspectivas. Un importante número de estudiantes manifiesta haber mejorado su producción escrita después de haber utilizado un programa antiplagio y que sus docentes se dedicaron a enseñarles su uso antes de su implementación, relación que es necesario seguir profundizando.

9. Recomendaciones

A partir de esta exploración sobre el conocimiento, la práctica y la motivación del plagio en estudiantes de educación superior en cuatro universidades dominicanas, se recomienda trabajar de forma explícita y sistemática con la integridad académica como una forma de prevención del plagio.

Es preciso, asegurar y dotar de las estrategias necesarias a los estudiantes para que puedan hacer frente a los desafíos de la escritura académica, cuya principal característica es la incorporación de las voces de otros autores como punto de partida. Se propone, al igual que López-Gil y Fernández – López (2019), abrir espacios permanentes para abordar el plagio desde la dimensión ética de integridad académica que ofrezcan herramientas a los estudiantes y docentes para evitar su práctica y, con ello, contribuir a la formación del pensamiento crítico y al aprendizaje de la lengua en los diferentes ámbitos de la actividad humana.

Todos los docentes universitarios, sin importar la comunidad profesional a la que pertenecen, deben reflexionar sobre las características de los trabajos que asignan y las habilidades reales de sus estudiantes para determinar las debilidades y ofrecer los apoyos necesarios, así como el tiempo disponible para su corrección y retroalimentación. Asimismo, es preciso que dominen herramientas tecnológicas que les facilite, no solo la revisión del contenido, sino también del proceso de producción escrita con énfasis en incluir las voces de otros autores que son miembros de la comunidad académica y científica. Es responsabilidad de cada docente “hacer observaciones puntuales y constructivas sobre aspectos de forma y contenido de los textos, realizar un acompañamiento continuo y permanente en el proceso de la elaboración de un trabajo, leer los textos con cuidado y ofrecer retroalimentación al estudiante” (Ochoa y Cueva, 2014, p. 111) .

Asumir que ser competente en un área determinada de conocimiento supone comprender y producir los textos de esas disciplinas (Sureda Negre et al., 2015), implica formar a los estudiantes en los géneros propios de dicha disciplina en el ámbito universitario y, por tanto, ya no es válido el argumento de que los estudiantes no disponen de las competencias necesarias, o que en el nivel anterior no se las desarrollaron.

La investigación sobre el plagio en la educación superior no debe abordarse al margen de los cambios que afectan a la comprensión y producción de textos académicos, ni de las opiniones y, creencias de los docentes universitarios. Es necesario continuar con una exploración más profunda sobre el plagio en el ámbito de la educación superior de la República Dominicana que incluya la dimensión ética, la valoración de la propiedad intelectual y la enseñanza de incorporar otras voces en las producciones propias con el rigor que requiere la escritura académica. (Gómez-Espinosa et al., 2016).

Referencias bibliográficas

- Alam, L. (2004). *Is plagiarism more prevalent in some forms of assessment than others?* En R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer, y R. Phillips (Eds.), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (pp. 48-57). <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/alam.html>
- Amargós, O. (2016). *Evaluación de resultados e impacto de la política de Educación Secundaria en República Dominicana*. IDEICE. goo.gl/WmzZBQ
- Amiama-Espailat, C. (2018). *Competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana: orientaciones para la evaluación y su intervención pedagógica* [Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/xmlui/hand>
- Amiama-Espailat, C., y Mayor-Ruiz, C. (2017). Digital reading and reading competence: The influence in the Z generation from the Dominican Republic. *Comunicar*, 25(52). <https://doi.org/10.3916/C52-2017-10>

- Apolinar, B. (2010a). ONDA: El plagio de tesis conlleva 2 años de prisión. *Listin Diario*. <https://bit.ly/3clrDc1>
- Apolinar, B. (2010b). Plagio académico también afecta niveles de básica y media. *Listin Diario*. <https://bit.ly/34gFiD4>
- Ballano, I., Muñoz, I., Pinto, M., Guerrero, D., Sureda, J., Morey, M., Angulo, J. F., López, M. M., Vázquez, R., Barrón, A., Muñoz, J. A., Valle, M. J., Mayrata, P., y Mut, T. (2014). *El plagio académico en Educación Secundaria: características del fenómeno y estrategias de intervención* (R. Comas Forgas y J. Sureda (eds.)). Grupo de investigación de la Universidad de las Islas Baleares «Educación y Ciudadanía». <https://goo.gl/GfxYcL>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Boillos - Pereira, M. (2020). Las caras del plagio inconsciente en la escritura académica. *Educación XX1*, 23(2), 211-229. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25658>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013a). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. (2013b). Alfabetización académica diez años después. *Investigación Temática*, 18, 355-381.
- Castelló, M. (2015). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., y Ruiz-Rey, F. (2020). Conocimiento de los estudiantes universitarios sobre herramientas antiplagio y medidas preventivas. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 57, 129-149. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.05>
- Comas-Forgas, R., y Sureda-Negre, J. (2010). Academic Plagiarism: Explanatory Factors from Students' Perspective. *Journal of Academic Ethics*, 8(3), 217-232. <https://doi.org/10.1007/s10805-010-9121-0>
- Comas Forgas, R., Sureda Negre, J., y Oliver Trobat, M. (2011). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 12(1), 359-385. <https://doi.org/10.14201/eks.7837>
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A., y Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario Español. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 207-225. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011>
- Condemarín, M. (1985). Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n2/06_02_Condemarin.pdf
- Derrida, J. (1975). La farmacia de Platón. En *Revista de Santander* (Número 6). <https://goo.gl/VfLJVS>
- Eaton, S. (2020). *Integridad Académica: Un enfoque de sistemas para enfrentar la compraventa de trabajo académico (versión en español)*. 8º Congreso de Integridad Académica, 1-34.
- Gómez-Espinosa, M., Francisco, V., y Moreno-Ger, P. (2016). El impacto del diseño de actividades en el plagio de Internet en educación superior. *Comunicar*, XXIV(48), 39-48. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-04>
- Inter-American Dialogue/EDUCA. (2015). *El estado de las políticas públicas docentes: en la antesala de las transformaciones*. Inter-American/EDUCA. <https://goo.gl/OzJzGB>
- López-Gil, K., y Fernández-López, M. (2019). Representaciones sociales de estudiantes

- universitarios sobre el plagio en la escritura académica. *Íkala*, Revista de lenguaje y cultura, 24(1), 119-134. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a06>
- Ochoa, L., y Cueva, A. (2014). El Plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(2), 95-113. <https://doi.org/10.15446/fyf.v27n2.47667>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Resultados clave*. <http://www.oecd.org/>
- Oreal/Unesco. (2016). *TERCE. Logros de aprendizaje*. <https://goo.gl/PbtB01>
- Sureda, J., Comas, R., y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50, 197-220. <https://goo.gl/yvfr5s>
- Sureda Negre, J., Comas Forgas, R., y Oliver Trobat, M. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 44, 103-111. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-11>
- Turnitin. (2016). *Integridad académica en un mundo digital: Índice global de plagio en la educación secundaria y superior*. <http://go.turnitin.com/es/plagio-mundial>
- Vargas - Franco, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66. https://www.academia.edu/5382393/Virginia_Zavala_La_escritura_académica_y_la_agencia_de_los_sujetos_

Diagnóstico y percepciones de estudiantes universitarios sobre la producción escrita de textos expositivos

Diagnosis and perceptions of university students about the written production of exhibition texts

Recibido: 7 de octubre de 2020 / Aprobado: 24 de noviembre de 2020



Faustino Medina^a

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO

faustinom Medina2683@gmail.com

Resumen

Es evidente que la adquisición y desarrollo de la competencia de comunicación escrita resulta más difícil que la oral debido a que es una habilidad compleja que requiere un proceso de aprendizaje, sobre todo, cuando se refiere a la escritura académica. Las investigaciones apuntan a que su débil dominio responde a factores lingüísticos y extralingüísticos. El presente artículo tiene como objetivo principal proponer una secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo entre pares para el desarrollo de la competencia escrita. La realización de la investigación responde a una metodología descriptiva y se llevó a cabo durante tres momentos, a saber: solicitud de redacción de un ensayo expositivo a estudiantes universitarios y su posterior análisis; aplicación de un cuestionario con preguntas referentes a las propiedades

textuales y al aprendizaje colaborativo y, por último, la presentación de una propuesta de secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo para favorecer el desarrollo de la escritura. El análisis documental de los textos producidos muestra que los estudiantes universitarios presentan serias dificultades a la hora de completar una tarea de redacción y, por tal motivo, la secuencia didáctica propuesta puede resultar idónea para superar estas debilidades.

Palabras clave: Competencia escrita; propiedades textuales; aprendizaje colaborativo; trabajo entre pares.

Abstract

It is clear that acquiring and developing written communication competence is more difficult than oral communication because it is a complex skill that requires a learning process, especially when it comes to academic writing. Research suggests that his weak dominance responds to linguistic and extralinguistic factors. The main objective of this article is to propose a teaching sequence based on collaborative peer learning for the development of written competence. The conduct of the research responds to a descriptive methodology and was carried out for three moments, namely: solitude of writing an exhibition essay to university students and their subsequent analysis; application of a questionnaire with questions regarding textual properties and collaborative learning and, finally, the presentation of a proposal for a didactic sequence based on collaborative learning to promote the development of writing. Documentary analysis of the texts produced shows that university students present serious difficulties in completing a writing task and, for this reason, the proposed teaching sequence may be ideal for overcoming these weaknesses.

Keywords: Written competence; textual properties; collaborative learning; peer-to-peer work.

a. Profesor de la Universidad Autónoma de Santo Domingo y de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar al autor: faustinom Medina2683@gmail.com / fi.medina@ce.pucmm.edu.do

1. Introducción

Los seres humanos son, por naturaleza, entes sociales; individuos que necesitan construir y mantener, lo más estable posible, las comunidades donde se desarrollan. Por eso, los hombres se preocupan por establecer relaciones interpersonales sanas. Estas se concretizan, fundamentalmente, por medio de la comunicación. Así que, la comunicación, tanto oral como escrita, es la principal actividad para el logro de esta misión social.

Antes de apuntar a nuestro objeto de estudio, se hace necesario asentar algunas diferencias entre la oralidad y la escritura. La primera se caracteriza por ser menos planificada; regularmente, se fundamenta en la improvisación y en la adecuación contextual. En tal sentido, los hablantes evalúan el entorno espacial y temporal donde deben presentar sus discursos. Además, el acto comunicativo oral recibe respuesta, la mayoría de las veces, de manera inmediata. Esto último porque esta actividad se realiza con la participación de dos o más voces (Borioli, 2019). Otra característica de este tipo de comunicación es su volatilidad. Una vez finalizada, gran parte de la información compartida se pierde porque la capacidad para almacenarla de la mayoría de los hablantes es bastante limitada (Andrade et al., 2020).

La comunicación escrita, por su parte, presenta menos improvisación, mejor dicho, es una actividad que tiende más a la planificación. De igual forma que en la oralidad, quien redacta un texto necesita considerar, entre otros aspectos, la adecuación, coherencia y cohesión de su escrito (Cassany, 1989). Aunque en la escritura no se recibe una respuesta inmediata, es importante que se reflexione en las posibles reacciones de los lectores. Esto permitirá que quien escribe pueda presentar un mensaje más completo y eficaz (Martínez, 2002). Una última condición de la comunicación escrita es la corrección gramatical. La violación de las normas ortográficas y tipográficas son más perceptibles en la escritura que en la oralidad y pueden desviar el propósito comunicativo del mensaje (Cassany, 1989).

A partir de estas diferencias, se hace evidente que la adquisición y desarrollo de la competencia de comunicación escrita resulta más difícil que la oral. “La escritura es una tarea muy compleja y se considera que es la herramienta a través de la cual se ponen en funcionamiento los procesos cognitivos que forman el conocimiento del mundo, (...)” (Rodríguez et al., 2018, p.

304). En esa misma tesitura, es importante que el que escribe decida cuál es el plan a seguir para resolver las limitaciones o los problemas que puedan surgir antes y durante el proceso de redacción (Flower y Hayes, 1996).

Estas problemáticas, por lo general, se derivan de factores lingüísticos y extralingüísticos. Estas limitaciones se vinculan, casi siempre, a “(...) la formación escolar previa, el capital cultural o las habilidades cognitivas de los estudiantes (...)” (Tovar, 2019, p. 70). Por su parte, Alvarado (2019) considera que otras dificultades que restringen la producción de textos son: “(...) la falta de entrenamiento o instrucción, insuficiente bagaje cultural, la falta de conocimiento sobre el tema que se desea escribir, el dominio de las normas gramaticales, (...)” (p.5). Estas condiciones afectan, considerablemente, el desarrollo de procesos escriturales dentro y fuera de la academia, provocando, también, un alejamiento o animadversión por parte de los aprendices, debido a que, la imposibilidad de completar las tareas de escritura propuestas por sus docentes hace que estos se frustren y abandonen los proyectos o acudan al plagio.

Desde el punto de vista sociocultural, la construcción de un discurso coherente es considerada como una práctica que se sitúa en un determinado contexto social, cultural e histórico. “La escritura como práctica permite entender mejor que existen diferentes escritores y trayectorias, culturas y lenguas, contextos y usos, y estas prácticas diversas corresponden a escrituras distintas” (Navarro et al., 2018, p.13). Por lo que, para la producción de textos orales y escritos, no solo son necesarias las habilidades gramaticales de los usuarios de la lengua, sino también, el dominio de lo que los sociolingüistas denominan gramática social. Se trata, entonces, de reconocer las normas de la lengua, saber aplicarlas a diferentes situaciones discursivas y, sobre todo, comprender el contexto sociocultural donde se pretende presentar dicho mensaje (Moreno, 2005).

Todo lo expuesto anteriormente exige recordar que una de las principales metas de todo sistema educativo es la formación de sujetos autónomos, personas capaces de criticar y autocriticarse. Por tanto, la educación actual persigue el desarrollo de capacidades a través del modelo educativo basado en competencias. Este enfoque propone centrar todo el proceso de enseñanza aprendizaje en el alumno. De manera que este pueda, mediante ejercicios prácticos, reales o simulados, adquirir las competencias que necesita para subsistir.

De modo que, las Instituciones de Educación Superior se preocupan porque los estudiantes sean competentes, entre otras cosas, para establecer intercambios comunicativos eficaces. Por eso, los docentes universitarios priorizan la planificación de secuencias didácticas que favorezcan el desarrollo de la competencia de comunicación oral y escrita. Sin embargo, las investigaciones sobre este particular demuestran que los alumnos llegan a la universidad con deficiencias que limitan, en gran medida, la producción de textos académicos orales y escritos. Estos, incluso, suelen admitir su pobre desempeño en las tareas de redacción académica (Carrera et al., 2019).

Después de analizar la problemática que ha motivado la realización de esta investigación, se hace necesario presentar las preguntas que esta sugiere. Posteriormente, se enuncian los objetivos que las responden. Se cree pertinente, para el desarrollo de este artículo, plantear dos interrogantes: 1- ¿cuáles dificultades presentan los estudiantes en la realización de actividades de redacción académica?; 2- ¿de qué manera el trabajo colaborativo entre los estudiantes puede favorecer el desarrollo de la competencia escrita? Para responder las preguntas de investigación, los objetivos perseguidos con este trabajo son: a) identificar las dificultades que presentan los estudiantes en la realización de actividades de producción de textos expositivos; b) proponer una secuencia didáctica basada en estrategias colaborativas para el desarrollo de la competencia escrita en estudiantes universitarios.

2. La producción escrita en el nivel superior

Cuando se habla de textos académicos, se debe pensar tanto en los discursos que producen los docentes como en los que elaboran los estudiantes desde la universidad. En este ámbito, la producción de textos supone un nivel de exigencia mayor y, por ende, un mayor dominio de las propiedades lingüísticas implicadas en este proceso. En tal sentido, la labor de los docentes y estudiantes debe orientarse hacia la adquisición temprana de la competencia escrita.

La producción escrita es una de las actividades que más favorece el desarrollo intelectual de los estudiantes. Esto se debe a que esta "(...) funciona como una herramienta insustituible para acceder, asimilar y adueñarse de las nociones de un campo de estudio (...)" (Silva y Valdez, 2017, p.795). Partiendo de este razonamiento, se puede pensar la redacción académica como todo discurso producido desde la universidad

donde se plantean, de manera coherente, temas vinculados con la academia.

Por su parte, Márquez et al. (2010) consideran que los textos académicos son muy rigurosos ya que a través de ellos se vehiculizan los descubrimientos científicos. Flórez y Cuervo (2005), siguiendo los planteamientos de Flower y Hayes (1996), explican que toda redacción consta de tres fases: "la planeación (pensar el texto, generar ideas, anticipar quién va a leerlo), transcripción/traducción (primera aproximación al texto definitivo, poner las ideas en el papel) y revisión/edición (perfeccionamiento sucesivo de la primera versión)" (p.54).

La redacción académica se ha convertido en uno de los temas más discutidos por los profesores e investigadores universitarios. Esto se debe, entre otras cosas, a que la adquisición, por parte de los estudiantes, de las competencias lingüísticas necesarias para la producción de textos académicos representa una de las tareas más difíciles para los docentes. Esta labor se dificulta, regularmente, porque los estudiantes y muchos profesores no han comprendido lo que significa ni lo que implica el término texto.

Muchos definen la palabra texto como un conjunto de oraciones en torno a un tema determinado. Sin embargo, Fuentes (2011) considera que un texto es "(...) una comunicación completa (...)" (p.21), es decir, una estructura compleja compuesta por ideas que se relacionan para constituir un mensaje coherente y funcional. Cuando se produce un texto se debe considerar, además de los elementos que corresponden a la normativa, el propósito que este debe cumplir en el ámbito donde se publicará. A partir de este, el escritor debe tomar una serie de decisiones para que, efectivamente, su texto funcione.

Por otro lado, Araya (2010) plantea que un texto es "(...) cualquier manifestación verbal que se produzca en un intercambio comunicativo. Es una unidad total de comunicación oral o escrita con una determinada intención, y que, además, está bien estructurada sintáctica y semánticamente (...)" (p.368). También, se debe agregar que un texto es una unidad comunicativa que depende de un contexto situacional y sociocultural para ser comprendido.

Siguiendo las ideas anteriores, se puede plantear que todo texto, en el caso de este estudio, el expositivo, debe presentar una estructura o superestructura que le permita completar, con eficacia, su propósito comunicativo (Angulo y Bravo, 2010; Martínez, 2002). A diferencia de

otros tipos de textos, en los expositivos se organiza la información mediante secuencias discursivas diversas. Toda exposición busca “(...) mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales – subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular” (Angulo y Bravo, 2010, p.74).

El reconocimiento de estas secuencias y su apropiada utilización en la composición de textos expositivos pueden representar una de las dificultades más difíciles de superar por los estudiantes universitarios. Además de esto, se debe considerar que otra de las problemáticas que circulan alrededor de esta tipología textual es la admisión como iguales de los términos exposición y explicación. Sin embargo, se debe “(...) establecer una diferenciación entre exponer –que equivale a ‘informar’, es decir, transmitir datos con un alto grado de organización y jerarquización– y explicar, actividad que, partiendo de una base expositiva o informativa necesariamente existente, se realiza con finalidad demostrativa” (Torrent y Bassols, 1997, p.71). A parte de estas dos situaciones, también, es necesario considerar las propiedades textuales que participan en la construcción de los textos, especialmente, de los expositivos.

3. Propiedades necesarias para el dominio de la competencia escrita

Tanto la comprensión como la producción de textos académicos requiere el desarrollo de habilidades lingüísticas. Estas se entienden como “(...) aquellas destrezas puestas de manifiesto en la escritura como evidencia explícita del proceso de comprensión. En este sentido, la habilidad se plantea como un conocimiento aplicado, aunque no necesariamente puesto en acción de modo consciente por los estudiantes (...)” (Demarchi y Mattioli, 2019, p.4). Por su parte, Cassany (1989) considera que las propiedades textuales necesarias para la producción de cualquier texto son la adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical. A seguidas se define cada una:

A. La adecuación se entiende como la utilización pertinente de un registro lingüístico de acuerdo con la situación comunicativa que enfrenta el hablante. Esta propiedad, además, abarca el conocimiento

que debe poseer el usuario de la lengua con respecto a quienes dirige su discurso y a los medios que necesita para lograr que su acto comunicativo sea eficaz (Cassany, 1989).

- B. La construcción de discursos coherentes es una competencia que todo estudiante universitario debe desarrollar. López y García (2019) postulan que “(...) la coherencia se alcanza en virtud de una negociación entre emisor y receptor y que es imposible hablar de coherencia sin pensar en la posible comprensión por un determinado receptor (...)” (p.346). En tal sentido, un texto coherente está pensado para que sea interpretado en un contexto determinado. Además, todos los elementos que en este participan aportan significación. Por su parte, Calsamiglia y Tusón (1999) consideran que la coherencia es un concepto mucho más abarcador. Piensan que esta incluye los procesos cohesivos presentes en el texto.
- C. La capacidad de cohesionar correctamente las ideas dentro de un discurso es fundamental para la producción de textos académicos. Araya (2010) explica que la cohesión establece las relaciones o vínculos entre las ideas. Esto permite que los lectores puedan comprenderlo con mayor facilidad. Además, este recurso favorece la progresión temática porque los textos se construyen mediante la reiteración e incorporación de informaciones. Esta propiedad permite que el discurso sea coherente y que el tema que se discute avance con fluidez.
- D. Finalmente, la corrección gramatical se refiere a la normativa que regula la utilización de las lenguas. En tal sentido, se hace fundamental que el hablante reconozca y sea capaz de aplicar las reglas ortográficas y de puntuación. Además, la producción de un texto funcional implica “(...) conocimientos gramaticales de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico (...)” (Cassany, p. 23, 1989).

4. El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica

Son muchas las estrategias pedagógicas que se pueden utilizar para favorecer el desarrollo de la competencia escrita, entre ellas, el aprendizaje colaborativo entre pares.

El aprendizaje colaborativo es una estrategia didáctica que consiste en la realización, en pares

o grupos de trabajo, de actividades diseñadas y propuestas por el docente. Por otro lado, “(...) El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber...Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer (...)” (Matthews, 1996, p.101). Por su parte, Barkley et al. (2012) plantean que el aprendizaje colaborativo se caracteriza por su diseño intencional, por la colaboración y por el aprendizaje significativo. En tal sentido, el profesor debe plantear actividades que respondan a una finalidad específica y alcanzable. Además, debe considerar que, para la resolución de estas, los alumnos necesitan trabajar en equipo.

Por otro lado, el aprendizaje colaborativo, es “(...) la unión e intercambio de esfuerzos entre los integrantes que conforman un grupo (...)” (Muñoz et al., 2012, p. 163). Con este se aprovechan mejor las competencias individuales, debido a que la intención de esta metodología es unificar las potencialidades de cada participante para construir un producto de mayor calidad. Se trata de “(...) conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente (...)” (Revelo et al., 2018, p.117).

Para que el aprendizaje colaborativo sea funcional, debe estar mediado por instrucciones precisas del facilitador. Por tal razón, el docente debe establecer consignas de trabajo suficientemente claras, precisas y con verbos que apunten al nivel de dominio que la tarea se propone conseguir.

Avello y Duart (2016) proponen cinco claves para la implementación efectiva del aprendizaje colaborativo. En las siguientes líneas se enumeran y explican estas claves:

1. **Formación de los grupos:** el docente debe preocuparse por formar equipos de trabajo funcionales. Para esto debe considerar aspectos como la familiaridad y la empatía.
2. **Selección de la tarea grupal:** es de suma importancia seleccionar tareas apropiadas, actividades que favorezcan el trabajo colaborativo. El maestro debe reflexionar sobre el alcance y limitaciones de las tareas que propone a sus estudiantes.
3. **Claridad y flexibilidad de la tarea:** cuando se asigna una tarea, se debe proveer una consigna o guía para que los miembros del

equipo sepan con claridad lo que deben hacer. Además, el diseño de la actividad debe permitir las modificaciones que el contexto de la clase exija.

4. **Significatividad de la tarea:** el profesor debe plantear tareas que resulten significativas para el grupo. Actividades que favorezcan el desarrollo de las competencias que necesitan los alumnos.
5. **Monitoreo y control de la tarea:** el docente debe estar atento y monitorear el desarrollo de la actividad. Debe estar dispuesto a retroalimentar o discutir elementos de la tarea con el grupo. También, es importante que el profesor acompañe el progreso de los equipos para evitar distracciones y pérdida de tiempo.

5. Metodología

La presente es una investigación de tipo descriptiva porque para llevarla a cabo se realizó un análisis exhaustivo del fenómeno estudiado. Para Hernández et al. (2010) con estas indagaciones se persigue explicar las propiedades, las particularidades y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se analice.

Con respecto a la recogida de información, en este estudio se utilizó el análisis documental y el cuestionario. El primer instrumento se define como el estudio de documentos con la finalidad de identificar y describir sus características. “El análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada y sistemática para facilitar su recuperación” (Dulzaides y Molina, 2004, p. 2). Por su parte, Medina et al. (2019) consideran que el análisis documental “(...) consiste en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas (...)” (p.100).

Con respecto al cuestionario, se entiende como la aplicación de un formulario con preguntas acerca de las variables que se desean analizar. Hernández et al. (2010) consideran que “(...) en fenómenos sociales, tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario (...)” (p.217). Este tipo de instrumentos, además, el más utilizado para

la realización de encuestas de cualquier tipo y con cualquier objetivo (Hernández et al., 2010). Este instrumento estuvo compuesto por diez preguntas cerradas que hacían referencia a las propiedades textuales y al aprendizaje colaborativo. Fue diseñado en el procesador de textos Microsoft Word, aplicado mediante la plataforma virtual Google Formularios y compartido a los estudiantes por correo electrónico y mensajería de WhatsApp.

La investigación desarrollada en este artículo se llevó a cabo en tres momentos fundamentales. El primero consistió en la solicitud de producción de un ensayo expositivo a estudiantes universitarios y su posterior análisis documental; el segundo fue la aplicación de un cuestionario sobre la percepción de estos alumnos con respecto al dominio de las propiedades textuales y al aprendizaje colaborativo y, por último, la presentación de una propuesta de secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo entre pares.

6. Análisis documental de los textos de los estudiantes

Con el propósito de diagnosticar el dominio de la competencia escrita en estudiantes universitarios, se han analizado las propiedades textuales de ensayos expositivos de una muestra de diecisiete estudiantes de la asignatura Redacción y Estilo de la Universidad Autónoma

de Santo Domingo (UASD). A estos se les solicitó la producción de un texto expositivo de superestructura canónica y el tema a exponer fue la contaminación del agua. Se optó por el texto expositivo porque al momento de trabajar con este grupo se estaba introduciendo esta tipología textual.

Para el análisis se han considerado las propiedades textuales que todo producto de redacción debe poseer. Con respecto a la adecuación, se han utilizado los criterios: variedad dialectal, registro, canal, propósito comunicativo y receptores del mensaje; para la coherencia se ha tomado en cuenta la relevancia de la información presentada en el texto para el tema que se trabaja y la ordenación lógica de la información; por su parte, para la cohesión se decidió considerar la pertinencia y funcionalidad de los mecanismos lingüísticos que se utilizan para conectar las ideas; finalmente, para la corrección gramatical se evaluó las normas ortográficas y de puntuación (Cassany, 1989).

Además del análisis documental de la producción de los estudiantes, también se realizó una encuesta para determinar la percepción de estos con respecto a las propiedades textuales que debe exhibir todo discurso escrito y también se indagó sobre su preferencia por el aprendizaje colaborativo entre pares a la hora de producir textos académicos. Las siguientes tablas exponen los resultados obtenidos mediante la aplicación de este instrumento.

Tabla No. 1: Porcentaje de la presencia y ausencia de la adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical en los textos expositivos producidos por los estudiantes

| PROPIEDADES TEXTUALES | PRESENCIA | AUSENCIA |
|-----------------------|-----------|----------|
| Adecuación | 29.41% | 70.59% |
| Coherencia | 35.29% | 64.71% |
| Cohesión | 35.29% | 64.71% |
| Corrección gramatical | 41.18% | 58.82% |

Nota: esta tabla muestra que las producciones de estos estudiantes universitarios carecen de las propiedades textuales necesarias.

Tabla No. 2: Reconocimiento de las propiedades textuales ausentes en textos expositivos.

| PROPIEDADES TEXTUALES | RECONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES |
|-----------------------|-----------------------------------|
| Adecuación | 25% |
| Coherencia | 33% |
| Cohesión | 16% |
| Corrección gramatical | 25% |

Nota: para obtener estos porcentajes, se solicitó a los estudiantes que analizaran textos expositivos breves y que identificaran en cada uno la propiedad textual de la que estos adolecían, como se observa en la tabla, el reconocimiento de estas propiedades no alcanza, en ninguno de los casos, el 50%.

Tabla No. 3: Percepción de los estudiantes con respecto al aprendizaje colaborativo.

| PREGUNTAS | RESPUESTAS | PORCENTAJE |
|--|--|------------|
| A la hora de escribir un texto, ¿cómo fluyen más tus ideas y te es más fácil? | Realizarlo de manera individual y dentro de tu espacio y tiempo. | 58.3% |
| | Hacerlo en colaboración por los aportes que cada uno va dando al texto que va generándose. | 41.7% |
| Cuando has trabajado en colaboración, ¿cuál rol asumes? | Protagonista y quien se encarga de editarlo y entregarlo. | 100% |
| | Descansas en otro que tiene mayor dominio de la competencia escrita que tú. | |
| Cuando has producido un texto en colaboración, a qué área aportas, comúnmente: | Al contenido del texto. | 41.7% |
| | Al ensamblaje de las ideas. | 25% |
| | A la organización y cumplimiento de la consigna. | 8.3% |
| | A la revisión de las faltas de normativa. | 25% |
| ¿Estás de acuerdo con que el trabajo colaborativo puede ayudarte a mejorar tu competencia escrita? | Totalmente de acuerdo. | 50% |
| | Medianamente de acuerdo. | 41.7% |
| | Medianamente en desacuerdo. | |
| | Totalmente en desacuerdo. | 8.3% |

Nota: a pesar de que un porcentaje más alto ha respondido que prefiere trabajar de manera individual, también reconocen que el trabajo colaborativo puede favorecer el desarrollo de la competencia escrita.

7. Propuesta de secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo

Tomando como referencia los resultados del análisis de los textos escritos por los estudiantes, se considera necesario proponer la aplicación de esta secuencia didáctica, en la cual, como se plantea más arriba, se favorece la implementación del aprendizaje colaborativo para el desarrollo de la competencia escrita. La misma consiste en la realización de actividades de producción de un ensayo expositivo en pares colaborativos. A seguidas, se explican los pasos aconsejables para desarrollar esta práctica:

1ero- Solicitud de redacción de un párrafo respondiendo la pregunta: ¿qué es la contaminación del agua? Este deberá estar estructurado por tres oraciones o más.

2do- Explicación de las propiedades textuales y motivación para que cada alumno evalúe la producción de uno de sus compañeros. Deberá anotar, en la misma hoja donde está el párrafo, cuáles propiedades el texto posee y cuáles están débiles o inadecuadas. Después, el profesor examinará cada texto para identificar otras dificultades de redacción o validar las detectadas.

3ero- Realización de talleres de comprensión lectora para identificar las propiedades textuales (adecuación, cohesión, coherencia y corrección gramatical) implicadas en la elaboración de textos académicos, específicamente, ensayos expositivos.

4to- Realización de taller de producción de ensayos expositivos tomando en cuenta las propiedades textuales.

5to- Redacción, en pares colaborativos, de un ensayo expositivo con superestructura canónica: introducción, desarrollo y conclusión. Esta producción se realizará siguiendo los pasos de una consigna que incluye una rúbrica de evaluación diseñada por los estudiantes y el docente.

6to- Intercambio de textos para ser revisados. Cada producción deberá ser evaluada por tres grupos. Cada uno debe agregar sugerencias de mejora y destacar los puntos fuertes de la producción. Esta revisión se realizará utilizando la rúbrica de evaluación antes mencionada.

7mo- Aplicación de cambios a partir de las observaciones de los compañeros.

8vo- Exposición de borradores en el salón. Cada equipo leerá su texto y, el profesor y los compañeros, sugerirán los cambios que aún se necesitan.

9no- Entrega de la última versión del texto al profesor. Este realizará la evaluación final tomando en cuenta las sugerencias hechas durante todo el proceso y, además, utilizará la rúbrica de evaluación implementada por los estudiantes para evaluar a sus compañeros.

8. Conclusiones

En este punto, se hace necesario retomar los objetivos que han motivado la realización de esta investigación. Esto con la intención de determinar si se han abordado y hasta qué punto se han cumplido. Con respecto al objetivo de identificar las dificultades que presentan los estudiantes en la realización de actividades de producción de textos expositivos, como se comprobó en el análisis documental y en el cuestionario, a los alumnos les cuesta reconocer cuando un texto expositivo posee las propiedades textuales o adolece de ellas.

En tal sentido, a estos les he difícil determinar si un texto es adecuado o no a un contexto. Además, desconocen que todo escrito debe apuntar a una situación comunicativa concreta y que, a la hora de producirlo, se deben tomar en cuenta el registro y el género discursivo. Tampoco reconocen si un texto es coherente porque sus ideas apuntan a un mismo tema que progresa y se desarrolla de manera lógica; que está debidamente cohesionado porque utiliza conectores lógicos, además de mantener la concordancia y correferencia debidas, y, finalmente, si el texto cumple con la normativa, no solo en cuanto a la escritura correcta, sino que usa debidamente los signos de puntuación, ya que ellos también colaboran con la coherencia y cohesión de las ideas.

Por otro lado, para el objetivo: proponer una secuencia didáctica basada en estrategias colaborativas para el desarrollo de la competencia escrita en estudiantes universitarios, se han enumerado y explicado un conjunto de acciones que pueden ser desarrolladas por los docentes para promover el dominio de esta competencia. La secuencia didáctica ofertada en esta investigación puede facilitar el aprovechamiento de las competencias individuales, debido a que la intención del trabajo colaborativo es unificar las potencialidades de cada participante para construir un producto de mayor calidad. Se trata, entonces, de aprovecharlo para promover la reflexión a partir de una práctica metalingüística colaborativa.

Como se ha explicado a lo largo de este artículo, la redacción académica es una competencia en la que los estudiantes presentan grandes debilidades que se manifiestan en serias dificultades a la hora de completar las tareas de escritura propuestas por sus docentes. Por tal motivo, se propone a los profesores la utilización del trabajo colaborativo entre pares como estrategia didáctica. Por su puesto, la

eficacia de esta metodología dependerá del acompañamiento docente porque, aunque este tendrá un papel menos activo, necesita procurar que las instrucciones que ofrece deberán ser entendidas y aplicadas correctamente.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, N. (2019). *Análisis de la coherencia y cohesión de textos expositivos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo* (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Andrade, A., Cuenca, A., González, C. y Silva, A. (2020). *Características en la memoria a corto plazo en participantes con deterioro cognitivo leve* (Tesis de pregrado). Recuperada de <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/17002>
- Angulo, T., y Bravo, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*, (32), 73-88.
- Araya, E. (2010). *Abecé de redacción. Una guía accesible y completa para escribir bien*. México: Editorial Océano.
- Avello R., y Duart, J. (2016). New collaborative learning trends in e-learning: Keys for it effective implementation. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(1), 271-282. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100017>
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. 2da edición. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Borioli, G. (2019). Interrogar la palabra. Oralidad y aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis educativa*, 23(3), 5-9. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230302>
- Calsamiglia, B. y Tusón, A. (1999). *Las cosas de decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Carrera, F., Culque, w., Barbon, O. G., Herrera, L., Fernández, E., y Lozada, E. F. (2019). Autopercepción del desempeño en lectura y escritura de estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 40 (05).
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Dulzaides, M., y Molina, A. (2004). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso*. ACIMED, 12(2), 1. Recuperado en 10 de enero de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es.
- Flórez, R. y Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá, Colombia: Editora Universidad Nacional de Colombia.
- Flower, L., y Hayes, J. (1996). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Fuentes, C. (2011). *Guía práctica de escritura y redacción*. Instituto Cervantes. Madrid, España: Espasa Libros S.L.U.
- González, A., y Álvarez, M. (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala*, 24(1), 103-118.
- Guzmán, S., Torres, A., y Rodríguez, A. (2010). Diagnóstico de las habilidades de Redacción Académica de estudiantes de nivel posgrado. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 1(1).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 6ta Ed. México: McGraw-Hill.
- López, P., y García, L. (2019). El análisis de la coherencia en un artículo de opinión: una propuesta integradora. *Analecta Malacitana*, 39(1). doi:<http://dx.doi.org/10.24310/Analecta.2017.v39i1.5628>
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de la lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- Matthews, R. (1996). "Collaborative learning: Creating knowledge with students". En R. J. MENGES, M. WEIMER, y ASSOCIATES (Eds.), *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice* (págs. 101-124). San Francisco: Jossey-Bass.
- Medina, P., Sánchez, J., y Álvarez, W. (2019). Análisis documental sobre calidad y seguridad turística en las festividades de Tungurahua, Ecuador. *UNIANDES EPISTEME*, 6(1), 096-110.
- Moreno, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 2da edición. Barcelona: Editorial Ariel.
- Muñoz, A., Martín, A., y Payo, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista complutense de educación*, 23(1), 161-188.
- Navarro, F., Aparicio, G., Montolío, E., Eiras, M., Galván, C., Moragas, F., y Rusell, G. (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina: Editorial. Bernal.
- Revelo, O., Collazos, C., y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134.
- Rodríguez, V., Izquierdo, J., y Faubel, P. (2018). Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(45), 301-323.
- Silva, M. y Valdez, G. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (84), 791-817.
- Torrent, A. y Bassols, M. (1997). *Modelos textuales: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro
- Tovar, A. (2019). Banco de Preguntas: una estrategia para el desarrollo lectoescritor en la educación superior. *Educación y Educadores*, 22(1). doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.4>

De la alienación al alineamiento constructivo. Más allá de la trampa mecanicista

From Constructive Alienation to Constructive Alignment. Beyond a Mechanistic Trap

Recibido: 18 de junio de 2020 / Aprobado: 30 de noviembre de 2020



Florencia Carlino^a

SAULT COLLEGE

Florencia.carlino@saultcollege.ca

Resumen

El alineamiento constructivo es un modelo pedagógico ideado por el profesor australiano John Biggs que surge como resultado de la genuina preocupación acerca de cómo mejorar la calidad de la enseñanza en un sistema postsecundario impactado por cambios estructurales que abren las puertas de la educación superior a nuevos sectores sociales. El modelo intenta responder a la pregunta de cómo enseñar para que todos los miembros de la clase aprendan más profundamente y cómo revitalizar el sentido de enseñar más allá de transmitir contenidos. El presente ensayo se propone responder las siguientes preguntas: ¿en qué consiste el alineamiento constructivo?; ¿qué problemas lo han originado?; ¿cómo nos afecta a los docentes del nivel superior actualmente?; ¿cuáles son los riesgos y

las oportunidades de utilizar el concepto como instrumento del planeamiento de la enseñanza?; ¿qué debemos saber los docentes para aplicar este concepto en nuestras clases, crítica pero no mecánicamente? Mediante la interpretación hermenéutica de textos, que incluyen trabajos teóricos sobre alineamiento constructivo y otros documentos institucionales, se analiza la aplicación del modelo de alineamiento constructivo propuesto por Biggs en la educación superior en países como Estados Unidos, Canadá y Australia. Se concluye que la aplicación de este modelo ha hecho mayor énfasis en su aspecto técnico y se ha dejado de lado el aspecto constructivista, lo que lo ha desnaturalizado y distanciado de sus objetivos originales.

Palabras clave: plagio; integridad académica; Educación Superior; escritura académica

Abstract

Constructive alignment is a pedagogical model created by the Australian professor John Biggs that arises as a result of his author's genuine concern about how to improve the quality of education in a post-secondary system impacted by structural changes that open the doors of higher education to new social sectors. The model tries to respond to the question of how to teach so that all students can engage in deep learning and how to strengthen the meaning of teaching beyond the one of content transmission. This essay aims at answering the following questions: What is constructive alignment? What issues have originated this model? How does it affect the way faculty plan their classes in higher education today? What are the risks and opportunities of utilizing it as a planning tool? What do faculty need to know in order to be able to apply this model in our classrooms critically rather than mechanistically? Through a hermeneutical approach, which includes the interpretation of theoretical works on constructive alignment and institutional documents, the article discusses the application of John Biggs's model in the higher education system in the United States, Canada, and Australia. The application of this model has placed greater emphasis on its technical aspects. Its constructivist aspect has been neglected, which has blurred the original objectives of the model.

Keywords: constructive alignment (vertical and horizontal); deep learning; inclusivity; SOLO Taxonomy

a. PhD in Curriculum and Instruction, McGill University, Canadá. Master en Educación y Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina. Actualmente se desempeña como profesora en Sault College, Department of General Arts and Sciences, Sault Ste. Marie, Ontario, Canadá. Para contactar a la autora: Florencia.carlino@saultcollege.ca.

1. Introducción y problema de investigación

En los años 1990s, el investigador australiano John Biggs crea y comienza a difundir un modelo que denomina *alineamiento constructivo* para intentar responder a la necesidad de cómo enseñar más efectivamente en un sistema de educación superior cuya demografía estudiantil había cambiado (Biggs, 1996 y 1999). En efecto, como producto de las políticas educativas y sociales inclusivas diseñadas a partir de los años '70 en algunos países desarrollados comienzan a acceder a la educación superior sectores sociales de la población que antes no accedían a ella. Biggs (1999) se da cuenta de que, como consecuencia de este cambio demográfico, la manera conocida de planear la enseñanza ya no estaba dando los mismos resultados que antes. Por ello, su modelo conceptual propone una manera diferente de delimitar y expresar qué se enseña, cómo se enseña y qué se evalúa. La propuesta de Biggs es bien recibida en el mundo académico. De hecho, su libro tiene tanto éxito que es revisado y reeditado dos veces (Biggs, 2003; Biggs y Tang, 2007), acompañando sus otros artículos (Biggs, 1999, 1996 y 1987). El libro también es traducido a múltiples idiomas y sus ideas pedagógicas sobre el tema dan lugar a la realización de un film destinado a enseñantes (Brabrand y Andersen, 2006), que sintetiza el problema y la solución ideada por Biggs.

Por otra parte, este modelo conceptual también llama la atención de administradores y gestores del sistema educativo en algunos países desarrollados y comienza a ser utilizado como una herramienta de control del trabajo docente y de la actividad académica en general (Ewell, 2009). De esta manera, algunas ideas importantes que apoyan el modelo de alineamiento constructivo se desnaturalizan, desdibujándose el objetivo pedagógico para el cual habían sido creadas desde un comienzo.

2. Objetivos

Este trabajo de revisión bibliográfica se propone como objetivo general mostrar que el modelo de alineamiento constructivo propuesto por John Biggs, a pesar de su gran potencial pedagógico para apoyar la buena enseñanza, se ha ido desgastando y simplificando, perdiendo su foco pedagógico original, debido a la manera en que ha sido aplicado en algunos contextos educativos. Este objetivo general se desglosa en tres objetivos específicos:

1. Comprender el modelo de John Biggs tal como fue originalmente concebido.
2. Discutir críticamente cómo se ha implementado el modelo en contextos concretos.
3. Reflexionar sobre los riesgos de un uso mecánico y simplificado de este modelo.

3. Hipótesis

La hipótesis de trabajo que guía este ensayo es que al difundirse masivamente el modelo del alineamiento constructivo ha ocurrido un fenómeno epistemológico similar al descubierto por el francés Yves Chevallard denominado "transposición didáctica" (Chevallard, 1998). Chevallard describe la ruta que transforma el conocimiento experto (creado en los ámbitos de investigación) hasta su "aterrizaje" en el currículum escolar, primero y, finalmente, en las aulas. Este autor enfatiza que lo que se enseña en las escuelas –que llama el "saber enseñado"– no es epistemológicamente idéntico al saber erudito (o surgido en el ámbito científico), dado que este ha sufrido un proceso de sucesivas deformaciones y simplificaciones hasta transformarse en conocimiento enseñable y enseñado. Al recurrir a la teoría de Yves Chevallard como una analogía para entender mejor qué ha pasado con las ideas de John Biggs, en este ensayo postularé que, tal como una piedra que empieza a rodar y rodar, el concepto original de alineamiento constructivo ideado por el profesor de Psicología australiano se ha ido deformando, como producto de sucesivas descontextualizaciones y recontextualizaciones para servir a una agenda educativa dominada por la idea del gerenciamiento educativo.

4. Metodología

Este trabajo de revisión bibliográfica crítica ha sido construido a través del método de interpretación hermenéutica. El corpus de datos que analizo es lo que la hermenéutica considera un texto, en este caso, el modelo de alineamiento constructivo diseñado por John Biggs. El método hermenéutico tiene como propósito interpretar o comprender a fondo un texto dentro de su propio contexto. Según este método, durante el proceso de interpretación, el intérprete, que tiene un interés intrínseco en elucidar el texto en cuestión, va haciendo aproximaciones sucesivas al mismo, lo que va transformando sus propios preconceptos sobre el texto a interpretar hasta alcanzar una perspectiva más cabal del significado del texto

a estudiar (McCaffrey, Raffin-Bouchal y Moules, 2012). Los bloques de trabajo espiralados e interconectados que han guiado este recorrido hermenéutico son los siguientes:

Bloque 1: Comprensión del sentido profundo inherente al modelo de alineamiento constructivo tal como ha sido presentado por su autor y sus seguidores.

Bloque 2: Elucidación del significado subyacente a la implementación del modelo en contextos concretos por parte de organismos de planeamiento del nivel postsecundario.

Bloque 3: Reflexionar sobre la brecha entre ambos significados y sobre las consecuencias prácticas de la implementación en la educación superior del segundo de estos sentidos.

5. Organización del artículo

El artículo se ordena de la siguiente manera. Primero, describiré en profundidad las características del modelo del alineamiento constructivo creado por John Biggs. Segundo, discutiré cómo este modelo ha sido utilizado en algunos casos concretos en Canadá, Australia y Estados Unidos y mostraré qué aspectos del modelo han sido enfatizados y cuáles se han pasado por alto. La discusión incluye el análisis de los riesgos de adoptar una versión simplificada del modelo original. Finalmente, efectuaré conclusiones acerca de la implementación del modelo respecto de su concepción original.¹

6. El modelo del alineamiento constructivo

6.1 El triángulo resultados-actividades-evaluación

La idea del alineamiento constructivo ha sido creada por John Biggs y dada a conocer al mundo académico y de la gestión educativa, a nivel internacional, a través de sus publicaciones a partir de la década de 1990, y luego perfeccionada por el mismo Biggs junto con Catherine Tang (2007) en ediciones posteriores. Se trata de un modelo conceptual al servicio del planeamiento y el diseño curriculares que se apoya en un marco pedagógico claramente

definido (el del aprendizaje profundo) y persigue unos fines pedagógicos muy claros: mejorar la manera de enseñar de modo que todos los miembros de la clase tengan la oportunidad de aprender más profundamente (Meunier, 2020).

Como se muestra en el Diagrama 1, el alineamiento constructivo requiere que los profesores conozcamos, con claridad y precisión, lo que se consideran tres elementos centrales del planeamiento educacional:

- Los resultados de aprendizaje esperados (RAEs), antes llamados objetivos o metas, ahora competencias: ¿qué esperamos que nuestros estudiantes logren en nuestras carreras, cursos o clases?
- Las actividades de enseñanza y aprendizaje (AEAs): ¿qué van a hacer nuestros estudiantes para alcanzar los resultados esperados y qué vamos a hacer nosotros para apoyarlos?
- Los medios de evaluación: ¿cómo vamos a evaluar si nuestros estudiantes alcanzaron los resultados esperados?

Diagrama 1: La interconexión entre los 3 elementos centrales del planeamiento curricular



Se espera también que los docentes coordinemos estos tres pilares, es decir, que garanticemos su cohesión y consistencia internas y que tengamos plena conciencia de que si cambiamos uno de ellos, los otros dos elementos del plan deben ajustarse, como producto de un efecto dominó (Croft, 2018). Se asume que la cohesión interna entre los tres vértices de este triángulo imaginario ayuda a favorecer las condiciones para crear aprendizaje profundo y de larga duración. Esto, a su vez, contribuirá a que todos nuestros estudiantes –y no solo los que ya traen una base más sólida– se beneficien aprendiendo de esta manera:

1. Alternaré la primera persona del singular y del plural. La primera del singular será usada para referirme a mi propia interpretación de los problemas a discutir y la primera del plural cada vez que me identifico con comportamientos, creencias y valores que considero que están lo suficientemente difundidos entre los profesionales docentes de educación superior. Por ello, el "nosotros" se refiere al colectivo "profesores de educación superior" al que pertenezco.

En la enseñanza alineada, hay una cohesión máxima a través del sistema. El currículo que queremos alcanzar se pone de manifiesto en la formulación de objetivos claros de aprendizaje que, a su vez, expresan el nivel de comprensión requerido, en lugar de estar organizado a partir de una simple lista de temas o tópicos por cubrir. Los métodos de enseñanza elegidos son aquellos que nos van a ayudar a lograr que nuestros estudiantes alcancen esos objetivos. Finalmente, las tareas de evaluación apuntan a los objetivos fijados, de modo de testear si nuestros estudiantes han aprendido lo que los objetivos establecen que deberían aprender. Todos los componentes en este sistema apuntan a una misma agenda y se apoyan unos con otros. Los estudiantes quedan “atrapados” en esta red de consistencia, maximizando las oportunidades de que se motiven con las actividades de aprendizaje diseñadas. Yo llamo a este marco, *alineamiento constructivo*. (Biggs, 1999, p. 64, traducción propia, itálicas del autor).

6.2 Alineamientos vertical y horizontal

El alineamiento debe aplicarse tanto horizontal como verticalmente. A través del *alineamiento horizontal* se procura la consistencia y sintonización de los RAEs (resultados de aprendizaje esperados) con sus correspondientes AEA (actividades de enseñanza y aprendizaje), por un lado, y los medios de evaluación, por el otro, dentro de un módulo o una unidad pedagógica. Por ejemplo, en un curso universitario de cualquier disciplina, esperamos que nuestros estudiantes aprendan a trabajar en grupos, colaborando unos con otros y resolviendo los problemas que ocasiona interactuar y negociar el trabajo con compañeros diversos (RAEs). Para ello, además de darles bibliografía específica que describa el proceso y el desarrollo grupales, debemos incluir AEA concretas a través de las que deban, efectivamente, trabajar en equipo, delegar u dividir tareas y documentar el proceso. Luego, para evaluarlos, podemos hacerles completar un diario reflexivo para responder preguntas abiertas que les permitan conectar la bibliografía con cada fase del desarrollo y proceso grupales.

Por otra parte, el *alineamiento vertical* se refiere al existente entre módulos pedagógicos dentro de un curso, o entre cursos (dentro de una carrera o entre niveles de enseñanza), cuando se determina la correlación lógica entre contenidos y temas a enseñar y se decide qué contenidos

conviene aprender primero y cuáles después. La idea de alinear verticalmente consiste en no perder la visión de conjunto al conectar los distintos módulos o cursos, encadenándolos en forma secuencial, desde los más básicos hasta los más avanzados, aunque los contenidos de cada uno puedan tener relativa. Un ejemplo de alineación vertical entre módulos, podría ser, en un curso introductorio de cualquier lengua extranjera/segunda, decidir que los estudiantes aprendan a distinguir la raíz y la desinencia de los infinitivos regulares (módulo introductorio) como condición necesaria y requisito para aprender a conjugar verbos regulares en los diferentes tiempos verbales.

La implementación del alineamiento constructivo, a nivel vertical y horizontal requiere que todos los sectores y actores del sistema trabajen en colaboración mutua para el logro de unos objetivos previamente discutidos y acordados que se consideran beneficiosos y deseables para que todos los estudiantes alcancen los RAEs que exigen las competencias necesarias de cada campo profesional. A su vez, se parte de la premisa de que para que los RAEs no pierdan vigencia, el sistema debe evaluar sus carreras periódicamente y ajustar los RAEs para garantizar su vigencia. Esto crearía una cultura sana de la evaluación reflexiva en la que sus participantes son plenamente conscientes de qué se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña. Además, esto profesionalizaría el rol docente dado que los profesores, lejos de cumplir directivas no cuestionadas y recibidas “desde arriba” ejercerían su labor críticamente al ser invitados a participar activamente en los ajustes y cambios que su práctica les exige.

7. Discusión

Esta discusión parte de la premisa teórica de que “[n]o existe ninguna provincia pedagógica o didáctica fuera de la sociedad” (Klafki, 1986, p. 58). En efecto, las teorías y los modelos, por abstractos que sean, persiguen intereses sociales de orden práctico. Según Feldman, quien se pregunta por las relaciones entre el saber didáctico teórico y la enseñanza:

[e] conocimiento didáctico se define por su interés y, si se acepta el carácter práctico de los problemas que enfrenta la didáctica, es probable que su principal empresa teórica consista en el desarrollo de principios acerca de la contextualización y de la comunicación entre teorías (Feldman, 1999, p. 43).

Por ello, en esta discusión, vamos a abordar los contextos en los que se ha utilizado y comunicado el modelo en cuestión.

7.1 Dos concepciones opuestas de la calidad educativa

Desde el momento en que el modelo teórico llamado alineamiento constructivo se independiza de su autor y pasa a ser de dominio público, comienza a ser usado para distintos fines. Analizaremos, a continuación, dos usos o intereses diferentes –tal vez opuestos– que se le han dado al modelo del alineamiento constructivo en su “aterrizaje” al aula postsecundaria.

Por un lado, muchos profesores e investigadores han difundido el modelo del alineamiento constructivo y lo han utilizado en sus aulas e investigaciones con el objetivo genuino de enseñar mejor e impulsar a otros docentes a hacer lo mismo (Brabrand, C. y Andersen, J. 2006; Cárdenas, F., 2012; Hermida, J., 2015; Prieto Martín, A., 2016).

Otros autores han cuestionado el hecho de que existe una contradicción entre la instrucción alineada y el constructivismo y que este modelo confunde estrategias de diseño curricular con una teoría del aprendizaje. Alegan que vincular estas dos teorías lleva a diseños curriculares poco sólidos y a un enfoque de la enseñanza inapropiado, por lo que abogan por la eliminación del aspecto constructivista del modelo (Jarvis y Jarvis, 2005).

En la mayoría de los organismos de administración de la educación en países tales como Canadá, Estados Unidos y Australia la versión del modelo de alineamiento constructivo que ha primado ha sido el abogado por autores tales como Jarvis y Jarvis (2005). En estos países se han aprovechado algunos aspectos de este modelo conceptual para imponer determinadas concepciones epistemológicas sobre las distintas disciplinas, marcos teóricos determinados e incluso contenidos curriculares específicos. Esto se lleva a la práctica mediante el alineamiento vertical. El gobierno, a través de sus ministerios de educación, determina resultados de aprendizaje generales para los distintos títulos universitarios (Weinrib y Jones, 2014). Estos resultados de aprendizaje están apoyados en determinadas posturas epistemológicas y teóricas que se deben llevar al aula. Como el modelo exige consistencia perfecta entre los distintos niveles (gobierno, universidad, departamentos, carreras, cursos, aula), en la práctica esto implica que cada carrera y cada curso no hace otra cosa que

implementar los resultados de aprendizaje diseñados por el gobierno. Este modelo es aplicado por los organismos educativos de control de la educación superior, los cuales han recurrido a los mecanismos de acreditación y reacreditación de carreras universitarias para sancionar cualquier desviación de los resultados de aprendizaje adoptados por el gobierno por no respetar el alineamiento vertical. Es más, como ha sido documentado en distintos trabajos de investigación, los gobiernos de los Estados Unidos, de Canadá y de Australia no han puesto su énfasis en mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes ni por recolectar evidencias de aprendizaje, sino que han enfatizado solo los aspectos formales del alineamiento y han puesto sus esfuerzos en estandarizar el alcance y los contenidos de los estudios universitarios (Heap, 2013).

Por otro lado, también se ha utilizado a este modelo para forzar la adopción de especialidades disciplinares e incluso la contratación de docentes que responden a ciertos perfiles que coinciden con la agenda de política educativa gubernamental (Desmarais, S.Fach, M. y Lackeyram, 2018, University of Queensland, n/d). Por ejemplo, en Ontario, Canadá, el gobierno provincial ha influido para cerrar varias carreras que no contribuyen a la consecución de sus objetivos de política educativa y ha impulsado la apertura o desarrollo de otras que sí concuerdan con los mismos. (Simper, et. al., 2018).

Biggs y Tang son conscientes de estos usos del modelo para servir una agenda que él denomina “de gerenciamiento de la educación” (managerial agenda en el original):

Necesitamos distinguir cuidadosamente entre las perspectivas basadas en resultados que se usan al servicio del gerenciamiento de la educación y aquellas que se usan para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. [...].

Desde la edición anterior de este libro, los principios del alineamiento constructivo se han usado ampliamente, bajo la etiqueta general de “educación basada en resultados”

(EBR) o “enseñanza y aprendizaje basados en resultados” (EABR). [...]

La educación basada en resultados (EBR) ha sido usada en formas bien diferentes: ya sea para mejorar la enseñanza y el aprendizaje o para avanzar una determinada agenda de gestión. (Biggs y Tang, 2007, p. 4-5; traducción propia).

Detrás de cada uno de estos usos del mismo modelo, se pueden rastrear dos concepciones enfrentadas de lo que es la calidad de la enseñanza que surgen, precisamente en la década de 1990, simultáneamente al desarrollo del modelo de alineamiento constructivo. Nygaard, Courtney, y Bartholomew, (2013) distinguen y caracterizan estas dos concepciones opuestas de la siguiente manera. Los autores llaman mejoramiento de la calidad (quality enhancement en el original) al proceso impulsado internamente desde el aula, orientado a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Este proceso comprende una gran variedad de aspectos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes y utiliza, fundamentalmente, la evaluación formativa para comprender mejor lo que constituye la calidad de los aprendizajes y, por lo tanto, cómo se puede mejorarla. La evaluación de la calidad se basa en el compromiso por el trabajo de enseñar más que en el cumplimiento de normas que llegan desde afuera del aula. En el otro extremo, los autores denominan aseguramiento de la calidad (quality assurance, en el original) al proceso impulsado externamente al aula que se centra en la documentación de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje para rendir cuentas a los organismos de control asociados al financiamiento de la educación (Elenwa, 2020). Esta segunda concepción, a menudo, se asienta en evaluaciones sumativas del aprendizaje, basadas en indicadores de rendimiento prefijados que miden si la enseñanza y el aprendizaje cumplen con los estándares o indicadores (Kurniasih, et. al., 2020). Se orienta a la rendición de cuentas (accountability) hacia afuera y el cumplimiento de estos estándares que no son construidos por los mismos enseñantes, sino son un requisito burocrático con los que ellos deben cumplir (Nygaard, Courtney y Bartholomew, 2013).

En la concepción de aseguramiento de la calidad, se desconfía de la capacidad del docente de fijar y ajustar sus propios estándares para enseñar mejor y por eso se le exige rendir cuentas de cómo y cuánto aprenden sus estudiantes a partir del uso de parámetros y criterios de evaluación externos a su control:

[...] [H]ay una institución que dirigir, que genera determinadas prioridades. Los administradores quieren que las cosas se hagan en tiempo y forma; quieren asegurar que no haya plagio, que se eviten las críticas públicas sobre los estándares, que los imponderables puedan ser anticipados y mantenidos bajo control por la legislación interna antes de que se desenfrenen y causen problemas, que se promueva la

investigación por sobre la enseñanza porque el prestigio de la universidad está basado en los resultados de investigación, etc.

Para que todo esto ocurra (o deje de ocurrir) la premisa de trabajo más segura es que los estudiantes –y más recientemente los profesores- no son confiables. (Biggs y Tang, 2007, p. 276, traducción propia).

A lo largo de nuestra indagación hermenéutica que nos ha llevado a interrogar críticamente el problema objeto de este estudio, nos preguntamos qué aspectos del modelo de Biggs han quedado por el camino, toda vez que se ha usado el alineamiento constructivo al servicio de gerenciar el aseguramiento de la calidad desde afuera de las aulas. Para responder a esta pregunta, debemos hilar más fino en la comprensión del modelo teórico ideado por Biggs.

7.2. El aprendizaje profundo: los cimientos del alineamiento constructivo

El alineamiento constructivo, tal como lo conceptualizó, primero, John Biggs (1999) solo y, luego, con la colaboración de Catherine Tang (Biggs y Tang, 2007), persigue una finalidad clara: garantizar aprendizaje profundo para todos los estudiantes que participen en las actividades de enseñanza y de aprendizaje diseñadas para ellos. En efecto, alineamiento constructivo y aprendizaje profundo son dos caras de una misma moneda. Como veremos, estos dos conceptos se apoyan y suplementan mutuamente. Lo que llamaremos la dimensión alineadora representa solo la mitad de este modelo; la mitad que busca la sintonía de los tres elementos clave de la clase, los cursos y las carreras, que hemos representado en el Diagrama 1 (resultados esperados-actividades-evaluación). Si bien esta dimensión -aplicada con medida y plena conciencia- es realmente importante, no es, de ninguna manera, suficiente para resolver el problema de enseñar mejor a todos. Para que haya verdadero alineamiento constructivo, el modelo también se ha apoyado sobre una filosofía pedagógica llamada aprendizaje profundo –que será resumida a continuación-, sin la cual se vacía completamente de sentido (McPhail, 2020).

La idea del aprendizaje profundo ha sido concebida por los investigadores suecos Ference Marton y Rogers Säljö en la década de 1970. A partir de sus investigaciones, estos dos profesores universitarios suecos, enseñantes de

inglés, descubren que algunos estudiantes hacen un gran esfuerzo por memorizar literalmente lo que aprenden sin establecer conexiones entre la nueva información y sus conocimientos y experiencias previos. En cambio, encuentran que otros estudiantes, luego de estudiar, son capaces de explicar las nuevas ideas aprendidas, identificar los conceptos clave, distinguirlos de los detalles y ejemplos, elaborar acerca de las implicancias y aplicaciones de estas ideas en sus propias vidas o en otros contextos diferentes a los presentados en clase. Los investigadores suecos conceptualizan que estas dos aproximaciones al aprendizaje están indicando dos maneras distintas de estudiar y de procesar la nueva información a las que llamaron *aprendizaje superficial* y *aprendizaje profundo*, respectivamente (Marton y Säljö, 1976).

En resumen, aprender profundamente implica, entonces, comprender a fondo el conocimiento nuevo. Se trata de un aprendizaje de larga duración ya que las nociones, perspectivas y competencias aprendidas no se olvidan después del examen o al terminar el curso, a pesar de que sí puedan no recordarse algunos detalles no esenciales. Este tipo de aprendizaje es transformador para el aprendiz dado que la comprensión profunda le otorga relevancia y sentido al conocimiento nuevo (Jaiswal, 2019). Como resultado del aprendizaje profundo, el aprendiz puede internalizar las nociones, perspectivas y competencias recientemente aprendidas, reutilizarlas y adaptarlas a nuevos contextos y problemas académicos, profesionales o cotidianos.

Ahora, retornemos al modelo de Biggs. Para entender cómo el aprendizaje profundo y el alineamiento constructivo están estrechamente vinculados, es preciso comprender otras ideas, encadenadas a estas. Las ideas a las que nos referimos son:

1. El paradigma constructivista,
2. La inclusividad como clima de la clase,
3. La jerarquía de los niveles de comprensión cognitiva según la taxonomía SOLO.

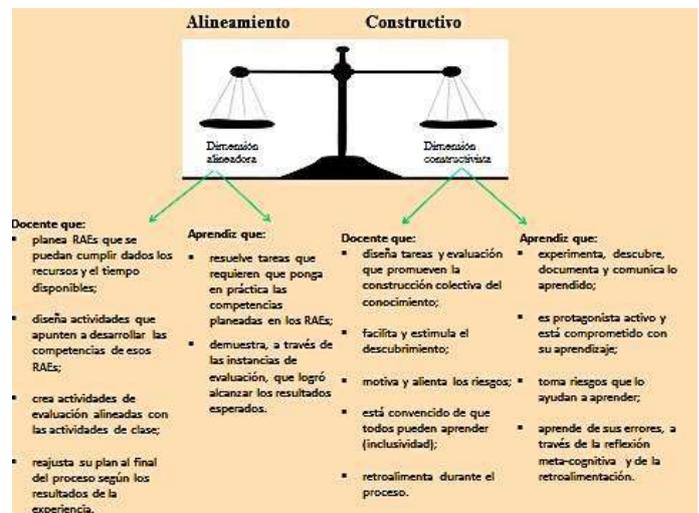
7.2.1 El paradigma constructivista

El alineamiento constructivo, para Biggs, presupone una manera constructivista de enseñar. En efecto, el modelo teórico alineamiento constructivo tiene dos dimensiones claramente diferenciables que deben mantener

cierto equilibrio como los platillos de una balanza: *la dimensión alineadora* y *la dimensión constructivista*. Si priorizamos la primera por sobre la segunda, desestructuramos el modelo, quitándole sus virtudes. En la Figura 1, la imagen de una balanza puede servir, como analogía, para ilustrar la importancia de la interrelación entre ambas dimensiones y el contrapeso que cada dimensión ejerce sobre la otra.

La dimensión constructivista del modelo (platillo de la derecha) supone que el alumno construye activamente su conocimiento al resolver actividades de aprendizaje relevantes que apunten a los RAEs. De manera suplementaria, la dimensión alineadora del modelo (platillo de la izquierda) requiere que la clase esté planeada y ejecutada de modo tal de que se promuevan estos procesos de construcción cognitiva. Las actividades de clase y la evaluación dejan de estar centradas en torno a la clase magistral donde el profesor dice el conocimiento y el alumno lo recibe y lo repite pasivamente, para luego olvidarlo (Carlino, 2005).

Figura 1: La dimensión alineadora y la dimensión constructivista



En la clase constructivista el profesor debe crear tareas y condiciones de aprendizaje en las que la construcción y el descubrimiento del conocimiento y la reflexión sobre el proceso, por parte del estudiante, pasen al centro de la escena. De esta manera, son los estudiantes quienes resuelven problemas, tales como en las estrategias vinculadas con el aprendizaje basado en problemas, o mediante la escritura para el aprendizaje o a través de discusiones centradas y lideradas por los estudiantes.

Si bien lo que más impacta en la calidad y en la profundidad de los aprendizajes es lo que

los estudiantes (y no los profesores) vayan a hacer para lograr los aprendizajes planeados, los profesores no permanecemos pasivos, observando solamente. Nuestro rol, en este contrato pedagógico, consiste en diseñar, cuidadosamente, actividades de enseñanza y de aprendizaje que apunten a que los estudiantes se enfrenten y resuelvan los problemas cognitivos, afectivos y psicomotores apuntados en los RAEs.² Ken Bain (2004) hace un rastreo de las estrategias de enseñanza utilizadas por profesores universitarios destacados como excelentes por sus estudiantes durante un largo período de tiempo y concluye que se logran aprendizajes más profundos y duraderos cuando el profesor facilita que los estudiantes:

- Resuelvan preguntas o problemas cognitivamente estimulantes, éticamente importantes o estéticamente impactantes;
- Tengan oportunidades de intentar, fracasar, recibir retroalimentación y probar más de una vez antes de que el producto de su trabajo sea evaluado con una nota;
- Trabajen en colaboración con otros aprendices que enfrenten los mismos retos;
- Cuestionen sus propias creencias y marcos paradigmáticos de referencia previos dado que se les muestra que estos no pueden explicar totalmente la complejidad de la realidad estudiada;
- Cuenten con apoyo (emocional, físico e intelectual) si lo necesitan;
- Se sientan en control de su propio proceso de aprendizaje;
- Confíen en que su trabajo va a ser valorado justa y honestamente;
- Sientan que su inteligencia y capacidad pueden expandirse y que si trabajan fuerte, pueden mejorar;
- Crean que otros –y no solo ellos mismos– tienen confianza en su propia capacidad para aprender y avanzar.

Sin este paradigma constructivo, según el cual se redefinen los roles tradicionales de enseñantes y aprendices, el alineamiento constructivo se reduce a un marco vacío carente

de sentido. Enfatizar solo el platillo alineador es empobrecedor dado que se mecaniza, descontextualiza e hiper-simplifica el modelo.

7.2.2 La inclusividad como clima de la clase

La inclusividad comienza a partir de nuestras creencias y expectativas acerca de la capacidad de aprender de nuestros estudiantes. Los docentes debemos estar convencidos, firme y genuinamente, de que todos los miembros de la clase pueden resolver las tareas planeadas (Mak, Daly, y Barker, 2014). Como demuestra el clásico estudio sobre el efecto Pigmalión en el aula, nuestras creencias sobre la capacidad intelectual de nuestros estudiantes tienen gran poder de influenciar –favorable o negativamente– su rendimiento (Rosenthal y Jacobson, 1965). La comunicación de nuestras expectativas se cristaliza en los mensajes orales y escritos que, consciente o inconscientemente, transmitimos a nuestros estudiantes. Nuestra comunicación informal y nuestro lenguaje no verbal y gestual también son vías de comunicación acerca de lo que esperamos –y no esperamos– de nuestro alumnado (Baker y Crist, 1971, Jeter, 1973). Por ello, es importante creernos esto de verdad. La confianza que el profesorado deposita en el estudiantado, por lo general, es recíproca y va a influenciar la calidad de la entrega y el compromiso que el alumnado invierte en su propio aprendizaje y en su vínculo con los enseñantes. Este clima positivo de trabajo mutuo va a ayudar a que los estudiantes se frustren menos cuando algo no sale bien y a que no intenten abandonar y tirar todo por la borda apenas enfrenten los primeros obstáculos al aprender –que seguro los habrá– (Everaert, Opdecam y Maussen, 2017).

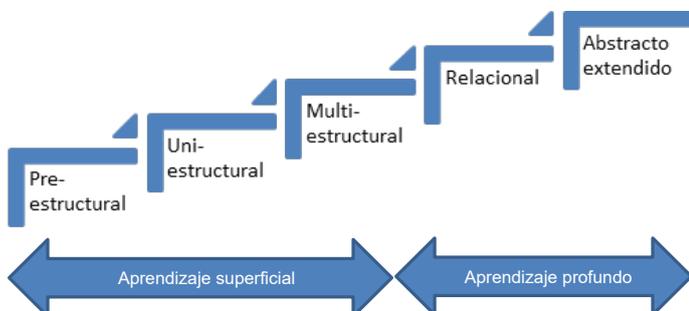
7.2.3 La jerarquía de los niveles de comprensión cognitiva según la taxonomía SOLO

El aprendizaje en profundidad ocurre cuando el aprendiz llega a alcanzar niveles altos de comprensión, según una taxonomía que jerarquiza estos niveles de entendimiento cognitivo. Esta jerarquización se conoce como la taxonomía SOLO (abreviatura de “Structure of the Observed Learning Outcomes”) y ha sido creada por Biggs y Collis (1982). En la Figura 2 los nombres de cada nivel de comprensión se presentan en forma escalonada, para mostrar la jerarquización secuencial que existe entre ellos. Como se ve, los tres primeros peldaños

2. El rol docente derivado de los principios del alineamiento constructivo está claramente mostrado en el cortometraje realizado y dirigido por un profesor danés (Brabrand y Andersen, 2006), accesible a través de Youtube.

de la taxonomía (pre-estructural, uni-estructural y multi-estructural) representan comprensión superficial, mientras que la comprensión profunda se adquiere cuando se llega a los dos peldaños superiores (relacional y abstracto-extendido).

Figura 2: Jerarquía de los niveles de comprensión cognitiva según la taxonomía SOLO



La Tabla 1 muestra qué es capaz de hacer un estudiante al alcanzar cada nivel de comprensión (Colding, 2020). La premisa es que cada nivel de esta taxonomía, de alguna manera, abarca y presupone la comprensión alcanzada en el nivel anterior a la vez que agrega nuevos desafíos intelectuales para lograr una comprensión más compleja. Según esta taxonomía, para que haya aprendizaje profundo, los estudiantes deben llegar hasta, al menos, el nivel 4.

7.3. ¿Alineación o alienación? Los riesgos de la mecanización del instrumento

Es imprescindible conocer los riesgos de poner el énfasis en lo que hemos llamado la *dimensión alineadora* de este modelo. Alinear a toda costa -olvidando otros aspectos necesarios para que el modelo no pierda el espíritu con el que fue creado- resulta muy funcional para la concepción del aseguramiento de calidad y el gerenciamiento de la educación. La *dimensión alineadora* de este modelo consiste en la vigilancia necesaria para asegurar que se haga lo que se dice que se hace en las organizaciones escolares y en sus aulas. Tener las metas claras -así como disponer de los medios para alcanzarlas y evaluarlas- es como tener una brújula y un mapa que ayudan a todos los actores del sistema a saber hacia dónde va el barco y cómo se llega hasta ese puerto. Sin embargo, enfatizar esta dimensión, nada más, resulta bastante problemático, dado que se corre el riesgo de mecanizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, simplificar las experiencias de enseñar y de aprender y alienar a sus actores durante el proceso. Cuando en los sistemas y las instituciones, sus administradores o profesores buscan, a cualquier precio, alinear todo lo que hacen, corren los siguientes riesgos.

Tabla No. 1: Taxonomía SOLO: niveles de comprensión cognitiva y criterios de evaluación. (Traducida y adaptada de Biggs, J., s. f.)

| TIPO DE APROXIMACIÓN AL APRENDIZAJE | NIVELES DE COMPRENSIÓN SEGÚN LA TAXONOMÍA SOLO | | CRITERIOS DE EVALUACIÓN |
|-------------------------------------|--|---------------------|---|
| APRENDIZAJE SUPERFICIAL | Nivel 1 | Pre-Estructural | Usar datos irrelevantes, erróneos, confusos, fragmentados. Responder con evasivas o respuestas tautológicas o ambiguas que no revelan desarrollo de la competencia esperada. |
| | Nivel 2 | Uni-Estructural | Emplear un único dato obvio que ha sido extraído en forma directa o literal de las fuentes, sin ningún proceso inferencial o de elaboración reflexiva. Repetir una definición, sin dar ejemplos personales; memorizar cifras, copiar información textual de las fuentes. |
| | Nivel 3 | Multi-Estructural | Recurrir a varios datos del problema. Pero los datos se presentan aisladamente, sin establecer relaciones entre ellos. Listar, describir, contar o enumerar, pero sin hilvanar los datos descriptos, enumerados, listados, etc. |
| APRENDIZAJE PROFUNDO | Nivel 4 | Relacional | Usar varios datos del problema e integrarlos o conectarlos a un todo comprensivo con sentido de contexto. Ir y venir de una parte a la otra del problema y del todo a las partes fluidamente. Comparar, aplicar, relacionar, contrastar, analizar; usar lenguaje analógico o figurado para explicar o comparar conceptos/procesos. |
| | Nivel 5 | Abstracto extendido | Llegar más allá de lo estrictamente estudiado usando la información dada demostrando creatividad u originalidad. Utilizar principios generales y abstractos derivados o inferidos del análisis de los datos del problema dado. Formular hipótesis, transferir información a nuevos contextos; anticipar o pronosticar lo que va a pasar usando lo recientemente aprendido. Crear, evaluar o juzgar recurriendo a criterios previamente definidos. |

En primer lugar, las organizaciones escolares de nivel superior no funcionan como una caja de relojería. Sintonizar todos los elementos del sistema puede ser posible en un modelo teórico, pero resulta una gran epopeya institucional, muchas veces imposible de lograr, dentro de los contextos concretos donde ocurren los procesos de educación superior. El crecimiento y desarrollo de los departamentos académicos, por lo general, van acompañado de un proceso de apertura disciplinar y de perspectivas ideológicas y teóricas lo que, a su vez, potencia los chances de desacuerdo entre sus miembros a la hora de fijar un puñado de RAEs como los principales. Cuando no se facilitan los espacios de diálogo y de negociación inter e intra-departamentales, este alineamiento puede convertirse en el instrumento de una gestión autoritaria, que legisla de arriba para dejar contentas a las autoridades financiadoras, jugar al “como si” o al juego de cambiar todo superficialmente para que nada cambie de verdad. Colding (2020) sostiene, por ejemplo, que dado el fuerte énfasis que los gobiernos de los países anglófonos han dado al alineamiento vertical, este modelo de alineamiento no se presta, en la práctica, para estudios interdisciplinarios ni para alcanzar resultados que van más allá de los contenidos disciplinarios, tales como aprender para tratar los desafíos sociales más relevantes ni para beneficiar a la comunidad en general sino solamente para beneficiar a que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias disciplinarias.

En segundo lugar, a nivel del aula, está el riesgo de anular la divergencia, lo imprevisible y la creatividad pedagógica. Para garantizar el alineamiento vertical y horizontal a cualquier costo, los docentes debemos inhibir o ignorar los emergentes imprevistos de la clase. Las preguntas espontáneas y los descubrimientos inesperados de los estudiantes pueden dar lugar a oportunidades pedagógicas muy interesantes, si se saben utilizar en el momento oportuno. Pero al estar demasiado pendientes en cumplir el libreto previsto y alcanzar los RAEs en tiempo y forma, corremos el riesgo de reprimir nuestra destreza profesional capaz de detectar estos emergentes y usarlos como una fuente muy rica de aprendizaje oblicuo (o no planeado), empobreciendo la experiencia tanto para enseñantes como para alumnos.

También, a nivel del planeamiento instruccional, se corre el riesgo de promover la fórmula “alineamiento perfecto con aprendizaje superficial”, aquel que –a diferencia del aprendizaje profundo- promueve memorización y repetición de los conceptos aprendidos sin su

comprensión cabal. Esto puede ocurrir cuando los profesores ponemos toda nuestra energía pedagógica en controlar que las partes del rompecabezas instruccional estén correctamente alineadas, descuidando si nuestros alumnos alcanzan o no aprendizaje profundo. Por ejemplo, cuando creamos una secuencia de clases totalmente alineada procurando que nuestros alumnos alcancen unos RAEs que requieren niveles bajos de comprensión cognitiva. Así, diseñamos actividades únicamente transmisivas, sin realimentar el trabajo de nuestros alumnos mientras aprenden y, luego, recurrimos a una evaluación sumativa solo para cumplir con la burocracia del examen como ritual –que se toma, se rinde y se archiva-. En fin, casi todos aprueban un curso muy ordenado, nosotros cumplimos nuestros objetivos y dejamos conformes tanto a la administración como a los estudiantes. Pero, en el fondo, nos queda el sabor amargo y frustrante de la enseñanza superficial y el aprendizaje sin desafíos (Bain, 2018).

Además, el énfasis desmesurado en la formulación verbal de los RAEs (Biggs y Tang, 2007) podría llegar a confundirnos y hacernos creer que el cambio pedagógico pasa por una cuestión de forma y no de fondo. Cuando nos preguntamos obsesivamente cuál es el verbo correcto para comunicar nuestros RAEs –*distinguir, diferenciar o discernir*, por poner un ejemplo-, ¿estamos, realmente, más cerca de enseñar mejor? Debemos saber que las palabras exactas que utilizamos para expresar los RAEs es un problema secundario, mientras esté claro para nosotros (los profesores) cómo comunicarlo a nuestros estudiantes, primero, y a los otros interlocutores (colegas, directivos, comunidad, etc.) luego. Generalmente, hay más de una forma verbal de expresar esa meta a la que queremos llegar. Mirar con lupa la formulación de los RAEs trae demasiadas reminiscencias de la “obsesión por la eficiencia” que venía de la mano del paradigma conductista y tecnicista que Gimeno Sacristán critica tan sagazmente en su libro (Gimeno Sacristán, 2009). Los RAEs jamás se escriben de una vez y para siempre. Cuando se pueda, deben ser negociados, también, con los mismos estudiantes. Deben poder ser re-evaluados y revisados periódicamente a partir de los resultados empíricos de la experiencia de enseñanza y los resultados de aprendizaje.

Cuando los administradores –al sentir sobre sus espaldas la presión ministerial- imponen el alineamiento a cualquier precio, el resultado es control externo y desprofesionalización del trabajo docente, que lleva a la pérdida de la libertad académica del docente. De esta manera, lejos de funcionar como practicantes reflexivos

—en el sentido de Donald Schön (1983)—, nos convertimos en los ejecutores de un diseño, a veces, ni siquiera propio sino heredado de otros colegas con mayor jerarquía. Esta falta de libertad académica para innovar y experimentar puede resultar altamente desprofesionalizante, burocratizante y precarizante de la noble y compleja tarea de enseñar.

En cuanto a la taxonomía SOLO, tal como ha sido originalmente concebida por Biggs, requiere flexibilidad en su implementación que nos permita valorar y celebrar los avances de nuestros estudiantes, cada vez que logren un pasaje ascendente en sus niveles de comprensión (por ejemplo, del nivel 2 al 3) aunque todavía no alcancen los niveles de entendimiento más avanzados (4 y 5). Profundizar en la comprensión de un problema o concepto es un proceso, a veces largo, que requiere paciencia por parte del enseñante y del aprendiz y una actitud que transforme la frustración en energía positiva para seguir adelante y no perder el rumbo. Como ya sabemos, la ruta del aprendizaje no es nunca lineal, sino siempre espiralada, con avances pero también retrocesos.

8. Conclusión

El modelo de alineamiento constructivo ha tenido como propósito el mejoramiento de la calidad del aprendizaje en el aula universitaria. Para ello, fue concebido sobre la base de dos pilares de igual jerarquía: el alineamiento vertical y horizontal y la pedagogía constructivista. Si bien ha sido difundido y reutilizado, por diversos autores y un gran número de docentes, con total respeto por sus dos pilares principales, los organismos de control de la educación superior en países como los Estados Unidos, Canadá y Australia han puesto énfasis en el componente del alineamiento, dejando de lado el aspecto constructivista para utilizar el modelo como instrumento de consecución de determinados objetivos de política educativa, que el propio Biggs señala con el nombre de agenda de gerenciamiento de la educación. Este fenómeno coincide con el proceso de “transposición didáctica” señalado por Chevallard (1998) y ha llevado, en la práctica en los países investigados, a adoptar e implementar —mediante un enfoque de arriba hacia abajo— los resultados de aprendizaje dictados por los gobiernos en cada carrera y curso.

Por otro lado, el énfasis en la dimensión alineadora que han promovido los organismos de control de la educación superior en los mencionados países exige cambios —algunos

estructurales— en la manera de planear, enseñar y evaluar en el aula universitaria.

Para evitar los riesgos de una utilización enajenada del modelo llamado alineamiento constructivo y ponerlo al servicio de una concepción de mejoramiento genuino de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, es indispensable que los docentes comprendamos, en profundidad, el marco conceptual en el que este modelo se apoya, así como sus límites y posibilidades a fin de evaluar la pertinencia de su uso en el marco de los contextos particulares en los que enseñamos. Este modelo no fue creado como una receta. Tampoco hay una sola manera de aplicarlo. Si, en cambio, aplicamos este modelo sin este conocimiento, es fácil caer en la trampa tecnicista y enajenante y en los riesgos institucionales y pedagógicos de utilizarlo como una solución meramente técnica y desprofesionalizante de “ensamblaje” de resultados esperados-actividades-evaluación, para rendir cuentas hacia afuera de lo que hacemos y cumplir con estándares que nos vienen dados.

Este trabajo ha sintetizado la experiencia de la aplicación del modelo de alineamiento constructivo en tres países anglófonos: Estados Unidos, Canadá y Australia. Queda la puerta abierta para que otras investigaciones examinen la aplicación de este modelo en Latino América y en otras partes del mundo, fundamentalmente en países donde los gobiernos no han adoptado aun resultados de aprendizaje para cada título universitario.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bain, K. (2018). Fostering Deep Learning and Adaptive Expertise with Natural Critical Learning Environments. *Transformar para Educar*, UNE (5), pp-1-11.
- Baker, J. P. y Crist, J. L. (1971). Teachers' expectancies: A review of the literature. En: Elashov, J. D. y Snow, R.E. (ed.), *Pygmalion reconsidered*. Worthington, Ohio: Charles A. John Publishing Co.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn. Vic: Australian Council for Educational Research.

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), pp. 347–364.
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher education research and development*, 18 (1), pp. 57-75.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and OUP.
- Biggs, J. (s.f.). John Biggs/Academic/SOLO Taxonomy. Página oficial de John Biggs. Recuperado de <https://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/>
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press, Buckingham
- Brabrand, C. y Andersen, J. (2006). *Teaching Teaching and Understanding Understanding*, Aarhus University Press, University of Aarhus, Denmark. Film homepage: <http://www.daimi.au.dk/~brabrand/short-film/>. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=iMZA80XpP6Y>
- Carlino, P., (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, Y. (1998). *Del Saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor.
- Colding, J. (2020): A critical reflection on constructive alignment in theory and practice. *Reports on Teaching and Learning in Higher Education*.
- Croft, D. (2018). Embedding constructive alignment of reading lists in course design. *Journal of Librarianship and Information*, 52(1), pp-67-74.
- Desmarais, S., Fach, M. y Lackeyram, D. (2018). *Integrating Pedagogy and Technology to Measure Program and Institutional Learning Outcomes at the University of Guelph*. HEQCO and University of Guelph, Canada. Recuperado de <http://www.heqco.ca/en-ca/Research/ResPub/Pages/Integrating-Pedagogy-and-Technology-to-Measure-Program-and-Institutional-Learning-Outcomes-at-the-University-of-Guelph.aspx>
- Elenwa, U. A. (2020). Effective implementation of organisational policy through quality assurance techniques in university policy management. *International Journal of Institutional Leadership, Policy and Management*, 2(1), 54-69.
- Everaert, P., Opdecam, E. y Maussen, S. (2017). The relationship between motivation, learning approaches, academic performance and time spent. *Accounting Education*, 26 (1), pp. 78-107.
- Ewell, P. (2009). *Assessment, Accountability, and Improvement: Revisiting the Tension*. Champaign: National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, Duodécima edición.
- Heap, J. (2013). Ontario's Quality Assurance Framework: A Critical Response. *Interchange* 44, pp. 203–218.
- Hermida, J. (2015). *Facilitating Deep Learning. Pathways to Success for University and College Teachers*. Toronto: Apple Academic Press.
- Jaiswal, P. (2019). Using Constructive Alignment to Foster Teaching Learning Processes. *English Language Teaching*, 12(6) pp. 10-23.
- Jervis, L. M. y Jervis, L. (2005). What is the Constructivism in Constructive Alignment? *Bioscience Education*, 6:1, 1-14.
- Jeter, J. (1973). Teacher Expectancies and Teacher Classroom Behavior. *Educational Leadership*, 30 (7), pp. 677-81.

- Kurniasih, R., Setyanto, R. P., Purnomo, R. y Luhita, T. (2020). Key performance indicators development based on academic quality assurance. *International Journal of Economics, Business and Management Research*, 4 (10), pp. 236-246.
- Mak, A.S., Daly, A. y Barker, M.C. (2014). Fostering cultural inclusiveness and learning in culturally mixed business classes. *SpringerPlus* 3, pp. 242.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning-1: Outcome and process. *British Journal of Education Psychology*, 46, pp. 4-11. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- McCaffrey, G., Raffin-Bouchal, S. y Moules, N. J. (2012). Hermeneutics as Research Approach: A Reappraisal. *International Journal of Qualitative Methods*, pp. 214–229. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/160940691201100303>
- McPhail, G. (2020). The search for deep learning: a curriculum coherence model. *Journal of Curriculum Studies*, 5.
- Meunier, F. (2020). A case for constructive alignment in DDL: Rethinking outcomes, practices and assessment in (data-driven) language learning. In: Peter Crosthwait (ed.), *Data-Driven Learning for the Next Generation. Corpora and DDL for Pre-tertiary Learners*. London: Routledge.
- Nygaard, C., Courtney, N., Bartholomew, P. (2013). *Quality Enhancement of University Teaching and Learning*. Faringdon: Libri Publishing.
- Prieto Martin, A. (2016). *Profesor 3.0. Blog*. Recuperado de <https://profesor3punto0.blogspot.com/2016/04/la-calidad-del-aprendizaje-en-relacion.html>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Simper, N., Frank, B., Scott, J. y Kaupp, J. (2018). *Learning Outcomes Assessment and Program Improvement at Queen's University*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- The University of Queensland, Australia, (n.d.). Faculty of Medicine, Intranet. Constructive Alignment. Retrieved from <https://medicine.uq.edu.au/faculty-medicine-intranet/md-program-staff-development/supporting-student-learning/constructive-alignment>.
- Weinrib, J. y Jones, G. A. (2014). Largely a matter of degrees: Quality Assurance and Canadian Universities. *Policy and Society*, 33 (3), pp. 225-236.



Manuel de Jesús Verdecia Tamayo^a

UNIVERSIDAD DE GRANMA, CUBA

mverdecia@udg.co.cu



Sonia Videaux Videaux^b

UNIVERSIDAD DE GRANMA, CUBA

svideauxv@udg.co.cu

Enseñanza-aprendizaje de la Filosofía en las carreras pedagógicas. Percepciones de docentes y estudiantes en la Universidad de Granma, Cuba

Teaching-learning of Philosophy in pedagogical careers. Perceptions of teachers and students at the University of Granma, Cuba

Recibido: 18 de septiembre de 2020 / Aprobado: 29 de noviembre de 2020

Resumen

Actualmente, la enseñanza de la Filosofía recobra importancia dada su naturaleza instrumental al posibilitar la comprensión esencial de cualquier información, la precisión rigurosa del análisis, la verdad y la esencia de los procesos y fenómenos de la realidad. Este artículo analiza la percepción de docentes y estudiantes respecto a la asignatura Filosofía Marxista-Leninista y presenta una propuesta contentiva de acciones concretas para elevar la eficiencia académica en la enseñanza de la misma. Se utilizó la entrevista y la

encuesta como técnicas de recolección de información cualitativa y cuantitativa. También se aplicó la modelación en la concepción del sistema de acciones didácticas orientadas a mejorar dicha enseñanza. Los resultados mostraron que quienes enseñan esta asignatura lo hacen en abstracto, descontextualizada y asépticamente, con bajo enfoque instrumental. Además, tanto los estudiantes como los profesores consideran que el dogmatismo ha agravado dicha enseñanza, por ello opinan que se necesitan acciones para elevar la eficiencia en su gestión formativa. Se concluyó que la aplicación de una metodología que contenga la enseñanza problémica y técnicas participativas, donde se propicie la actuación permanente del estudiantado como sujeto activo y consciente del proceso formativo, resultaría efectiva para elevar la eficiencia académica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía en la universidad.

Palabras clave: Enseñanza; Filosofía; carreras pedagógicas; didáctica; educación superior cubana.

Abstract

Currently the teaching of Philosophy regains importance given its instrumental nature, by enabling the essential understanding of any information, the rigorous precision of the analysis, the truth and the essence of the processes and phenomena of reality. The following article analyzes the perception of teachers and students regarding the subject Marxist-Leninist Philosophy and presents a proposal containing concrete actions to increase academic efficiency in teaching it. The interview and the survey were used as techniques for collecting qualitative and quantitative information. Modeling was also applied in the conception of the system of didactic actions aimed at improving said teaching. The results showed that those who teach this subject do it in the abstract, decontextualized and aseptically, with a low instrumental approach. In addition, both students and teachers consider that dogmatism has aggravated said teaching, which is why they believe that actions are needed to

a. Profesor Titular en el campus "Blas Roca Calderío" de la Universidad de Granma, Cuba. Doctor en Ciencias Políticas por la Universidad de La Habana. *Jefe de Departamento Historia y Filosofía* campus "Blas Roca Calderío". Para contactar al autor: mverdecia@udg.co.cu. Orcid <http://orcid.org/0000-0002-0943-3078>

b. Profesora Titular de la Universidad de Granma, Cuba. Doctora en Ciencias Filosóficas por la Universidad de La Habana. Directora de Historia y Filosofía de la Universidad de Granma. Para contactar a la autora: svideauxv@udg.co.cu. Orcid <http://orcid.org/0000-0002-6852-4711>

increase the efficiency of their educational management. It was concluded that the application of a methodology, which contains problem teaching or student-centered learning, would be an effective means to increase academic efficiency in the teaching of Philosophy at the university.

Keywords: Philosophy teaching; pedagogical careers; didactics of philosophy; Cuban higher education.

1. Introducción

Durante las últimas dos décadas resulta notorio cómo la enseñanza de la Filosofía se ha configurado como objeto de estudio sistemático por parte de distintos investigadores y académicos a nivel internacional (Castro, 2000; Menezes, 2004; Boavida, 2006; Flamarique, 2008; León, 2011; Paredes y Villa, 2013; Colella, 2014; Cerletti, 2015; Portillo, 2016). Se alcanza consenso en torno a la dificultad de la enseñanza de la Filosofía por cuanto en el proceso de “enseñanza-aprendizaje” subyace el problema que, independientemente de la postura asumida por el docente en el proceso pedagógico, no puede evadir la reflexión inicial sobre la cuestión de esta enseñanza, lo que constituye, a su vez, un ejercicio filosófico (Cerletti, 2008).

En Cuba la enseñanza de la Filosofía también suscita el interés de diversos autores (Pérez Leyva, 2012; Pérez Cruz, 2016). El aprendizaje de esta disciplina juega un papel importante en la formación profesional de los futuros educadores cubanos, de ahí que se imparta en todas las carreras pedagógicas, en este caso específico, se trata de una perspectiva filosófica determinada: la filosofía marxista-leninista, porque permite la comprensión esencial de cualquier información, la precisión rigurosa del análisis, la formación crítica de una valoración equitativa, es decir, la concepción del mundo de forma objetiva.

A pesar del reconocimiento de la importancia de la enseñanza de la Filosofía en los momentos actuales, expresado en las fuentes bibliográficas consultadas, persiste el disenso respecto a cómo llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo que garantice la eficiencia académica en dicha enseñanza. Existen tres tendencias principales en la enseñanza de la Filosofía: a) como un problema y objeto de la didáctica (Castro, 2000; Flamarique, 2008; León, 2011; Paredes y Villa, 2013; Portillo, 2016); b) como un problema filosófico (Cerletti, 2008, 2015; Colella, 2014; Kohan, 2009) y en menor medida, una tercera tendencia que defiende la necesidad de transitar de una problemática propiamente didáctica a una filosofía de la educación (Boavida, 2006).

Con respecto a la enseñanza de la Filosofía en Cuba, Beltrán, Blanco y León (2018), plantean que “ha estado relacionada con acontecimientos de la vida económica y política, lo que conduce a que los límites entre las diversas etapas de su enseñanza se enlazan con las transformaciones de su evolución histórica general”. En este contexto, esta enseñanza se centra en la interpretación de la vida social como resultado de la interrelación de los hombres y de cómo esta interacción de la vida en comunidad se enfoca en solucionar las diversas situaciones a las que se ven expuestos con el fin de transformarlas para la mejoría de la convivencia en la medida en que se van transformando a sí mismos.

Por consiguiente, sobre los centros de educación superior en Cuba se incrementan las demandas que suscitan la reformulación de los modelos didácticos, potenciando las acciones para elevar la eficiencia académica en la enseñanza de la Filosofía, asunto que impacta en la concepción e implementación de los programas curriculares y planes de estudios de todas las carreras pedagógicas. Estas exigencias reclaman, entonces, “una nueva cultura profesional del profesorado que le permita reflexionar, criticar e investigar sobre su propia práctica” (Ortiz y Mariño, 2009).

En este sentido, este artículo tiene como objetivo general analizar las percepciones de docentes y estudiantes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía. Como objetivo específico, busca ofrecer una propuesta de acciones didácticas que promueva la eficiencia académica para el aprendizaje de la Filosofía. Para cumplir estos objetivos, primero, se analiza el perfil didáctico de quienes imparten la asignatura en dicha universidad; luego se describen las problemáticas que entorpecen la eficiencia académica en su enseñanza, y finalmente se proponen acciones respecto a la mejora del proceso formativo desde la referida asignatura.

La siguiente sección incluye una breve revisión bibliográfica sobre la enseñanza de la Filosofía. Luego, se expone la propuesta metodológica del estudio. Después se continúa con la presentación de los resultados referidos y la presentación del conjunto de acciones para elevar la eficiencia académica en la enseñanza de la asignatura

Filosofía Marxista-Leninista que se propone; mientras que la última parte contiene las conclusiones.

2. Enseñar Filosofía hoy

A diferencia de otros campos de estudio del área de la Educación, la problemática de la enseñanza de la Filosofía cuenta con un devenir histórico por cuanto desde tiempos inmemoriales fue considerado objeto de interés formativo, en tanto se trataba de la “ciencia de las ciencias” que aportaba hombres virtuosos, con la sabiduría y los valores necesarios para ejercer efectivamente en una comunidad determinada (Dewey, 1930; Vargas, 2007; Sánchez, 2012); se configura la problemática de esta enseñanza como un tema de naturaleza dual: filosófica y didáctica (Cerletti, 2008).

En los momentos actuales la enseñanza de la Filosofía se mantiene como objeto que despierta el interés de disímiles investigadores del campo educacional, tanto en Cuba como en el extranjero. Los marcos de la presente indagación no se centran en abordar la enseñanza de la Filosofía como un problema filosófico, propiamente, sino desde el punto de vista didáctico, es decir, como una asignatura que tributa a la formación de una cultura general integral en un profesional de la educación no especialista en Filosofía, por tanto no requiere una especialización en dicha materia, sino que se forma en otras carreras pedagógicas pero que necesita de ella para entender la realidad y transformar los contextos educativos en los que ejerce su actividad pedagógica.

La exploración bibliográfica realizada indica que la enseñanza de la Filosofía, como problemática didáctica, se ha transformado en un objeto de estudio sostenido; de ahí que resulte ampliamente abordado. Se localizan indagaciones, tanto a nivel nacional como internacional, que analizan la importancia de esta enseñanza por su impacto en la formación de una cultura general (Flamarique, 2008; León, 2011; Paredes y Villa, 2013), en la formación de la conciencia crítica en los estudiantes (Castro, 2000; Menezes, 2004; Carvajal y García, 2004; Langon, 2005; Boavida, 2006; Grau, 2009; Colella, 2014; Cerletti, 2008, 2015; Azar, 2015; Portillo, 2016; Jaramillo y Betancur 2019) y por la metodología que aporta para la solución de problemas (Cárdenas, 2005; Páramo, 2011; Cubillos, 1999; Ruggiero, 2012).

En general, se reconoce que la enseñanza de la Filosofía, como disciplina o asignatura, desempeña un importante rol en la formación

de la personalidad, dado por el carácter reflexivo y crítico que ella posee, las diversas escuelas y enfoques surgidos en su devenir, así como sus métodos de pensamiento. Ella emerge como materia escolar en tanto puede impartirse en la enseñanza secundaria y otros niveles educacionales, pero alcanza mayor implementación en el nivel universitario donde existe un objeto-sujeto de la enseñanza-aprendizaje con mejor preparación para asimilarla que en los otros niveles educacionales (Gómez, 2010). Por tanto, es posible advertir que cuanto más efectiva sea la enseñanza de la Filosofía, mejor será el funcionamiento social por cuanto ella juega, de una manera u otra, un papel determinado en la educación o formación de los seres humanos (Cárdenas, 2005).

Para algunos autores, la enseñanza de la Filosofía no solo apunta a la naturaleza propia de la disciplina, basada precisamente en la reflexión sobre la existencia humana, sino que también se convierte en una problemática de la Didáctica, ya que obliga al docente reflexionar en torno a su propia práctica pedagógica, a lo que se hace en nombre de la enseñanza de la filosofía y cómo se hace (Cárdenas, 2005; Cerletti, 2008, 2015; Colella, 2014; Kohan, 2009), de modo que esta enseñanza tendría carácter procesal y alcanzaría una lógica constante, sistemática. Como sostiene Menezes (2004), la dualidad pedagógica que existe en las ciencias llamadas “duras” o “exactas”: la de la actividad del investigador y la del contenido producido, es cuestión inexistente en la Filosofía. Por consiguiente, lo que existe para ser enseñado es una actividad, la de filosofar; de ahí que enseñar la filosofía venga a ser, esencialmente, enseñar a filosofar, es decir, enseñar el arte de filosofar.

En este sentido, Cerletti (2015, p.28), al abordar la necesidad de una didáctica propia de la Filosofía, afirma:

La construcción de un espacio propio para la didáctica de la filosofía se ha dado, de hecho, como una especialización de la didáctica general. Es relativamente reciente la preocupación filosófica por la didáctica de la filosofía, del mismo modo en que es bastante reciente el interés del campo académico de la filosofía por el sentido y las condiciones de su propia enseñanza. El hecho de que la filosofía se ocupe filosóficamente de su enseñanza supone tener que construir la cuestión “enseñar filosofía”, en primer lugar, como un problema filosófico.

Respecto al análisis de los géneros y procedimientos didácticos en la enseñanza de la Filosofía, Gómez (2008) considera a la disertación uno de ellos, a partir de su definición y contextualización “como un texto y un discurso que se fija a través de la escritura, y nos conduce a reflexionar sobre el sentido y la importancia de este trabajo de escritura con relación a la exigencia filosófica”. Este autor plantea que la estrategia que debe seguir un docente de Filosofía es proponer la reflexión, no como ejercicio de aula a partir de textos, sino más aún, sobre la experiencia de estar en el mundo. Por lo cual, Gómez (2008) no considera suficiente la disertación de los estudiantes a partir de aprendizajes técnicos en su sentido escolar, sino que propone una reflexión que se derive de sus vivencias experimentadas.

Por otro lado, Cerletti (2015) llama a “revisar la noción de “didáctica de la filosofía” desde una perspectiva que fortalezca su dimensión filosófica y formula una propuesta específica de didáctica que problematice el vínculo del aprendizaje filosófico con la enseñanza”; asume que una didáctica “filosófica” debe explicitar la concepción de la filosofía y el filosofar para que a partir de ellos se intente aclarar las dudas sobre cómo se debe “enseñar filosofía” con el fin de que maestros y estudiantes adopten un nuevo concepto de la filosofía como acontecimiento, innovación necesaria para un aprendizaje práctico y aplicado al contexto.

En cuanto al análisis de las necesidades educativas en la enseñanza de la Filosofía, Avilés y Balladares (2015) encontraron que ha persistido una forma tradicional en tal enseñanza, “lo que ha conducido muchas veces a establecer estrategias metodológicas unívocas, centradas exclusivamente en lo conceptual y los sistemas, sin considerar una mayor amplitud de los significados y sentidos de la Filosofía”. En tal aspecto, Colella (2014), al criticar la forma tradicional de la enseñanza de la Filosofía, sostiene que así esta no trascendería las fronteras de la mera “reconocimiento”; ya que este tratamiento tradicional seguiría apoyándose en la simple repetición de conocimiento, lo que imposibilita el surgimiento de nuevas posturas y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, germen imprescindible para que surja la innovación.

Referido a este asunto, en el estudio “*Diagnóstico sobre la enseñanza de la filosofía en la educación diversificada*”, Portillo (2015) concluyó que docentes, estudiantes y expertos coinciden que la Filosofía debe ser un arte, una forma de desarrollo de la criticidad, de

construir sentido y no una materia consagrada a la transmisión de contenidos; los docentes y estudiantes esperan lecciones que sean más participativas y dinámicas. En este sentido, Jaramillo y Betancur (2019) muestran “la utilidad y eficacia de incorporar nuevos enfoques educativos que dinamicen los procesos de enseñanza y aprendizaje con ayudas didácticas y tecnológicas de alta funcionalidad en la enseñanza de contenidos filosóficos”.

Debe destacarse que los resultados sobre el modo de enseñar la Filosofía resultan diversos, predomina el disenso. Por ejemplo, Flamarique (2008) “aborda la singularidad de la enseñanza de la Filosofía y su lugar en la universidad como garantía de una racionalidad capaz de dar cuenta de formas de conocimiento y experiencia más allá de las ciencias y de responder a las grandes cuestiones sobre la condición humana y el mundo”. Asimismo, León (2011) propone que la enseñanza de la filosofía debe generar una conciencia liberadora en los estudiantes de Latinoamérica, todo con el objetivo de que desde nuestra América se desarrolle un pensamiento filosófico que fortalezca la identidad con el fin de que surjan ideas propias capaces de buscar soluciones a nuestros problemas, mediante una cosmovisión autóctona, a través de una episteme propia, desde un lugar de comprensión singular. Por otra parte, Carvajal y García (2004), Páramo (2011), y Paredes y Villa (2013) destacan la pertinencia de la experiencia positiva y académica de la formación filosófica recibida en niveles educativos precedentes en la enseñanza de la Filosofía que tiene lugar en la educación superior.

En el caso cubano, la máxima dirección política de la nación ha destacado la necesidad de “Continuar el desarrollo y utilización de la teoría marxista leninista. Adecuar su enseñanza al momento actual, en correspondencia con los requerimientos de los diferentes niveles educacionales y promover espacios de debates sobre el tema” (Partido Comunista de Cuba, 2012, p.7). De esta manera, reconoce la demanda de contextualizar la enseñanza de la Filosofía, de acuerdo a las exigencias del nivel educacional de que se trate, así como incrementar la democratización sobre el tema en tanto se propone el establecimiento de espacios para debatir sobre su enseñanza.

Al respecto, Pérez Cruz (2016) identifica una serie de desafíos para la enseñanza de la Filosofía en Cuba, entre los que señala considerar las tres capacidades que en opinión de Demócrito, aporta la Filosofía: la capacidad de pensar, “hablar y obrar bien”; esto es, que

la filosofía no se circunscriba únicamente a desentrañar el conocimiento verdadero, sino que, además, atraviere los planos ontológico y axiológico, ya que en una clase de filosofía debe llegarse al fondo de las concepciones del ser y sus valores, así como las posibles valoraciones de la sociedad que de este ejercicio genere el estudiante.

De este modo, la docencia universitaria debe ser capaz de garantizar una enseñanza de la Filosofía de forma creativa, contextualizada; lo que implica asumirla como una teoría y una práctica en su unidad indisoluble. Por esto, se debe singularizar la realidad social que se necesita transformar revolucionariamente para conocerla y constatar la revelación de las esencias universales en la singularidad estudiada; de esta manera, se le otorgaría la connotación filosófica que a la actividad humana le corresponde, al posibilitar, mediante la relación activa con la realidad, el cambio y la transformación racional (Roque-Roque y Fragoso-Fragoso, 2014).

En este mismo sentido, Pérez Leyva (2012) recuerda la relación entre la enseñanza de la Filosofía y el contenido a enseñar, por ello se necesita afianzar mejor lo del pensamiento universal para cumplir con el deber de formar a los estudiantes universitarios con una Filosofía que exprese el más alto nivel de desarrollo alcanzado por la humanidad. Por ello, la enseñanza de la Filosofía también se dirige a develar la relación del saber filosófico con otras ciencias o asignaturas.

En este sentido, Rizo y Campistrus (2011) analizan la relación de algunos aspectos de la Filosofía Marxista y la matemática, como ciencia y como asignatura, entre ellos: el objeto de la matemática y su vinculación con la realidad objetiva; la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico y la aplicación de la dialéctica en la formación de conceptos matemáticos. Cabe resaltar que la enseñanza de la Filosofía en Cuba solo se realiza en el nivel universitario; aunque se imparten temas dentro de la asignatura Cultura Política en el grado undécimo que, de una manera u otra, tributan al estudio del saber filosófico.

De este modo, la docencia universitaria debe ser capaz de garantizar el desarrollo cognitivo, afectivo, axiológico y actitudinal, basado en el diseño e implementación de enfoques, acciones estratégicas didácticas, métodos y estilos de enseñanza que potencien la participación activa del estudiantado en la construcción y desarrollo de su propio aprendizaje mediante la enseñanza de la Filosofía; despojada del reduccionismo

y el dogmatismo mediante la sistemática investigación y construcción didáctica; donde el docente enseña y estudia; educa y se educa a sí mismo (Pérez Cruz, 2016).

La sede “Blas Roca Calderío” de la Universidad de Granma, por su parte, desarrolla el proceso formativo de la totalidad del estudiantado de las carreras pedagógicas, es decir, esta sede asume la formación de los futuros formadores. De acuerdo con los actuales planes de estudio, solo las carreras pedagógicas son las que reciben, como parte de su currículo base, la asignatura Filosofía Marxista-Leninista. Dicha sede alcanza el mayor porcentaje de matrícula de toda la Universidad respecto a las demás sedes. Estas características de la sede “Blas Roca Calderío” indican su pertinencia para realzar un estudio como el que se acomete en aras de elevar la eficiencia académica en la enseñanza de la Filosofía.

Por último, cabe indicar que en Cuba las universidades preservan, desarrollan y promueven la cultura de la humanidad, a través de sus procesos sustantivos, en plena integración con la sociedad, al llegar con ella a todos los ciudadanos, con pertinencia y calidad (Horruitiner-Silva, 2006). Entonces se justifica la indagación en torno a la enseñanza de la Filosofía en tanto ella aporta, de una manera u otra, los fundamentos para conocer la esencia cultural del devenir histórico concreto de la especie humana.

3. Metodología

3.1. Enfoque

En el estudio se siguió el modelo realizado por Araya-Pizarro y Avilés-Pizarro (2020), para el cual se utilizó la entrevista y la encuesta como técnicas de recolección de información cualitativa y cuantitativa, con el propósito de contar con resultados generalizables para la situación de la enseñanza de la Filosofía en la sede seleccionada. También se aplicó la modelación en la concepción del sistema de acciones didácticas orientadas a mejorar dicha enseñanza, por cuanto existen insuficientes resultados sobre herramientas didácticas para mejorar esta enseñanza. La combinación de estas dos técnicas con la modelación posibilitó la triangulación metodológica entre las entrevistas realizadas al profesorado, la encuesta aplicada a estudiantes, además de su contraste con la literatura consultada y hallazgos de otras investigaciones afines, de lo cual emergió la propuesta de acciones resultante.

3.2. Unidades de análisis

Para la identificación de las unidades de estudio, se revisaron las mallas curriculares y los planes de estudio de las doce carreras pedagógicas donde se impartió Filosofía Marxista-Leninista en la sede “Blas Roca Calderío”, durante el año 2018 y se logró identificar que ocho contaban con una matrícula elevada; en el 100% de las mismas tenía la asignatura examen final. Se tuvo en cuenta en la selección un criterio representativo de todas las facultades que están en la sede referida (Facultad Educación Básica, Facultad Educación Media y la Facultad de Ciencias Técnicas). Dicha información, así como los contactos con docentes y estudiantes, se obtuvo directamente de las vicedecanas de formación y pregrado de las facultades, los jefes de departamentos y secretarías docentes implicadas.

El tamaño de la muestra estudiantil (n=173) se computó sobre una población de 275 jóvenes que cursaban el primer año de las carreras pedagógicas en el primer semestre durante el año 2018, los que recibían la asignatura Filosofía Marxista-Leninista (Véase la Tabla 1), utilizando un nivel de confianza del 94,5%, un margen de error de 3,27% y una proporción del 62,9% estudiantil y el 66,6% de las carreras. Las personas participantes de cada facultad fueron seleccionadas a través de un muestreo probabilístico aleatorio simple, bajo la distribución siguiente: Facultad de Educación Básica (38,1%), Facultad de Educación Media (47,4%) y Facultad de Ciencias Técnicas (14,4%).

La muestra del profesorado, por otro lado, se compuso de 6 docentes que durante el periodo de estudio impartieron la asignatura Filosofía Marxista-Leninista y cuya selección se corresponde con el 100% de la población.

3.3. Técnicas de recolección

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron la entrevista y la encuesta. La entrevista semi-estructurada aplicada a docentes fue presencial, de carácter anónima y contó con el compromiso de confidencialidad. Consta de 8 preguntas abiertas y abarcó 4 temas principales: características de los docentes que enseñan Filosofía Marxista-Leninista, metodologías o técnicas más idóneas en la enseñanza, criterios sobre las insuficiencias en el proceso formativo de la Filosofía Marxista-Leninista y propuestas de acciones para elevar la eficiencia en la enseñanza de la asignatura.

Además, se solicitaron cuatro datos de caracterización (sexo, edad, especialidad de graduado y experiencia docente en la asignatura que imparte). Las respuestas fueron grabadas y registradas digitalmente, previa autorización de quienes participaron. Los resultados de las entrevistas fueron posteriormente contrastados con los resultados obtenidos del estudiantado y de la revisión de la literatura referida al tema.

La encuesta aplicada a los estudiantes fue personal, de carácter anónimo y confidencial. Incluyó 8 preguntas (7 cerradas y 1 abierta). En las que se abordaron las temáticas siguientes: concepción de la asignatura Filosofía Marxista-Leninista actividades y metodologías conocidas para el estudio de la asignatura, el aporte percibido de esta para su formación como futuro profesional de la educación, criterios de las actividades docentes y de extensión universitaria desarrolladas, el grado de satisfacción con relación a los contenidos recibidos en clases, la opinión respecto a los resultados obtenidos en la asignatura y sugerencias para perfeccionar el proceso formativo.

Tabla No. 1: Distribución de la muestra según las carreras pedagógicas seleccionadas, Sede “Blas Roca Calderío” de la Universidad de Granma, Cuba, 2018. (Porcentaje)

| FACULTAD | CARRERAS | MUESTRA | % MUESTRA |
|----------------------------|--|------------|------------|
| Facultad Educación Básica | Licenciatura en Educación. Preescolar. | 11 | 6,3 |
| | Licenciatura en Educación. Especial. | 13 | 7,5 |
| | Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología. | 22 | 12,7 |
| | Licenciatura en Educación. Logopedia. | 20 | 11,6 |
| | Total de la Facultad | 66 | 38,1 |
| Facultad Educación Media | Licenciatura en Educación. Español-Literatura. | 25 | 14,4 |
| | Licenciatura en Educación. Química. | 23 | 13,3 |
| | Licenciatura en Educación. Biología. | 34 | 19,6 |
| | Total de la Facultad | 82 | 47,4 |
| Facultad Ciencias Técnicas | Licenciatura en Educación. Informática. | 25 | 14,4 |
| TOTAL | 8 | 173 | 100 |

El cuestionario fue validado por dos expertos en la enseñanza de la asignatura con más de tres décadas en este campo. Además, se aplicó un cuestionario piloto a estudiantes con el perfil investigativo, cuyos resultados permitieron ajustar el sistema de actividades previo a su aplicación final (Ver Anexo 1).

3.4. Procesamiento de análisis

El análisis cualitativo de datos incluyó el análisis de contenido (categórico descriptivo) por medio de la codificación y categorización de las entrevistas. Las categorías se construyeron desde una perspectiva inductiva, mediante la definición de categorías centrales obtenidas a partir de la reducción sistemática de las unidades temáticas que surgieron de la interpretación de las respuestas de los docentes, sin contemplar categorías analíticas predefinidas teóricamente. Luego, estas fueron examinadas bajo un análisis estadístico de datos coincidentes y registradas en tablas de frecuencias que sintetizaron los principales constructos que diseccionaron el estudio.

Para el análisis cuantitativo de los datos del cuestionario se cuentan: la construcción de tablas de selección y el cómputo porcentual básico. En específico, se buscó confirmar las asociaciones entre: (a) la concepción de la asignatura, (b) las metodologías o técnicas más eficaces para su estudio, (c) la satisfacción con relación a los contenidos y el aporte de la asignatura al futuro desempeño profesional y (d) propuestas de acciones para elevar la eficiencia en la enseñanza de la Filosofía.

4. Resultados

4.1. Características de los docentes que enseñan Filosofía Marxista-Leninista.

Los resultados del análisis de las preguntas de caracterización de las entrevistas revelaron que existe un balance en el profesorado que enseña Filosofía Marxista-Leninista en la sede “Blas Roca Calderío” al existir el mismo número de hombres y de mujeres que la imparten: tres personas de cada sexo, (50% cada uno); cuatro personas que representan el 66,6% tienen entre 35 y 63 años de edad; solo una persona resulta graduada de la Licenciatura en Educación, especialidad Marxismo Leninismo e Historia (16,6%), una graduada en Licenciatura en Historia (16,6%) y cuatro en Licenciatura en Historia y Ciencias Sociales (66,6%). Además, se desempeñan mayormente en la impartición de esta asignatura, solo una profesora (16,6%) imparte otras dos asignaturas. Los docentes poseen en promedio 19 años de experiencia académica impartiendo esta asignatura (66,6%). (Ver la Tabla 2).

Por otro lado, el 100% de los profesores alega que ha recibido cursos de postgrado en este campo; el 83,3% tiene grado académico de master y un docente culmina su formación doctoral en ciencias pedagógicas. En promedio, el profesorado imparte Filosofía Marxista-Leninista un semestre y luego, en el otro semestre del curso, imparte otra asignatura; lo que dificulta un determinado nivel de especialización, pero, a la vez, contribuye a la integralidad de la carrera docente. También, cabe notar, que la totalidad

Tabla No. 2: Características de los docentes que enseñan Filosofía Marxista-Leninista, en la sede “Blas Roca Calderío” de la Universidad de Granma, Cuba, 2018 (Porcentaje)

| VARIABLE | INDICADOR | % |
|--|--|------|
| Sexo | Femenino | 50,0 |
| | Masculino | 50,0 |
| Edad | Menos de 30 años | 16,7 |
| | Entre 30 y 39 años | 16,7 |
| | Entre 40 y 49 años | 16,7 |
| | Entre 50 y 59 años | 33,3 |
| | Entre 60 y 65 años | 16,6 |
| Título de graduado | Licenciatura en Educación. Marxismo Leninismo e Historia | 16,7 |
| | Licenciatura en Historia | 16,7 |
| | Licenciatura en Historia y Ciencias Sociales | 66,6 |
| Experiencia docente | Menos de 10 años | 16,7 |
| | Entre 10 y 20 años | 33,3 |
| | Más de 20 años | 50,0 |
| Experiencia impartiendo la asignatura Filosofía Marxista-Leninista | Menos de 10 años | 16,7 |
| | Entre 10 y 20 años | 16,7 |
| | Más de 20 años | 66,6 |

(100%) de quienes fueron entrevistados, considera que sí es necesaria la asignatura para la formación del profesional de la educación por cuanto aporta herramientas metodológicas y conceptuales para entender y transformar los contextos pedagógicos y la realidad.

4.2. Metodologías y herramientas utilizadas en la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista.

La mayoría del profesorado (83,3%) declaró aplicar sistemáticamente métodos de enseñanza problemática en la docencia de la asignatura Filosofía Marxista-Leninista; aunque el 100% sostiene que se privilegia la conferencia como forma organizativa. Por otro lado, coincide con la opinión de los estudiantes que se encuentran prejuiciados respecto a ella, dado que históricamente se ha impartido de manera dogmática y escolástica, predominando el enfoque doctrinal sobre el académico-formativo e investigativo (Alonso, 2006; Pérez Cruz, 2016).

El 83,3% de los docentes opina que con la implementación del Plan de estudio E en todas las carreras pedagógicas, se favorece el debate, la creatividad y el diálogo. También destacan que se privilegia el componente investigativo, mediante la autogestión del conocimiento por parte del estudiante, mientras que el docente desempeña un rol de colaborador, ya que existe una máxima esencialidad en la impartición de los contenidos y se sistematizan los temas abordados mediante seminarios, trabajos investigativos y clases prácticas (100,0%).

Al examinar la selección de las distintas técnicas de aprendizaje empleadas por el alumnado en el estudio de la Filosofía Marxista-Leninista, se pudo observar que existe pluralidad en la selección de las mismas, lo que revela un conocimiento diverso en torno a ellas; aspecto que podría estar motivado por la diversidad de uso que implementan los profesores. Además, esta selección muestra cuáles son las técnicas

Tabla No. 3: Selección del estudiantado de la técnica de aprendizaje más utilizada en el estudio de la Filosofía Marxista-Leninista (Porcentaje)

| ESTRATEGIAS O TÉCNICAS DE APRENDIZAJE SELECCIONADAS | % |
|---|------|
| Ojear, Preguntar, Leer, Exponer y Repasar (OPLER) | 66,3 |
| Prelectura, Lectura, Esquema, Memorización y Autoevaluación (PLEMA) | 22,4 |
| Creatividad, Lógica, Acción y Sentimientos (CLASe) | 11,3 |

de aprendizaje preferidas a la hora de estudiar esta asignatura. (Para visualizar este asunto, observar la Tabla 3).

Por su parte, la entrevista a los profesores reveló, a partir de las respuestas a la pregunta 3: referida a las metodologías o técnicas más idóneas en el estudio de la Filosofía Marxista-Leninista, que el 50% de los docentes opina que la combinación de pasos que ofrece la técnica OPLER resulta la más efectiva para que los alumnos alcancen mayor eficiencia en el estudio de la asignatura. Mientras que, el 33,3% de los docentes prefiere la técnica PLEMA y solo el 16,7% seleccionó a CLASe. Entonces corresponde que las estrategias o técnicas de estudio preferidas por los alumnos sean las más usadas y orientadas por el profesorado.

Por otra parte, el monitoreo de las comprobaciones de sostenibilidad de los conocimientos de la Filosofía Marxista-Leninista junto con la selección de las metodologías o técnicas de aprendizaje más efectivas por los estudiantes, la observación de la aplicación de las mismas y los resultados docentes al finalizar el semestre permitieron identificar aquellas carreras en las que el estudiantado carecía del dominio efectivo de alguna estrategia o técnica; lo que podría estar motivado por una insuficiente orientación, dirección y control de sus profesores en la aplicación de dichas estrategias o técnicas (Observar Tabla 4).

Aunque en la encuesta aplicada a los estudiantes,

Tabla No. 4: Clasificación de las carreras según dominio de estrategias o técnicas de aprendizaje de Filosofía Marxista-Leninista. (Porcentaje)

| Nivel según dominio de técnicas de aprendizaje de Filosofía Marxista-Leninista. | Carreras | % |
|---|--|------|
| Alto | Licenciatura en Educación. Especial. | 51,4 |
| | Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología. | |
| | Licenciatura en Educación. Logopedia. | |
| | Licenciatura en Educación. Biología | |
| Medio | Licenciatura en Educación. Español-Literatura. | 34,1 |
| | Licenciatura en Educación. Química. | |
| | Licenciatura en Educación. Preescolar. | |
| Bajo | Licenciatura en Educación. Informática. | 14,5 |

al evaluar en la actividad 1 la preferencia por la Filosofía Marxista-Leninista, el 66,3% planteó que no le gustaba, es importante destacar que la mayoría del estudiantado (82%) considera *esencial* el contenido de dicha asignatura para su formación como futuros profesionales de la educación, mientras que el 18% consideró solo como *básico* su contenido; opinión que indica una valoración positiva del aporte de esta filosofía en la formación de dichos profesionales. Por su parte, la mayoría de los profesores (66%) valora como *indispensable* el contenido aportado por la asignatura en la formación de los estudiantes. (Ver Figuras 1 y 2 respectivamente).

Figura No. 1: Valoración de los estudiantes de la importancia del contenido de Filosofía Marxista-Leninista para su formación como futuros profesionales de la educación.

Selección de los estudiantes

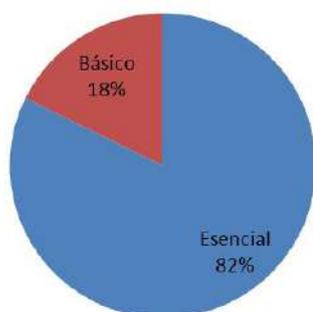
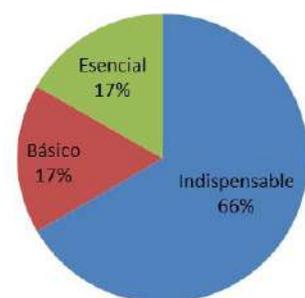


Figura No. 2: Valoración del profesorado de la importancia del contenido de la asignatura en la formación de los estudiantes.

Selección de los profesores



Desde la perspectiva de la investigación, a partir de las respuestas de la actividad 6 de la entrevista a los docentes: dirigida a visualizar los factores a potenciar para mejorar el nivel de desarrollo de la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista, se pudo conocer que el 66,6% considera que tal enseñanza no debe centrarse solamente en una metodología transmisiva, sino en una que

genere debates y reflexiones científicas con el fin de aportar soluciones a los problemas de su contexto. Se trata de un desarrollo epistémico del conocimiento filosófico. Estos, además, señalaron como necesario la estimulación de la comprensión integral de los procesos que acontecen en la realidad y dichos contextos sobre la base de una orientación integradora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

También, entre los factores a tener en cuenta para mejorar el nivel de desarrollo de esta enseñanza, se plantea por parte del 16,6% del profesorado que se trata de un proceso eminentemente educativo, y en tanto a la par y primero que lo “racional” (Pérez Cruz, 2016). Por otra parte, el 50% manifestó que esta enseñanza como ciencia pedagógica debe partir de lo ideológico, de lo ético, de lo praxiológico valorativo, lo que permite incentivar, mover y desarrollar el conocimiento científico y la inteligencia racional (Pérez Cruz, 2016). En relación con lo anterior, la gran mayoría de los profesores (83,3%) sostiene que esta enseñanza se desarrolla mediante la relación de los componentes: académico, laboral e investigativo, los que se encuentran en permanente interacción e interdependencia. Esto presupone que ningún proceso, instructivo o educativo, se despliega por sí solo, como tampoco lo hace en el sentido desarrollador (Fuentes, 2002).

Las respuestas emitidas a la actividad 4 de la encuesta a los estudiantes, enfocada a descubrir la importancia que ellos le conceden a esta enseñanza en su formación como futuros profesionales de la educación, reveló que el 50% consideró que esta asignatura desarrolla una visión crítica del mundo. El 61% cree que el conocimiento de esta asignatura permite comprender la necesidad de su aplicación creadora en las condiciones concretas de cada contexto. A su vez, el 25% opina que convierte a los estudiantes en entes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje con visión futurista y enriquecedora. Mientras que el 74,2% planteó que les permite alcanzar una concepción materialista de la realidad en el desempeño de la actividad educativa.

4.3. Problemáticas en la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista.

La totalidad del profesorado (100,0%) opina que le gusta impartir la asignatura Filosofía Marxista-Leninista, aunque reconocen en las respuestas a la pregunta 2 de la entrevista, tendente a identificar las limitaciones o insuficiencias que se producen en el proceso de enseñanza de la

Filosofía Marxista-Leninista, que: históricamente una buena parte de quienes hoy ejercen la enseñanza de esta asignatura, la llevan a cabo a partir del contenido que aportan manuales, procedentes de antiguos países socialistas europeos (50%). Un 33,3% de los docentes expresa que algunos profesores todavía hacen una copia fiel de la tradición del extinto Campo Socialista y la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. El 66,6% planteó que los resultados de las comprobaciones de sostenibilidad de los conocimientos de Filosofía Marxista-Leninista ilustran los bajos niveles de aprehensión de estos conocimientos; con respecto a este asunto, el 83,3% indica que los resultados de estas comprobaciones, que se realizan en el tercer o cuarto año de las carreras, también revelan la falta de continuidad en la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista a cargo del resto de las asignaturas y disciplinas que el estudiantado recibe después de haber recibido la asignatura en su primer año.

Asimismo, un docente (16,6%) sostiene que alrededor de la Filosofía Marxista-Leninista se construyó un orden jerárquico que subordinó al resto de las demás ciencias sociales. Un 50% planteó que el dogmatismo ha afectado el hacer pedagógico de la Filosofía, en general, y de la Marxista-Leninista, específicamente, en la escuela y las universidades cubanas. También se planteó por un (66,6%) que la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista se realizaba en abstracto, descontextualizada y asépticamente sin o con poco enfoque instrumental. También se formuló el criterio, por una gran mayoría (83,3%), que la nomenclatura y alcance de la Filosofía Marxista-Leninista ha estado en disputa entre ideología oficial, ciencia, disciplina o ideal desconectado de la realidad, lo que afecta la enseñanza de esta asignatura.

Llegado a este punto, se hace necesario traer a colación el siguiente fragmento el cual revela la necesidad de desarrollar un análisis crítico del marxismo, y por supuesto, en el ámbito de la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista:

Generaciones de cubanos viven creyendo que solo hubo tres marxistas (más las actualizaciones de nuestros dirigentes). Hemos llegado a un punto, donde nuestro “problema fundamental” hoy -que es también político- en el ámbito de la enseñanza, la investigación, la divulgación y las ediciones, consistiría paradójicamente en emprender una arqueología crítica del marxismo (Gómez Velásquez, 2017).

En este mismo sentido, las respuestas de los estudiantes a la actividad 5 de la encuesta a ellos realizada referida a visibilizar las limitaciones o insuficiencias que más influyen en el aprendizaje de la asignatura, permitieron apreciar que la mayoría del alumnado (57,8%) sostuvo que los programas de estudio estaban sobrecargados de contenido y un 28,9% expresó que se dedicaba poco tiempo a la sistematización y la aprehensión. Mientras que el 69,4% del estudiantado manifiesta la necesidad pedagógica de elevar la eficiencia académica en la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista. Un 28,9% sostuvo que las comprobaciones de sostenibilidad de los conocimientos de Marxismo Leninismo se realizan en cuarto año de las carreras, luego de casi tres años en que recibieron esta asignatura.

5. Propuestas de acciones para elevar la eficiencia en la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista.

Es necesario destacar el grado de aportación y voluntariedad de todos los participantes: profesorado y estudiantado, si se tienen en cuenta las respuestas aportadas a las actividades 8, tanto de la entrevista como de la encuesta aplicada respectivamente. A su vez, se develó la necesidad de los estudiantes (30%) de recibir mayor apoyo y orientación del profesorado al momento de querer debatir sobre contenidos filosóficos; así como la demanda de incrementar las actividades extensionistas destinadas a desarrollar el pensamiento filosófico en los alumnos (42,3%). En este mismo sentido, el alumnado aportó otros aspectos a profundizar, como aprender métodos y técnicas para triangular perspectivas analíticas de textos de naturaleza filosófica (17,3%). También, el estudiantado considera conveniente compartir con jóvenes de otras universidades y de otras carreras en otras sedes, con el fin de intercambiar información y experiencia (34,7%).

Los estudiantes (43,5%) plantearon la necesidad de implementar debates sobre las características del contenido de la asignatura y sus exigencias actuales, teniendo en cuenta el contexto en que ellos ejercerán su profesión. Además, el 60,2% considera necesario crear sociedades científicas en torno a contenidos filosóficos en el duodécimo grado que motiven a los estudiantes hacia la Filosofía Marxista-Leninista cuando matriculen carreras pedagógicas.

Por su parte, los docentes (50%) proponen la creación de espacios de debate sobre la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista en la enseñanza superior, en los que se discuta

la importancia de esta para la transformación social. También se propone por un 66,6% de los docentes la realización del taller “El docente, un excelente transformador social. Fundamentos teóricos y metodológicos desde la Filosofía Marxista-Leninista”.

Además, se propone (16,6%) la ejecución del taller metodológico: “Exigencias didácticas para una adecuada enseñanza de la asignatura Filosofía Marxista-Leninista. Un 83,3% consideró la ejecución de un trabajo de mesa, como parte de la preparación metodológica, en el que se elaboren actividades para lograr en los estudiantes una adecuada interacción con la asignatura.

Junto a las propuestas ya señaladas, se formula por el 50% de los docentes la pertinencia de desarrollar una clase demostrativa y otra abierta para introducir y comprobar en la práctica la eficiencia académica en los contenidos filosóficos desarrollados. El 83,3% del profesorado resaltó que se debe propiciar en las clases el desarrollo del diálogo a través de los métodos problémicos y amenos donde el estudiante se entrene como un activo transformador y, a la vez, desarrolle habilidades como la explicación, la argumentación y la valoración, entre otras. El 100% de los docentes propone lograr que en las clases la motivación no se desarrolle solo al inicio, sino a lo largo de toda la clase, a través del uso de juegos didácticos y técnicas participativas, donde se propicie su actuación permanente como sujeto activo y consciente del proceso formativo.

6. Conclusiones

A la luz de las teorías expuestas, el cumplimiento de los objetivos trazados y a partir de los resultados, se concluye que el profesorado que enseña Filosofía Marxista-Leninista a las carreras pedagógicas en la sede “Blas Roca Calderío” de la Universidad de Granma posee un perfil étareo y profesional heterogéneo. En general, son personas maduras y de gran experiencia profesional, el 66,6% pasa los cincuenta años de edad y de forma general, el colectivo tiene una experiencia académica promedio de treinta años y se dedican a enseñar Filosofía por más de quince años. La mayoría (83,3%) cuenta con formación profesional en ciencias pedagógicas y en áreas afines.

Una de las limitaciones o insuficiencias a resolver por el profesorado en la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista es elevar la preparación en metodologías y técnicas efectivas

que permitan desarrollar el aprendizaje filosófico en los procesos formativos. Así, los métodos tradicionales, dogmáticos y escolásticos deben evolucionar hacia nuevos modelos centrados en el aprendizaje desarrollador de los futuros profesionales de la educación en Granma.

Se reconoce, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, la necesidad de atender diferentes problemáticas que afectan la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista, entre las que se destacan: la formación mediante el contenido de manuales, editados en antiguos países socialistas, de buena parte de los que ejercen esta enseñanza. Por otro lado, los resultados de las comprobaciones de sostenibilidad de los conocimientos no son los deseados, esta enseñanza se realiza en abstracto, descontextualizada y permeada de cierto carácter dogmático.

Como reflexión final, cabe denotar que tanto el profesorado como los estudiantes aportan propuestas de acciones para elevar la eficiencia en la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Marxista-Leninista, coinciden en que, si se desea implementar una educación universitaria desarrolladora, desde esta asignatura, debe priorizarse el debate y el diálogo, junto con la articulación de los componentes: formativo, laboral, investigativo. Deben estructurarse acciones de carácter docente-metodológico y científico-metodológico que permitan el alcance de las competencias esperadas en los estudiantes a través de clases motivadoras donde se implemente un aprendizaje activo que incluya juegos de roles, métodos problémicos y técnicas participativas para que el estudiante se convierta en sujeto activo y consciente del proceso formativo.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tejada, A. (2006). Marxismo y espacio de debate en la Revolución cubana. En *El laberinto tras la caída del muro* (216-237). Ciudad de La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Araya-Pizarro, S. y Avilés-Pizarro, N. (2020). Enseñar a emprender en universidades de la Región de Coquimbo, Chile: Perfil docente y prácticas de enseñanza. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 20, no. 1 (pp. 1-26)

- Azar, M. (2015). ¿Qué sentido tiene enseñar y/o aprender Filosofía? *Eikasía: Revista de Filosofía*, (61), 189-198.
- Beltrán, A., Blanco, G. y León, L. (2018). Acercamiento histórico a la enseñanza de la filosofía en Cuba. *Maestro y Sociedad. Revista Electrónica para Maestros y Profesores*, (Número Especial, I Simposio Internacional de Ciencias Pedagógicas), 94-107.
- Boavida, J. (2006). De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV (234), 205-226.
- Cárdenas, L. (2005). Notas sobre la enseñanza de la filosofía. *Folios. Segunda época*, (22), 39-50.
- Carvajal, Á. y García, J. (2004). ¿Cómo perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la filosofía, según sus experiencias en la educación diversificada costarricense? *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4 (1).
- Castro, F. (2000). ¿Por qué enseñar Filosofía hoy? *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 147-156.
- Cerletti, A. (2015). Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. *Educação*, 40 (1), 27-36. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644415910>
- Cerletti, A. (2008). *La Enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Colella, L. (2014). El problema filosófico y el sujeto de la enseñanza de la Filosofía. Aportes desde las nociones de 'identidad' y 'universalismo' de Alain Badiou. *Cuestiones de Filosofía*, (16), 213-226.
- Cubillos, J. (1999). Reflexiones sobre la enseñanza de la Filosofía: formar la actitud filosófica" y enseñar a pensar. *Revista Educación y Pedagogía*, XI (23 - 24), 231-243.
- Dewey, J. (1930): *Pedagogía y Filosofía*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flamarique, L. (2008). Enseñanza de la filosofía. Apuntes para la universidad del siglo XXI. *Pensamiento y Cultura*, 11 (1), 95-112.
- Fuentes, H. (2002). La Didáctica como Ciencia Social. En: *Aproximación a la Didáctica de la Educación Superior desde una concepción Holístico Configuracional*. Santiago de Cuba: CEES "Manuel F. Gran", Universidad de Oriente.
- Gómez, M. (2010). Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas. *Cuestiones De Filosofía*, (12). Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/662/660
- Gómez, M. (2008). La disertación en la enseñanza de la filosofía: definición, procedimientos y escritura. *Cuestiones de Filosofía*, (10), 23-36.
- Gómez Velásquez, N. (2017). El marxismo: su difusión y enseñanza darwinista. *Revista Cubana de Filosofía. Edición Digital*, (29). Recuperado de: <http://revista.filosofia.cu/articulo.php?id=675>
- Grau, O. (2009). Otra vez el deseo. Para pensar la enseñanza de la Filosofía. *Revista de Filosofía*, 65, 97-103. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rfilosof/v65/art06.pdf> <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602009000100006>
- Horruitiner Silva, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Kohan, W. O. (2009). Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (11). Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/649/647 <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.649>
- Langon, M. (2005). Reflexiones para una educación filosófica en tiempos de globalización, desde Uruguay. *Revista Cubana de Filosofía. Edición digital*, (3). Recuperado de <http://revista.filosofia.cu/filosofando.php?id=53>

- León, F. (2011). La enseñanza de la filosofía en la educación superior latinoamericana. *Revista Educación en Valores*, 2 (16), 84-97.
- Menezes Arruda, A. T. (2004). La enseñanza de la Filosofía: su situación en Brasil. *Educación*, 1 (1), 83–87.
- Ortiz, E. y Mariño Sánchez, M. de los A. (2009). Tendencias actuales de la didáctica en la educación superior. En Ginoris Quesada, O. (comp.), *Fundamentos didácticos de la educación superior cubana. Selección de lecturas* (81-91). La Habana: Editorial Félix Varela.
- Páramo Carmona, A. (2011) ¿Tiene sentido la enseñanza de la filosofía en el bachillerato? *Revista Digital Educativa Wadi-red*, 1 (1), 4-14. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3632921.pdf>
- Paredes Oviedo, D. M. y Villa Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Rollos nacionales*, 4 (34), 37-48.
- Partido Comunista de Cuba (2012). *Objetivos de trabajo del Partido Comunista de Cuba aprobados por la Primera Conferencia Nacional*. La Habana: Editora Política.
- Pérez Cruz, F. de J. (23-11-2016). La enseñanza de la Filosofía Marxista en Cuba. Pensar, hablar y obrar bien. *Rebelión*. Recuperado de <http://rebelion.org/pensar-hablar-y-obrar-bien/>
- Pérez Leyva, L. (2012). Martí y Marx en la enseñanza de la filosofía en Cuba (1991-2011). *Aportes*, XVII (44), 93-104.
- Portillo Torres, M. C. (2016). Diagnóstico sobre la enseñanza de la filosofía en la educación diversificada. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, LV (143), 177-190.
- Rizo Cabrera, C. y Campistrous Pérez, L. (2011). Algunas implicaciones de la filosofía marxista para la enseñanza de la Matemática: el caso de Cuba. *Revista Iberoamericana de Educación*, (56), 179-199.
- Roque Roque, L. y Fragozo Fragozo, J. (2014). Apuntes para contribuir a la enseñanza del Marxismo en las condiciones de la sociedad cubana actual. *MediSur*, 12(1), 340-351. Recuperado de: <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2785/1489>
- Ruggiero, G. (2012). La formación de los profesores de Filosofía u la paradoja del “giro filosófico”. *Educar em Revista*, (46), 99-112.
- Sánchez, N. (13-04-2012). *La educación en el pensamiento Platónico*. Recuperado de: <http://www.mundosophia.com/la-educacion-en-el-pensamiento-platonico/>
- Vargas Mendoza, J. E. (2007). *Fundamentos filosóficos de la educación: Apuntes para un seminario*. Oaxaca, México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.

ANEXO 1: Entrevista a profesores.

Objetivo. Identificar las metodologías o técnicas más idóneas en la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista, los criterios sobre las insuficiencias en el proceso formativo de la Filosofía Marxista-Leninista, así como las propuestas de acciones para elevar la eficiencia en la enseñanza de la asignatura.

Estimado profesor: necesitamos de su colaboración en este trabajo investigativo sobre la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista, asignatura que usted imparte. Le pedimos sea sincero al responder el cuestionario siguiente.

A modo general, aporte los siguientes datos:

Sexo: M _____ F _____ Edad _____

Especialidad de graduado:

Experiencia docente impartiendo la asignatura:

1. ¿Qué entiende usted por enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista? ¿Qué importancia le concede hoy a esta enseñanza?

2. ¿Qué limitaciones o insuficiencias se producen, en la actualidad, en el proceso formativo de la Filosofía Marxista-Leninista en sus estudiantes?

3. ¿Cuáles son las metodologías o técnicas que usted considera más idóneas en la enseñanza de esta asignatura? ¿Cuál de estas metodologías o técnicas utiliza con mayor frecuencia?

4. ¿Qué acciones desarrolla el profesorado para elevar la eficiencia en la enseñanza de esta asignatura?

5. ¿Se elaboran acciones docentes que incentiven la motivación por la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista en los estudiantes?

6. Si usted tuviera que implementar un plan de mejora en el nivel de desarrollo de esta enseñanza: ¿qué factores potenciaría?

7. ¿Considera la enseñanza de la Filosofía un problema filosófico o propiamente de la didáctica?

8. ¿Qué acciones sugiere para lograr desarrollar la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista en los momentos actuales?

Anexo 2. Encuesta a estudiantes.

Como parte del perfeccionamiento de la enseñanza de la asignatura Filosofía Marxista-Leninista se está realizando el presente estudio. Para lograr objetividad en la caracterización del estado actual de proceso enseñanza-aprendizaje te pedimos que respondas sinceramente la presente encuesta. De antemano le agradecemos por la atención prestada.

1. Cómo evalúas tu preferencia por la asignatura:

a) _____ Me gusta siempre

b) _____ Me gusta en algunas ocasiones

c) _____ No me gusta

2. Liste, en orden jerárquico, los factores que influyen en la selección realizada anteriormente.

3. ¿Qué estrategias, metodologías o técnicas de estudio utilizas con mayor frecuencia en la asignatura Filosofía Marxista-Leninista?

4. ¿Qué importancia le concedes a esta enseñanza en tu formación como futuro profesional de la educación en el territorio?

5. En el aprendizaje de la asignatura Filosofía Marxista-Leninista pueden influir determinadas limitaciones o insuficiencias ¿Cuáles usted opina resultan las que más influyen? ¿Por qué?

6. ¿Qué acciones ha desarrollado usted para elevar su aprendizaje de esta asignatura?

7. ¿Qué opinión tiene usted del profesorado que imparte esta asignatura?

8. ¿Qué acciones sugiere para que la enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista, en los momentos actuales, se desarrolle según sus expectativas?



Alexander Castro-Romero^a

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y
TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

alexander.castro01@uptc.edu.co



Juan Sebastián González-Sanabria^b

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y
TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

juansebastian.gonzalez@uptc.edu.co

Experiencias universitarias de aula en la introducción a la programación

University Classroom Experiences in Introduction to Programming

Recibido: 26 de octubre de 2020 / Aprobado: 30 de noviembre de 2020

Resumen

La programación y la algoritmia es transversal a una gran cantidad de asignaturas de las carreras de ingeniería, en particular, en aquellas carreras de computación, informática y sistemas. Son diversas las razones por las cuales sus técnicas y su aprendizaje no son adquiridos satisfactoriamente por los estudiantes. Algunas dependen de los conocimientos previos, motivación o creatividad del estudiante, y otras son atribuidas a la práctica docente o al nivel de abstracción que obliga la disciplina. La combinación de estas causas potencia las dificultades y producen un gran desgranamiento de los estudiantes en los cursos de los primeros años. La complejidad manifiesta de enseñar programación es constantemente abordada a través de diferentes estrategias. En este trabajo se analiza esa práctica y se observan las técnicas utilizadas. Metodológicamente,

se optó por la observación participante con pruebas de control. La población estaba constituida por diversos grupos que fueron sometidos a distintos contextos controlados con el fin de determinar su comportamiento y nivel de evolución. Quedaron en evidencia buenas prácticas y algunas muy débiles, tanto a nivel del docente como de los estudiantes. La conclusión permitió corroborar algunos supuestos previos al estudio, poniendo en evidencia que el mayor logro se obtuvo cuando el docente ocupó el rol de mentor por encima de quien solo tiene el propósito de transmitir un saber descontextualizado y despersonalizado. El mayor beneficio se observó cuando el docente se constituyó en asesor del proceso individual de cada alumno. Esto generó retroalimentación continua de los participantes. Además, se pudo determinar la importancia de la motivación, en particular, en el proceso de aprendizaje, por lo que se compartieron mecanismos complementarios al aula para desarrollar esa motivación como «Hackathons» o maratones de programación.

Palabras clave: programación; algoritmos; actividades curriculares; educación informática.

Abstract

Programming and algorithms are transversal to many subjects in engineering careers, particularly in those in computing, informatics and systems. There are various reasons why its techniques are not satisfactorily acquired by students. Some depend on the prior knowledge, motivation or creativity of the student, and others are attributed to teaching practice or the level of abstraction required by the discipline. The combination of these causes increases the difficulties and produces a great loss of students in the courses of the first years. The manifest complexity of teaching programming is constantly addressed through different techniques. In this work this practice is analyzed, and these techniques are observed. Methodologically, participant observation with control tests was chosen.

a. M. Sc. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Profesor a tiempo completo en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja-Boyacá, Colombia). alexander.castro01@uptc.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9469-5445>

b. M. Sc. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Profesor a tiempo completo en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja-Boyacá, Colombia). juansebastian.gonzalez@uptc.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1024-6077>

The population consisted of various groups that were subjected to different controlled contexts to determine their behavior and level of evolution. Good and bad practices were evident both at the level of the teacher and the students. The conclusion allowed to corroborate some assumptions prior to the study, showing that the greatest achievement was obtained when the teacher occupied the role of mentor over the one who only had the purpose of transmitting decontextualized and depersonalized knowledge. The greatest benefit was observed when the teacher became an advisor to the individual process of each student. This generated continuous feedback from the participants each on their role. In addition, it was possible to determine the importance of motivation, particularly in the learning process, so complementary mechanisms were shared with the classroom to develop this motivation, such as «Hackathons» or programming marathons.

Keywords: programing; algorithms; curricular activities; computer education.

1. Introducción

Existen diversos modelos pedagógicos, con enfoques y herramientas distintas. No obstante, no hay un modelo que garantice la formación integral en todas las disciplinas. La construcción del conocimiento, en particular, en áreas de la ciencia o de disciplinas que requieran gran nivel de abstracción, no resuelven la formación aferrándose a un único modelo, especialmente en el área de la programación donde, incluso, investigadores han detectado mayor dificultad para adaptar prácticas de enseñanza.

La existencia de estrategias tradicionales para la enseñanza de la programación solo es usada por el 17% de los desarrolladores, pues, por ejemplo, según StackOverflow (2018), el 90% prefiere el autoaprendizaje formal y el 48% lo complementa con cursos en línea. Es por ello por lo que la complejidad manifiesta de enseñar programación es constantemente abordada a través de diferentes técnicas como: clases teórico-prácticas, clases magistrales usando herramientas de programación por bloques, plataformas interactivas como Code Academy, cursos virtuales basados en videos y lecturas como Udacity, servicios de mentores, participación en proyectos de software libre, clases interactivas usando hardware o, incluso, campamentos intensivos como IronHack, clases invertidas, entre otras.

También es de resaltar que existen las instituciones universitarias que en su oferta académica tienen programas que incluyen dentro de sus contenidos asignaturas de programación (IEEE-ACM, 2016), sin embargo, estas tienen la particularidad de que, por su pluralidad en la enseñanza, no pueden enfocarse en el desarrollo de un modelo o una metodología puntual para la enseñanza de la programación. Por lo anterior, y en miras de mejorar la educación ofrecida a los estudiantes, se hace necesario contar con prácticas alternativas que permitan enseñar programación, para coadyuvar a que las

instituciones sean eficaces en un ambiente cada vez más complejo y demandante.

Analizando el panorama académico, las estrategias para enseñar programación tienen diferentes enfoques. Algunas se concentran en el proceso de enseñanza. Por ejemplo, se plantea el uso de una herramienta para modelar y validar los algoritmos antes de iniciar a programar (Moroni y Señas, 2005), lo que “disminuye la ansiedad por el uso de la computadora, facilita la nivelación entre alumnos y fomenta la realización del chequeo del algoritmo, como etapa previa a la codificación del mismo”. El estudio destaca que esta estrategia es buena, pero toma bastante tiempo y el grupo de muestra es limitado. Por su parte, Liu, Tong, y Yang (2018) plantean una alternativa similar, pero usando mapas conceptuales.

Otros estudios se centran en los temas que se deberían estudiar en las asignaturas de programación y además mencionan algunas ideas interesantes que apoyan lo anteriormente dicho: “algunas de las razones son que no existe un único método para la resolución de algoritmos, así como tampoco un enfoque didáctico para materias introductorias que se haya impuesto por sobre otros o demostrado una indiscutible efectividad” (Ferreira Szpiniak y Rojo, 2016). Los autores presentan diez unidades que aplican en un curso de introducción a la algoritmia y programación dejando claro que antes de este primer curso, los estudiantes se nivelan en un curso de ingreso donde se trabaja en resolución de problemas, lógica y matemática. Por último, exponen una metodología donde año tras año se revisa la estrategia planteada, se analizan aciertos y errores, se utilizan estadísticas de deserción, calificaciones y encuestas con los estudiantes y se plantean mejoras. (Ferreira Szpiniak y Rojo, 2016),

En cambio, Vera et al. (2016) se centran en el proceso de revisión y en cómo motivar a los estudiantes. Los autores destacan dos

ideas importantes: “la capacidad de elaborar estrategias para la resolución de los problemas (algoritmos) es una capacidad que se va forjando lentamente a medida que se incorporan nuevas herramientas que brindan los lenguajes de programación” y “se pone en evidencia la falta de dedicación de tiempo por parte de los alumnos al no realizar ejercitación por su cuenta”, y se propone una estrategia que emplea la técnica de gamificación de la cual ya son conocidas sus ventajas. Como punto débil se menciona que el docente requiere de bastante tiempo para plantear los ejercicios.

En otro tipo de estudios se focaliza la atención en identificar los problemas que tienen los estudiantes a la hora de aprender a programar. Para ello, se encuesta a los estudiantes acerca de los procesos y temas más complejos. Como resultado, se encontró que las actividades que implican mayor dificultad corresponden al desarrollo de la prueba de escritorio, la identificación de errores y la corrección de estos (Casas y Vanoli, 2007). Este estudio mostró también que los temas que presentan mayor dificultad son la recursividad y el manejo de memoria dinámica.

Por último, se destaca la tendencia de algunos estudios al mostrar la experiencia de usar programas que combinan el desarrollo del pensamiento computacional con la programación visual (Lye y Koh, 2014), con herramientas como, por ejemplo, Logo, Scratch, Alice, entre otros, e inclusive crean sus propios softwares (Pérez-Tavera, 2015; Zuleta Medina y Chaves Torres, 2011). Sin embargo, esta tendencia plantea muchos problemas al aplicarse en un entorno universitario, entre ellos: muchos programas están diseñados para niños de edades tempranas y los estudiantes universitarios pierden el interés rápidamente; demandan mucho tiempo; sirven para explicar solo conceptos básicos; se hace difícil la transición a modelar en una notación formal, escribir código y probarlo; el estudiante se distrae fácilmente y, aunque desarrollan la lógica, limitan la creación de soluciones reales, son de un nivel muy alto y crean un modelo mental inexacto en el estudiante acerca de cómo funcionan los programas y este modelo se vuelve difícil de cambiar (Gallego-Durán et al., 2018).

En este último punto, aunque se han encontrado muchas experiencias de docentes que aplican metodologías y herramientas obteniendo buenos resultados en términos de disminución de la deserción, nivel de motivación, aumento del aprendizaje (Erol y Kurt, 2017), surgen varias

preguntas: ¿por qué estas experiencias no han tenido continuidad?, ¿por qué los resultados siempre son positivos si hay otros factores de deserción adicionales a la metodología usada por el docente? ¿el interés de los docentes por demostrar que su metodología sirve será un problema a la hora de evaluarla objetivamente?

Teniendo en cuenta los tipos de estudios tratados y sus enfoques, este trabajo integra recomendaciones generales y no busca centrarse en un aspecto en particular, esto para que cada docente pueda adaptar las prácticas que considere oportunas. Por ello, sintetiza las experiencias de un grupo de docentes universitarios recopiladas durante cinco años de enseñanza del nivel introductorio de programación en una universidad pública en el que participaron más de 450 estudiantes. Este trabajo plantea unas recomendaciones para enseñar el curso introductorio a la programación en un ambiente universitario, tomando como punto de partida las clases presenciales tradicionales e integra otros enfoques y recomendaciones basados en la experiencia de los autores.

En el trabajo se expone el resultado de un aprendizaje mecánico que se llevaba a cabo inicialmente, antes de incluir innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Seguidamente se explican las estrategias que los docentes consideraron exitosas para los problemas más comunes. Finalmente, se presentan las conclusiones a las que hemos abordado con el estudio llevado a cabo.

2. Metodología

Para este estudio se toma como referencia el programa de Ingeniería de Sistemas y Computación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, una universidad pública ubicada en la ciudad de Tunja (a dos horas de la capital del país) que cuenta con aproximadamente 25.000 estudiantes. El programa de Ingeniería de Sistemas y Computación incluye dentro del plan de estudios cuatro niveles de programación, este trabajo se centrará en las experiencias con el primer nivel “Algoritmos y programación”. Entonces, con el ánimo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en este programa, desde el año 2015 hasta el año 2019, se han realizado ajustes graduales en el proceso que han llevado

a la construcción de un conjunto de principios, herramientas y recomendaciones para la enseñanza de la programación.

Este proceso se realizó cada semestre con una población promedio de 45 estudiantes para un total aproximado de 450 estudiantes divididos en cada semestre en 3 grupos de 15 estudiantes. Estos estudiantes provienen de diferentes regiones, contextos socioeconómicos y llegan a la universidad con diferentes niveles de conocimientos. La asignatura de Programación es el primer acercamiento al programa y cuenta con seis horas semanales que se imparten durante dieciséis semanas con un enfoque teórico práctico. Cada grupo de estudiantes es dirigido por un docente diferente.

El estudio contó con dos etapas principales, en la primera, a través de una metodología descriptiva, se buscó identificar las dificultades más significativas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Algoritmos y Programación, tanto a nivel de los docentes como a nivel de los estudiantes. Esto se logró a través de entrevistas y un grupo de discusión conformado por los docentes del área. De cada etapa se buscaba obtener un conjunto de incidencias u oportunidades de mejora en la enseñanza del curso introductorio de Programación.

Entonces, se caracterizó el proceso seguido tradicionalmente por el programa para la enseñanza de las asignaturas de programación, el cual consistía, *grosso modo*, en que el docente explica un tema, crea el código de lo explicado y los estudiantes lo transcriben. Al final, el docente evalúa con ejercicios similares a los propuestos en clase, convirtiéndose así en un aprendizaje mecánico. Como resultado de esta etapa, se hallaron algunos incidentes expuestos en el tercer acápite. Se destaca que algunos de los problemas encontrados son de índole organizacional, pero que vale la pena destacarlos, pues afectaban directamente el proceso educativo de los estudiantes. También se resalta que uno de los problemas más graves detectado fue que no había consenso en los temas básicos de la asignatura, por ello se construyeron unos contenidos mínimos que se pueden verificar en la tabla 1.

En una segunda etapa los docentes del área de programación siguieron un modelo iterativo, donde cada semestre se realizaban las siguientes actividades: se introducían actualizaciones y cambios graduales, acompañados de diversas estrategias que buscaban mejorar el aprendizaje de los estudiantes (evidenciado

en aspectos cualitativos o difíciles de medir como la calidad de los proyectos realizados, los comentarios finales del curso, el progreso general del grupo durante el curso, la respuesta a las evaluaciones, entre otros) y al finalizar cada semestre, se evaluaba la efectividad de cada actualización o estrategia aplicada (a través de una retrospectiva de las notas de campo recolectadas, una autoevaluación crítica de los docentes y un análisis de los resultados alcanzados por los estudiantes) y de ser positivo el resultado obtenido, se consolidaba su inclusión formal para el siguiente semestre, además de que se discutían nuevas estrategias. Este proceso estuvo acompañado de reuniones semanales para hacer seguimiento a los cambios planteados. Para ello, se tomó como referencia el marco de trabajo Scrum que permite gestionar el trabajo colaborativo entre equipos, por medio de mecánicas como lista de tareas y reuniones de retrospectiva para analizar el trabajo realizado.

La adaptación de Scrum consistió en que al inicio del semestre se establecía una lista de tareas que consistían en estrategias o actualizaciones a las clases, en cada inicio de Sprint (periodo de trabajo de dos semanas) un profesor proponía qué estrategias iba a aplicar durante ese tiempo y los compañeros le daban sugerencias de mejora, al finalizar las dos semanas, se discutía el resultado de la aplicación de la estrategia, por ejemplo con la estrategia: “Estudiar herencia con un ejercicio donde el estudiante deba construir botones personalizados con diferentes formas y comportamiento”, el docente manifestó que el hecho de crear familias de componentes gráficos brindó mejores resultados para el tema de herencia que los ejemplos típicos de animales (algo similar a lo que se hace en una revisión del Sprint), entonces todos los docentes compartían sus experiencias, aciertos y problemas encontrados y se llegaba a la conclusión de dejar algunas estrategias exitosas para repetir las el próximo semestre y este proceso se repetía durante todo el semestre (como en la reunión de retrospectiva de Scrum).

Finalmente, se hace necesario aclarar que este estudio no mostrará en sus resultados estadísticas de deserción, calificaciones o encuestas a estudiantes, pues la enseñanza es un proceso que depende de variables que no siempre son cuantificables. Por lo anterior, los resultados obtenidos están basados en la experiencia de los docentes en los cursos y la sensación de mejora percibida en los estudiantes. En el apartado cuatro se presentan las estrategias que los docentes consideraron exitosas para los problemas más comunes.

3. Resultados

Por medio de observación directa, encuestas y foros de discusión, entre otros, se evidencia la necesidad de mejorar el nivel académico del área de programación y se destacan los siguientes problemas:

- Bajos conocimientos en ciencias de la computación y desconocimiento del perfil profesional: muchos de los nuevos estudiantes poseen falencias en habilidades como lógica, uso de herramientas computacionales (hardware y software) y, en general, en un proceso de aprendizaje ordenado y exigente. Además, algunos estudiantes no tienen claro de qué se trata el programa, ya que ingresaron influenciados por factores externos o con una idea equivocada del perfil profesional.
- Segmentación de los grupos: se identificó que los estudiantes se dividían en tres grupos: los que presentaban problemas con algún tema, los que conocen previamente el tema o que lo asimilan fácilmente y los estudiantes que iban al ritmo de los contenidos. Los dos primeros grupos perdieron interés rápidamente y/o disminuyeron su rendimiento en las asignaturas, llegando a que algunos, incluso, cancelaran su inscripción en las mismas.
- Heterogeneidad de contenidos: debido a la contratación por horas-clase de algunos docentes, se fomentaban situaciones como cambios en los contenidos de las asignaturas y en el lenguaje de programación, al intentar adaptar los contenidos a sus conocimientos y no ellos adaptarse a los contenidos programáticos mínimos definidos para el programa (algunos inclusive no conocían el lenguaje que iban a enseñar). Lo anterior, promovió en los estudiantes las malas prácticas de programación, el uso de herramientas inadecuadas y el aprendizaje de temas que son avanzados para el nivel de los estudiantes y luego creaban confusión (por ejemplo, bases de datos).
- Impactos negativos a futuro: siendo la programación el núcleo del programa, docentes de asignaturas de semestres posteriores manifestaron que los estudiantes llegaban sin algunas de las habilidades básicas de programación, no solo a nivel de conocimientos, sino también en habilidades “blandas” (por ejemplo, trabajo en equipo y bajo presión).
- Dificultades para la adaptación: a pesar de

que los estudiantes tenían conocimientos básicos de programación y habían trabajado con un lenguaje durante dos años (Java), presentaron dificultades para programar en otros lenguajes.

- Poca visibilidad de resultados: al finalizar los cursos, los estudiantes no evidenciaron un portafolio de proyectos propios. En su lugar disponían de una colección de códigos creados por el docente, copiado de internet o fragmentos de código por temáticas, pero no tenían la oportunidad de hacer proyectos a mayor escala y que fueran incrementales en la integración de los conceptos vistos.
- Miedo al cambio por parte de los docentes: algunos docentes llevaban dictando materias del área por varios años, usando los mismos recursos y estrategias y se mostraban renuentes a cambiarlos. Incluso algunos llevaban cometiendo errores mucho tiempo que eran repetidos por sus estudiantes y ellos de buena fe creían estar en lo correcto.
- Otros aspectos no directamente académicos: por ejemplo, los horarios de clase (es difícil para ellos concentrarse un viernes en la tarde, ya que la mayoría viven fuera de la ciudad y deben viajar a sus hogares); la asignación académica, pues en los semestres que se ve las materias de programación, los estudiantes no ven ninguna materia de la carrera sino materias del núcleo común de ingeniería, como física y cálculo que demandan mucho tiempo; problemas en el aspecto económico, social y hasta psicológico. Por último, se resalta que algunos estudiantes simplemente no tienen interés en estudiar, no solo programación, sino en términos generales y debido a las políticas laxas a nivel escolar e incluso universitario, siguen asistiendo a la universidad, pero sin un interés real en aprender.

Es pertinente aclarar que, pese a las debilidades identificadas, los estudiantes del programa se han caracterizado y son reconocidos a nivel empresarial por tener un destacado nivel de programación, sin embargo, parte de este fenómeno se daba más por la capacidad de auto capacitación que por el aprendizaje adquirido en la Universidad.

4. Debilidades encontradas y recomendaciones

En este nivel se asume que el estudiante no tiene ningún conocimiento de programación,

por lo tanto, los contenidos mínimos para esta asignatura de “Algoritmos y programación” son los registrados en la Tabla 1, resaltando que algunos de los temas son transversales, es decir, se trabajan durante todo el semestre, como es el caso de algoritmos, abstracción mediante objetos y codificación.

Tabla No. 1: Contenidos mínimos para la asignatura de algoritmos y programación

| TEMA | ENFOQUE |
|---|--|
| Algoritmos | Lenguaje natural, diagramas de flujo (se recomienda usar BPMN – Modelado y notación de procesos de negocio - como notación) y pseudocódigo |
| Configuración de entorno y proceso de compilación y ejecución | Procesos y herramientas, lenguaje de programación, editores y consola de comandos |
| Codificación | Sintaxis del lenguaje, buenas prácticas y consejos generales |
| Tipos de datos | Relacionándolo con sistemas numéricos (por ejemplo, binario) |
| Operadores | Lógicos, aritméticos y unitarios |
| Abstracción mediante objetos | Clases, atributos (variables y constantes) y métodos (entradas y salidas), nociones de diagrama de clases UML (Lenguaje Unificado de Modelado) usando solo la relación de asociación |
| Condicionales | If y switch |
| Ciclos | For, while y recursividad básica |
| Introducción a vectores | Operaciones básicas (agregar, borrar, leer, buscar, reportes simples) |
| Creación de aplicaciones con interacción de usuario | Usando línea de comando y aplicando el patrón de MVP (Modelo Vista Presentador) |

Teniendo en cuenta las debilidades generales encontradas, se indagó a mayor profundidad con los estudiantes y docentes para detectar problemas específicos del aprendizaje de programación en este primer nivel, algunas de las más relevantes fueron:

- Al ser la primera y única asignatura del programa que los estudiantes cursan, en los contenidos se incluían temas de introducción a ciencias de la computación e institucionales que disminuyen el tiempo de clase, necesario para el desarrollo de los temas propios de la asignatura.

Estrategias implementadas: se removieron los temas que podrían considerarse complementarios y se motivó a tratar otros temas de forma superficial y con estrategias más lúdicas. Por ejemplo, para el tema de Introducción a las ciencias de la computación, se planteó que cada área del programa fuera asignada a un grupo de estudiantes y estos hicieran una entrevista a un experto; para el tema de conversión de números decimales a binarios, se hizo uso un juego en línea; para el tema de los sistemas numéricos, se plantearon ejercicios como investigar los colores de la imagen de la universidad en formato hexadecimal. En este punto fue importante la inclusión de la metodología de clase invertida, donde el estudiante consultaba aspectos teóricos antes de la clase y se aprovechaba el tiempo en el salón para hacer preguntas y realizar ejercicios prácticos.

- El estudiante realizaba una búsqueda en Internet o libros de los ejercicios planteados y se limitaban a copiar el código encontrado, que en la mayoría de las ocasiones es de baja calidad.

Estrategias implementadas: se dejaron de utilizar los ejercicios comunes para la introducción a la programación (por ejemplo, factorial de un número, serie Fibonacci, etc.), y se propusieron ejercicios reales y con componentes aleatorios, esto usando estrategias por parte del docente. En una de ellas, este elegía una noticia del día al azar, planteando un ejercicio del tema de la noticia, por ejemplo, en una noticia de la restricción de vehículos usando el último dígito de la placa, se explicó el tema de condicionales, proponiendo un ejercicio donde se debía construir un método que recibía como parámetro la placa del vehículo y el día de la semana y se debía validar si el vehículo podía transitar o no ese día. Este enfoque basado en mini proyectos dio mejor resultado el de lista de ejercicios clásicos pues el estudiante estaba motivado por el problema y se identificaba con el contexto lo cual hacía que se comprometiera con la solución, también disminuyó los niveles de plagio pues estos proyectos no están resueltos en otra parte.

- Los docentes usaban diferentes mecanismos para gestionar la interacción del usuario con los programas, lo que llevaba a la producción de código con malas prácticas de programación, en especial, violación de principios básicos de la programación

orientada a objetos. Esto hacía que el estudiante no se concentrara en la lógica de programación, sino en las particularidades del lenguaje, como son la construcción de interfaces de usuario y realizar la unión de estas dos capas (lógica y vista). Muchos lo lograban, pero adquiriendo malas prácticas.

Estrategias implementadas: se definió que, para este nivel, la interacción con el usuario estaba limitada el uso de entrada y salida de datos por la consola del sistema, esto permite que el estudiante se concentre en la lógica del problema y se le inculque los principios de única responsabilidad y separación de asuntos, a través de una implementación básica del patrón MVP. Este tema se trata en la segunda mitad del curso. Al inicio, los datos se pasan como parámetro a los métodos directamente desde el método principal.

- Código “espagueti”. Al estudiar el código de los estudiantes, se encontró que, a pesar de funcionar, este no cumplía con prácticas mínimas de calidad, esto nos llevó a buscar la raíz del problema. La conclusión fue que algunos docentes eran los que transmitían o dejaban pasar malas prácticas de programación pensando que estas después se corregirían. Algunas de estas prácticas era que tenían problemas con la asignación de nombres, poco respeto por las guías de estilo del lenguaje, uso de variables y métodos estáticos donde no se deberían aplicar (solo para evitar explicar cómo se crea la clase), uso de números mágicos, métodos muy largos, uso del método *main* para colocar la lógica de una función en vez de encapsularla en un método, entre otros denominados “olores de código” (Fowler, 2012).

Estrategias implementadas: la solución vino de la mano de enseñar buenas y mejores prácticas desde el inicio y codificar en inglés. Este proceso se torna complejo, pero vale la pena ya que el estudiante se acostumbra y el código que realiza tiene calidad.

- Dependencia de las herramientas. Se identifica que los estudiantes adquieren malas prácticas al usar IDE (Entornos integrados de desarrollo), debido a que estas herramientas generan mucho código automáticamente que es usado sin comprenderse debidamente. Adicionalmente, muchas de las funciones evitan que el estudiante entienda procesos básicos que pueden ser realizados

manualmente (por ejemplo, el proceso de compilación y ejecución), además, evitan el desarrollo de habilidades como el uso de la consola de comandos que puede llegar a ser de utilidad más adelante.

Estrategias implementadas: teniendo en cuenta que el estudiante debe aprender a programar y no a usar una herramienta en específico, se propone usar durante la primera mitad del curso solo un editor de texto básico y realizar el proceso de compilación por consola, durante la segunda parte del curso, se sugiere usar un editor de texto avanzado (con funciones básicas como resaltado de sintaxis y autocompletado simple).

- Errores comunes, repetidos continuamente.

Estrategias implementadas: es deber del docente anticiparse a los errores comunes y hacer entender que no está mal que el estudiante tenga un error en su código, lo que sí está mal es tener el mismo error varias veces. En este punto, se recomienda hacer énfasis en la división de tareas que el estudiante vaya trabajando en un método a la vez, compile y vea el resultado, para así volver la programación un proceso iterativo e incremental. Para ello es bueno hacer una lista de los errores comunes (Altadmri y Brown, 2015) y publicarla junto con su solución o tener una lista de chequeo con recomendaciones antes de ejecutar el código, por ejemplo, los objetos se comparan usando *equals* y los datos primitivos con *==*, el operador *=* solo se usa para asignación.

- Ansiedad por usar el computador para codificar. El estudiante prefiere codificar a modelar y por su afán, comete errores lógicos y gasta mucho tiempo.

Estrategias implementadas: este es un punto delicado pues no hay que llegar a prohibir al estudiante codificar, en cambio es necesario guiarlo a través del proceso de desarrollo de la solución. Para ello, se pueden plantear ejercicios de solo modelado que sean un reto para él, por ejemplo, intentar modelar algún software real. Por otra parte, mostrar plantear un ejercicio con cierta complejidad y animar al estudiante a llegar a la solución solo codificando, luego otro ejercicio donde se deba realizar el diseño de la solución y que el mismo concluya las ventajas del segundo enfoque.

- Dificultad en abstraer problemas y proponer soluciones debido a los pocos conocimientos.

Estrategias implementadas: el docente generalmente quiere ampliar un ejercicio, pero se ve en la necesidad de explicar nuevos temas ante las dudas de los alumnos. Por ejemplo, se está haciendo un software para gestionar las calificaciones de un estudiante, pero aún no se ha visto el tema de vectores y el estudiante quiere hacer que el programa funcione con varias notas. Para ello se puede proponer guardar las notas en una variable de tipo String separadas por comas (aclarando que más adelante se estudiará la manera correcta de hacerlo), de esta manera, los ejercicios se vuelven más dinámicos y el estudiante va repasando sin necesidad de confundirlo con temas nuevos. Otro ejemplo de esto es la generación de reportes. El docente debe ser creativo para aprovechar los conocimientos básicos de los estudiantes y obtener mejores resultados. En vez de hacer un método que muestre el resultado de una encuesta en números (10%), usar los caracteres ASCII (American Standard Code for Information Interchange) para visualizar el mismo resultado de manera diferente (<|_____> %). También se debe motivar al estudiante a inventar sus propios reportes usando únicamente los temas vistos, es decir, sin recurrir a librerías externas, esto con el fin de desarrollar la lógica.

5. Referentes externos

Adicional a las incidencias encontradas, el grupo de docentes investigó tendencias en la enseñanza que fueron aplicadas exitosamente. En primera medida se destaca, la aplicación de la metodología de clase invertida fue muy productiva (Arellano et al., 2015). En ella el estudiante consulta la teoría en horario extra clase e inicia cada sesión con un conocimiento básico del tema a tratar (se resalta que es mejor solicitar a los estudiantes las consultas escritas a mano, esto para mejorar los niveles de aprendizaje), luego el docente refuerza estos conceptos y el estudiante los aplica en ejercicios prácticos con acompañamiento del docente y, por último, se proponen retos para mejorar los productos creados, lo que motiva al estudiante a seguir trabajando.

Adicionalmente, la aplicación de aprendizaje basado en proyectos permitió a los estudiantes mejorar sus habilidades blandas y estar motivados al finalizar cada periodo académico.

Esto lo evidencian Halverson y Sheridan (2014) quienes proponen un movimiento de “creadores”, donde se haga, se comparta, se aprenda, se usen herramientas, se juegue, se participe y, por último, que el estudiante cambie su manera de ver el mundo. En este movimiento el estudiante crea proyectos funcionales, los comparte y trabaja de manera colaborativa. Para ello, también ha dado buenos resultados motivar al estudiante a que aprenda por sí mismo un nuevo lenguaje o tecnología, por esto se proponen actividades que otorgan bonificaciones en calificación final como: leer un libro de tecnología y llevar un diario; realizar un curso en línea de un lenguaje nuevo; contestar preguntas en foros de programación y hacer una contribución de código a un proyecto de software abierto.

También es interesante ver cómo algunas de las recomendaciones dadas ya han sido recopiladas en listas como las propuestas por Brown y Wilson (2018), en las que se dan los siguientes consejos para enseñar a programar. Entre los que se repiten están: programa en vivo, enseña solo un lenguaje, asigna tareas reales. Sin embargo, otros como dejar que los estudiantes hagan predicciones y el de usar ejercicios estructurados también se deben tener en cuenta. Por otra parte, algo que ha dado buenos resultados es crear eventos que motiven a los estudiantes a programar como “Hackatones”, exposición de trabajos o maratones de programación (Fracchia et al., 2014).

6. Conclusiones

Se puede concluir que el trabajo en equipo entre los docentes del área es fundamental para estar en constante mejoramiento. Las revisiones de contenidos y conceptos deben ser permanentes. Se recomienda conformar un equipo de trabajo donde se expongan temas, dudas y las experiencias de clase. Algo que permitió organizar mejor el trabajo de los docentes fue utilizar el marco de trabajo Scrum para dar seguimiento a las estrategias, ya que este permite ordenar el trabajo en equipo y ofrece un seguimiento de los avances logrados.

Una recomendación que podemos dar a los docentes de introducción a la programación es que no intenten abarcar muchos temas para que no caigan en un aprendizaje superficial saturado de contenido, sino que reten a los estudiantes con proyectos que los hagan integrar sus saberes adquiridos, y que estos proyectos sean contextualizados a partir de las situaciones cotidianas o de la región donde viven. En definitiva, se trata de no complejizar la clase

con muchas herramientas, sino centrarse en enseñar desde un comienzo buenas prácticas de programación.

Es necesario, también, reforzar el orden de enseñanza priorizando el modelado y diseño de los algoritmos antes del iniciar a programar (Moroni y Señas, 2005) y cuando los tiempos de clase sean limitados, reforzar con mapas conceptuales (Liu et al., 2018). Sin embargo, se hace necesario precisar que no se debe abusar del uso de herramienta computacionales para explicar estos primeros temas, pues pueden limitar la creación de soluciones reales (Gallego-Durán et al., 2018).

Adicionalmente, es importante destacar los buenos resultados que se obtuvieron de aplicar técnicas como las propuestas por Arellano et al. (2015) de clase invertida, propiciando una participación más activa del estudiante. Así como el uso de herramientas complementarias que coadyuvan al refuerzo del aprendizaje en el aula y evitan la monotonía (Erol y Kurt, 2017).

Finalmente, se destaca que el rol de profesor debe orientarse al de mentor. En vez de tratar de impartir un saber a un grupo, el docente debe asesorar el proceso individual de cada estudiante. Para ello, es necesario estar en constante actualización y en interacción permanente con los estudiantes para ofrecer realimentación de los trabajos o pruebas realizadas y guiándolos a través de estrategias colaborativas para nivelar al grupo, de modo tal que se logre motivar a los que vayan quedándose atrasados con respecto al grupo.

Referencias bibliográficas

- Altadmri, A. y Brown, N. C. (2015). 37 million compilations: Investigating novice programming mistakes in large-scale student data. En *46th ACM Technical Symposium on Computer Science Education de ACM*, Kansas City, USA. <https://doi.org/10.1145/2676723.2677258>
- Arellano, N. M., Aguirre, J. F. y Rosas, M. V. (2015). Clase invertida: una experiencia en la enseñanza de la programación. En *X Congreso sobre Tecnología en Educación & Educación en Tecnología*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49121/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brown, N. y Wilson, G. (2018). Ten quick tips for teaching programming. *PLoS computational biology*, 14 (4), e1006023. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1006023>
- Casas, S. y Vanoli, V. (2007). Programación y Algoritmos: Análisis y Evaluación de Cursos Introdutorios. En *IX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación de la Red de Universidades con Carreras de Informática*, Argentina.
- Erol, O. y Kurt, A. A. (2017). The effects of teaching programming with scratch on pre-service information technology teachers' motivation and achievement. *Computers in Human Behavior*, 77, 11-18. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.017>
- Ferreira Szpiniak, A. y Rojo, G. A. (2016). Enseñanza de la programación. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 1(1), 8.
- Fowler, M., Beck, K., Roberts, D. y Gamma, E. (2012). *Refactoring: Improving the Design of Existing Code*. Reino Unido: Addison-Wesley.
- Fracchia, C. C., Kogan, P., Alonso, A. C., Godoy, I., y López, L. M. (2014). Realización de torneos de programación como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje de programación. En *XX Congreso Argentino de Ciencias de la Computación*, Argentina.
- Gallego-Durán, F. J., Satorre-Cuerda, R., Compañ-Rosique, P. y Villagrà-Arnedo, C. (2018). Explicando el bajo nivel de programación de los estudiantes. *ReVisión*, 11 (1), 33-42.
- Halverson, E. R. y Sheridan, K. M. (2014). The Maker Movement in Education. *Harvard educational review*, 84 (4), 495-504.
- IEEE - ACM (2016). *Computer Engineering Curricula*, 2016. <https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/ce2016-finalreport.pdf>

- Liu, Y., Tong, Y., y Yang, Y. (2018). The Application of Mind Mapping into College Computer Programming Teaching. *Procedia Computer Science*, 129, 66-70. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.03.047>
- Lye, S. y Koh, J. H. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12?. *Computers in Human Behavior*, 41, 51-61.
- Moroni, N. y Señas, P. (2005). Estrategias para la enseñanza de la programación. En *Primeras Jornadas de Educación en Informática y TICS de la Red de Universidades con Carreras en Informática*, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18901/52.pdf?sequence=1>
- Pérez-Tavera, I. H. (2015). Scratch en la educación. *Vida Científica Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 13, 35-36.
- StackOverflow (2018). *Developer Survey Results*. <https://insights.stackoverflow.com/survey/2018/#education>
- Vera, P. M., Moreno, E. J., Rodríguez, R. A., Vázquez, M. C. y Valles, F. E. (2016). Aplicación de Técnicas de Gamificación para la Enseñanza de Programación a Alumnos de Primer Año de Ingeniería. En *XI Congreso de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación de la Red de Universidades con Carreras en Informática*, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54653>
- Zuleta Medina, A. y Chaves Torres, A. (2011). Uso de herramientas informáticas como estrategia para la enseñanza de la programación de computadores. *Revista Unimar*, 57, 23-32.

El mapa conceptual como estrategia para el estudio de la Historia

The Concept Map as strategy for the study of History

Recibido: 19 de octubre de 2019 / Aprobado: 3 de noviembre de 2020



Mayra Leonard^a

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
MADRE Y MAESTRA (PUCMM)

m.leonard@ce.pucmm.edu.do

Resumen

En el presente artículo se analiza el impacto del uso del mapa conceptual como estrategia para potenciar la comprensión de los temas más complejos de la asignatura de Historia en la universidad. El objetivo específico de este estudio es mostrar los cambios cualitativos y cuantitativos producidos en los estudiantes, antes y después del empleo de la estrategia. A través de una investigación mixta y descriptiva, fue analizado el impacto de los mapas conceptuales en el desarrollo cognitivo de 38 estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, quienes valoraron la utilidad de esta estrategia a través de una encuesta. Los resultados de la misma apuntan a que los estudiantes encontraron

en el mapa conceptual un aliado que les ayudó a mejorar su comprensión lectora de los contenidos trabajados en clase. De esta forma, a partir de la evidencia de los resultados finales de sus exámenes, se concluye que para el aprendizaje de la Historia es factible el uso de esta estrategia.

Palabras clave: Mapa conceptual; estrategia; comprensión lectora; aprendizaje; Historia.

Abstract

This article analyzes the impact of the use of the concept map, as a strategy to enhance the understanding of the most complex topics of the subject of History at the university. The specific objectives of this study are: to promote the elaboration of conceptual maps for mastering the relevant topics of the subject, and to determine the qualitative and quantitative changes produced in the students, before and after the use of the strategy. Through a mixed and descriptive research, the impact of concept maps on the cognitive development of 38 new university students was analyzed, who assessed the usefulness of this strategy through a survey. The results of the study suggest that the students found an ally in the concept map, which helped them improve their reading comprehension of the contents worked on in class. In this way, from the evidence of the final results of their exams, it is concluded that for the learning of History the use of this strategy is feasible.

Keywords: Concept map; strategy; reading comprehension; learning; History.

a. Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad de Córdoba, España; Master en Historia por la Universidad de La Habana, Cuba. Profesora por asignatura, PUCMM, Campus Santiago. Para contactar a la autora: m.leonard@ce.pucmm.edu.do

1. Introducción

En la actualidad se vuelve cada vez menos consecuente, con la nueva era de la educación que estamos viviendo, la forma tradicional de enseñanza en la que el docente prepara la clase, la presenta a sus estudiantes, expone algunos casos o ejercicios, pregunta acerca de las dudas, las aclara y aplica exámenes para comprobar lo aprendido (Murillo, 2010). Por el contrario, el profesor de hoy debe asumir el rol de un agente facilitador del conocimiento, que propicie la transformación del estudiante de ente pasivo a activo dentro de su proceso de aprendizaje, de manera que pase de estar acostumbrado a recibir información, a convertirse en estudiante competente, constructor del conocimiento sobre la base de la búsqueda del significado (Ojeda et al., 2007).

En aras de desarrollar en el estudiante mejores formas de aprender, le corresponde al docente estar siempre dispuesto a renovar su práctica en favor del alumno. Se debe potenciar la interacción entre alumno y profesor, y utilizar distintos medios, recursos y herramientas para aumentar los niveles de atención e interés del estudiante; en favor de entender cómo estudia, cuáles son sus fortalezas y debilidades, cómo comprende y cómo da cuenta de lo aprendido, para, si fuere necesario, reenfocar la asignatura desde su prisma. Ciertamente las nuevas modalidades de aprender, requieren de nuevas estrategias y nuevos recursos de enseñanza.

En ese sentido, si bien pudiéramos pensar que la lectura y la escritura son estrategias propias de una enseñanza tradicional, siguen ocupando un lugar fundamental para evidenciar el grado de comprensión y dominio del alumno con respecto a una asignatura:

Leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje. Y en tanto no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y producción escrita, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos los puedan implementar... Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender. (Carlino, 2001, p.2)

Los procesos de lectura y escritura se han convertido en objeto de interés dentro de la enseñanza universitaria. Esto se debe al hecho de que un bajo dominio de estas competencias afectan el desempeño académico de los alumnos, además de influir en cuestiones importantes

dentro de la vida interna de estas instituciones, tales como: dificultades en la comunicación, calidad académica, y repitencia y deserción de los estudiantes.

El estudiante que llega a la universidad sabe leer y escribir, pero no al nivel que requiere la enseñanza superior. Se enfrenta, entonces, a una cultura académica diferente, a la que debe integrarse asumiendo un nuevo rol como lector. (Carlino, 2008).

... en la universidad, las prácticas de lectura difieren de las requeridas en la escuela secundaria en cuanto a que se multiplican los textos, los autores y las posturas sobre un mismo tema; el conocimiento contenido en los textos no se considera absoluto, sino relativo a un punto de vista. (Carlino, 2008, p.162)

De igual forma, las dificultades lectoras con las que debe lidiar el estudiante en la enseñanza superior están acentuadas por el hecho de que en las asignaturas que recibe apenas se le capacita en las estrategias que pudiesen ayudarlo a vencer estas limitantes. Dada esta realidad, el alumno debe adaptarse al nuevo espacio académico, con nuevas reglas y exigencias; el docente, por su parte, tiene en su haber el brindarle las herramientas necesarias que le faciliten el proceso, entre ellas, el cómo mejorar su capacidad de lectura y escritura. (Estienne y Carlino, 2004)

Para el profesor representa un reto a lograr que los estudiantes lean y escriban, pues les resulta un conflicto cognitivo dada la complejidad de la tarea. Aspiramos a que nuestros alumnos lean de un modo específico; que sepan seleccionar los conceptos e informaciones más relevantes de cada texto, siguiendo el enfoque del programa de la asignatura; y que aprendan a omitir aquellas ideas que no se relacionan con los contenidos previstos en su enseñanza. (Estienne y Carlino, 2004). En particular, en las Ciencias Sociales, solemos esperar que organicen las ideas en torno a la postura de un autor, entiendan lo que cada autor o escuela de pensamiento afirma, y en qué se diferencian las posiciones.

Padilla, Douglas y López (2010) ofrecen distintas estrategias previas a la lectura y durante la comprensión partiendo de los supuestos de Goodman (1984) sobre el modelo psicolingüístico y transaccional de la comprensión de textos, los aportes de Perelman (1994) sobre la estrategia global de integración y Van Dijk y Kintsch (1983, 1984) y su modelo interactivo que apunta a la

relación entre el texto y el lector. Todos los teóricos que han estudiado a profundidad esta relación, coinciden en que es necesaria una interacción dinámica y global del texto y la generación de inferencias, a partir de los conocimientos previos del lector. De aquí que, a la hora de dar cuenta de lo comprendido, el lector no solo partirá de la información explícita que ofrece el texto, sino que irá más allá recuperando de su memoria a largo plazo su conocimiento del tema, del tipo de texto, del género y de la situación comunicativa en que se instaura ese discurso.

Sea por las competencias lectoras que el sujeto ha desarrollado a lo largo de su experiencia o, en el caso de la lectura por encargo, por las consignas que acompañan el proceso, el lector se inclinará a utilizar estrategias, durante y después de la lectura, para consolidar la comprensión del texto. De esa manera, el estudiante organiza la información en un orden lógico, con el fin de estructurar secuencias de un modo coherente, siempre a partir de la relación sujeto-objeto, o lo que es lo mismo, lector-texto; entre ellas están los organizadores gráficos como: mapas conceptuales, esquemas de contenidos o cuadros sinópticos; mapas mentales, líneas de tiempo; guías de lectura con preguntas explícitas e implícitas. (Padilla, Douglas y López, 2010; Iglesias, 2008).

Para el interés y logro de objetivos de este estudio, nos enfocaremos en los mapas conceptuales, los cuales, como se conocen hoy día, fueron desarrollados inicialmente en 1972 dentro de un proyecto de investigación a cargo del Dr. Novak (López, 2007), *Aprendiendo a aprender*, en el Departamento de Educación de la Universidad de Cornell, Estados Unidos. Surgen como respuesta a la Teoría de la asimilación y del aprendizaje significativo, de Ausubel (1963).

Según el propio Dr. Novak:

los mapas conceptuales constituyen una técnica que representa, simultáneamente, una estrategia de aprendizaje, un método para captar lo más significativo de un tema y un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales, incluidos en una estructura de proposiciones. (Novak, 1981, citado en Ojeda et al., 2007)

A partir de la teoría de Novak (1981), decenas de investigaciones han mostrado la utilidad de los mapas conceptuales en diferentes áreas del saber (Aguilar, 2004, 2006; Arellano y Santoyo, 2015; Berrio, 2017; Cañas, 2018; Cárcel, 2016; Castro, 2012; Cruz, 2015; Estrella, 2015; Fabricio

y Bertholo, 2018; González, 2008; Llonch, 2011; López, 2007; Ojeda et al, 2007; Padilla et al., 2010; Pontes et al., 2015; Villamil-Moreira et al., 2020).

Arellano y Santoyo (2015) por ejemplo, en su obra *Investigar con mapas conceptuales: procesos metodológicos*, proponen una metodología para la creación de mapas conceptuales que facilitan la comprensión lectora en el campo de la investigación social. Señalan que, en el contexto de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular de la Historia, los mapas conceptuales se convierten en una alternativa al texto, pues este ha sido la forma preponderante de transmitir conocimiento que se ha situado por encima de cualquier forma de representación del conocimiento.

Por su parte, González (2008), en su libro *El mapa conceptual y el diagrama V. Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI*, realiza una distinción entre aprendizaje memorístico y el aprendizaje significativo, que puede conducir al estudiante a reestructurar y mejorar su capacidad de aprendizaje, a través del mapa conceptual como un instrumento metacognitivo.

Un ejemplo de la aplicación de mapas conceptuales lo tenemos en el proyecto de innovación docente presentado por Pontes et al. (2015), centrado en mejorar la formación de los docentes de la enseñanza secundaria a partir de esta estrategia para representar el conocimiento y mejorar la comunicación dentro del aula. El proyecto se llevó a cabo con alumnos de una asignatura de la Maestría de Formación del Profesorado de Secundaria, del área de Ciencias Sociales, los cuales valoraron positivamente el proceso de aprendizaje y las aplicaciones educativas de los mapas conceptuales. Como expresan los autores: “los mapas conceptuales presentan una larga trayectoria en la enseñanza de las diversas materias del currículum y en los diferentes niveles educativos, incluyendo la formación de profesores”. (p. 101)

Por otro lado, Llonch (2011) es de los pocos autores que trata acerca de la utilidad del mapa conceptual para esquematizar modelos históricos. En su artículo *Enseñar historia: indumentaria y mapas conceptuales*, propone utilizar este organizador gráfico como una estrategia a seguir para introducir a los niños desde edades tempranas en la Historia. La autora concluye que los mapas conceptuales son útiles a la hora de diseñar esquemas de enseñanza-aprendizaje en Ciencias Sociales y facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

En esa misma línea, Berrio (2017), en su proyecto de grado para optar por el título de historiador, titulado: *Aprendizaje significativo como estrategia pedagógica para aprender Historia por medio de la herramienta de los mapas conceptuales en los grados noveno de la institución educativa Perpetuo Socorro de Cartagena de Indias*, señala:

Los Mapas conceptuales son un interesante instrumento educativo para lograr en el educando una mejor apropiación de los temas de las Ciencias Sociales, desde una perspectiva constructivista, porque le permiten al estudiante replantear de forma autónoma los conocimientos previos con los adquiridos en la clase por medio del docente. (p. 35)

El autor afirma que los mapas conceptuales van más allá de la memorización, pues durante la actividad de desarrollo de este modelo, el estudiante crea un conocimiento nuevo, piensa, reflexiona a partir de un texto previo y extrae los elementos más relevantes. En el caso particular de la Historia, el mapa conceptual facilita el estudio cronológico y el manejo de la línea de tiempo para el educando que está en la escuela (Berrio, 2017).

Si bien los autores antes mencionados marcan un antecedente en el marco de las Ciencias Sociales, ninguno se refiere en sí a la utilidad del mapa conceptual como herramienta útil para potenciar el aprendizaje de la Historia por parte de los estudiantes universitarios. Coincidiendo con Novak y Gowin (2002), es necesario entonces analizar, mediante la práctica, el alcance disruptor del mapa conceptual como estrategia para el aprendizaje significativo de los alumnos.

Esta investigación se centra en la utilidad del uso de los mapas conceptuales para la comprensión de la Historia en estudiantes universitarios. Propone como objetivo general: analizar el impacto del uso del mapa conceptual como estrategia para potenciar la comprensión de la Historia en el estudiante. Como objetivo específico busca mostrar los cambios cualitativos y cuantitativos producidos en los estudiantes, antes y después del empleo del mapa conceptual.

En el siguiente acápite ofreceremos un marco referencial para enfocar el tema bajo el amparo de la alfabetización académica; más adelante, ofrecemos la metodología descriptiva que muestra el impacto de la estrategia implementada en sus diferentes etapas. Luego, veremos el

análisis de los resultados y, finalmente, llegamos a unas conclusiones que motivan a considerar el uso de mapas conceptuales en todas las asignaturas, por su eficacia en la aprehensión del léxico conceptual, así como por su beneficio para mejorar los procesos de comprensión y asimilación en la universidad.

2. Marco referencial

2.1 La alfabetización académica

La lectura y la escritura constituyen el principal medio a través del cual profesor y estudiante interactúan, permitiendo así, u obstaculizando, la necesaria comunicación que debe existir entre ambos.

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (Carlino, 2013, p.360)

Este tipo de alfabetización ha cobrado auge en el mundo de habla hispana en los últimos quince años. No se refiere a aprender a decodificar y escribir el alfabeto, sino a las diferentes habilidades discursivas que debe dominar el estudiante, para entender cada uno de los contextos en los que se encuentre, ya sea en diferentes materias o en su vida laboral; es entender el lenguaje de los especialistas del área y producir de igual manera.

El estudiante debe comprender la importancia de la lectura y la escritura, tanto en su función epistémica, como social. Ambas son herramientas vitales para su desarrollo integral. La lectura le permite explorar otros espacios, conectar con otros y consigo mismo. Mientras que la escritura es una herramienta que permite registrar y producir información, permanecer en el tiempo y salvaguardar la memoria colectiva. Por su parte, el docente debe entender que, sin importar la materia que imparta, el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura de sus estudiantes es también su responsabilidad, por lo que es necesario repensar el quehacer profesional en este sentido. (Carlino, 2013)

2.2 Mapas conceptuales

Durante las tres últimas décadas se han producido importantes avances en la comprensión del aprendizaje humano y se ha progresado significativamente en la comprensión de la naturaleza del conocimiento y en los procesos de construcción del mismo (González, 2008). La teoría constructivista del aprendizaje de David Ausubel (1963) plantea que:

Lo que se aprende, depende en gran medida de lo que se conoce y, al aprender, relacionamos la nueva información con conceptos relevantes que existían previamente en nuestra estructura cognitiva. Estas son las bases de su teoría del aprendizaje significativo, que sirvió de pauta a Joseph Novak para crear, en la década de los años setenta, los mapas conceptuales. (citado en Ojeda et al., 2007, párr.4)

Novak sostenía que el inmenso potencial de aprendizaje presente en los seres humanos se veía entorpecido, es decir, permanecía sin desarrollar por prácticas inadecuadas dentro de la esfera educativa.

Mediante los mapas conceptuales se puede esquematizar el conocimiento y se representan tanto los conceptos, como las proposiciones en que se enlazan. Se convierten así en una representación visual que ayuda al estudiante a identificar los elementos más importantes de un texto, organizarlos de manera jerárquica, y lograr de esa forma un aprendizaje significativo (Ojeda et al., 2007, González, 2008, Castro, 2012).

González (2008) señala algunas de las funciones más importantes de los mapas conceptuales, destacando que son útiles para:

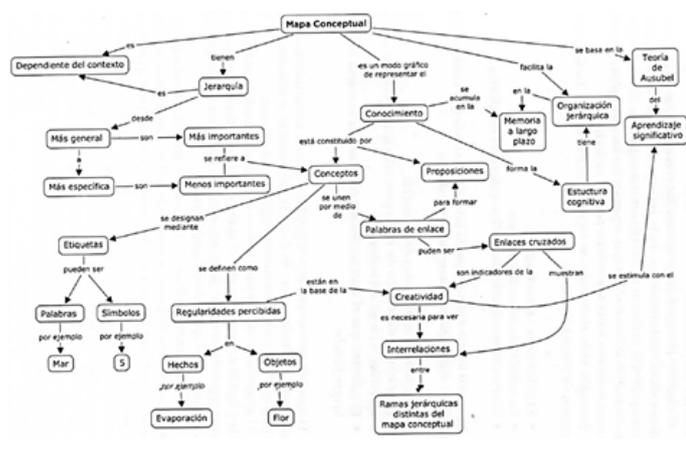
- Aprender significativamente y evaluar consecuentemente.
- La transformación de conocimiento tácito en explícito.
- Crear conocimiento y diseñar nuevos productos.
- La captación de conocimientos.
- Guiar la lectura de textos facilitando su comprensión.
- Mejorar las relaciones entre compañeros.
- Organizar los conocimientos.
- Mejorar la eficiencia y la eficacia del trabajo en equipo.

Aguilar (2006), a partir de las teorías de Novak, destaca los pasos a seguir a la hora de elaborar un mapa conceptual: identificar los conceptos más importantes del tema que se quiere organizar en un mapa conceptual, organizarlos luego de los más generales a los más específicos, unirlos a través de líneas y revisar luego si necesita el mapa alguna modificación. Por otro lado, precisa que los mapas conceptuales pueden realizarse de distintas formas, en función de los objetivos del docente y la comprensión del estudiante.

Por su parte, Arellano y Santoyo (2015, p. 53) proponen un método más detallado para construir un mapa conceptual:

1. Seleccionar una pregunta, identificar los conceptos y hacer una lista de ellos.
2. Ordenar los conceptos colocando el más amplio e inclusivo al principio de la lista.
3. Revisar la lista y añadir otros conceptos.
4. Comenzar a construir colocando el concepto o conceptos más inclusivos y generales en la parte superior del mapa.
5. Seleccionar uno o dos subconceptos, que forman parte del concepto principal seleccionado, y colocarlo debajo de cada concepto general.
6. Unir los conceptos mediante líneas, definir la relación entre ambos conceptos, ya sea lineal, regresiva, secuencia, etc.

Figura No. 1: Características más importantes de los mapas conceptuales. (González, 2008, p. 55)



En esa misma línea, Berrio (2017) plantea que, ante el desinterés de los estudiantes en torno al aprendizaje de la Historia, el docente debe trabajar el desarrollo de la comprensión lectora del alumno para lograr una lectura crítica y, en este sentido, el mapa conceptual se constituye como una estrategia útil. Expone que este organizador gráfico facilita la apropiación del contenido por parte del estudiante, pues le permite ir: “replanteando u organizando así lo aprendido anteriormente con la información nueva e interiorizándola para la construcción individual de una idea sobre lo asimilado” (p. 35).

Por su parte, Villamil-Moreira et al. (2020) proponen utilizar las ventajas de la Era Digital para utilizar los mapas conceptuales a través de CmapTools. Afirman que esta herramienta tecnológica, gratuita, permite realizar mapas de forma creativa y fácil, rompiendo con la rutina de una clase tradicional (p. 595).

3. Metodología

En consonancia con los objetivos trazados, esta investigación es de tipo descriptiva. Acorde a Hernández et al. (2014), la investigación descriptiva especifica las propiedades, las características de los procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

El diseño de este trabajo corresponde al tipo no experimental, pues se observan los fenómenos en su ambiente natural para luego analizarlos, “sin manipular las variables” (Hernández et al., 2014, p. 165). Este tipo de investigación es transversal y sincrónica. Se recolectaron datos en un solo momento, los 4 meses en que fue impartida la asignatura: cuatrimestre agosto-diciembre de 2019, período académico. La muestra estuvo conformada por 38 estudiantes.

El enfoque de la investigación es mixto. Presenta elementos tanto cualitativos como cuantitativos. Por un lado, determina una realidad a partir de la perspectiva y los puntos de vista de los participantes, mediante prácticas cualitativas como las encuestas. Por otro, con los datos obtenidos se realizó una medición numérica que permitió obtener datos cuantitativos. Este enfoque permitió un mejor análisis del objeto de estudio. (Hernández et al., 2014, p. 92)

Luego de concluido el examen final fue aplicada una encuesta, que constó de un cuestionario de 3 preguntas: 2 abiertas y 3 cerradas. Las preguntas cerradas ayudaron a cuantificar los

resultados, y las abiertas permitieron obtener una información más amplia acerca del objeto de estudio.

3.1 El procedimiento

El proceso seguido durante esta investigación abarcó 3 etapas: la primera, centrada en conocer los conocimientos previos de los estudiantes; una segunda, durante la cual se les explicó y se puso en práctica el proyecto; y una tercera, en la cual se realizó una evaluación de la estrategia aplicada y también los estudiantes evaluaron la estrategia puesta en práctica durante el proceso.

La primera etapa: conocimientos previos

La asignatura de “Historia de la Cultura Occidental” se imparte generalmente a los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad. Durante las primeras clases se realiza la introducción a la asignatura: se presentan los participantes y comienzan a familiarizarse con la materia y la vida universitaria.

Los resultados obtenidos en el Primer Examen Parcial mostraron que: solo 8 estudiantes alcanzaron una nota entre 12 y 15 puntos, de un total de 15 puntos como nota máxima; 26 obtuvieron entre 5 y 11 puntos, 4 obtuvieron menos de 4 puntos, y ninguno obtuvo la calificación máxima. Se realizó en el aula una retroalimentación acerca del examen y la profesora les pidió que escribieran en una hoja la principal causa del resultado obtenido.

La mayoría coincidió en que el examen no estaba difícil, pero que no habían podido estudiar, que además era demasiado contenido y que se les dificultaba resumir lo más importante. A partir de esta información, la docente decidió emplear los mapas conceptuales para ayudarlos a entender lo más relevante de lo trabajado en el aula.

La clase siguiente recibieron un texto acerca de la “Legislación Sanguinaria” de la Inglaterra de inicios del capitalismo, siglo XV. Debían, durante 1 hora, unidos en parejas de trabajo, leer y analizar el material. Una vez hecho esto, realizarían un mapa conceptual, según sus conocimientos previos acerca de esta definición. De las 19 parejas: 8 pudieron realizar el mapa conceptual, 7 lo dejaron a medias y 4 no supieron cómo y redactaron un resumen del texto. Se les preguntó qué les había parecido el ejercicio y contestaron que estaba “bien”, pero que los mapas conceptuales eran aburridos y difíciles de hacer.

La segunda etapa: explicación y aplicación del proyecto

En la clase siguiente se trabajó la teoría del mapa conceptual: qué es, cuáles son sus objetivos y utilidad. Luego, fue esbozado en pizarra un mapa conceptual acerca de las características de la Edad Moderna y se les pidió que lo completaran, agrupados con las mismas parejas con las que trabajaron para el mapa conceptual anterior. Se les asignó 45 minutos para la actividad.

De las 19 parejas, 11 completaron el mapa, 5 lo dejaron a medias y 3 no lo hicieron. Esta vez, la limitación estuvo en que no dominaban el contenido a graficar, por lo que se les hizo más complejo completar el organizador. Esta actividad no incluía lectura de un texto en específico, pero si una revisión de las notas de clases.

En las clases siguientes se siguió trabajando con mapas conceptuales a partir del modelo de Arellano y Santoyo (2015), relacionados con diversos tópicos: la Revolución Francesa, el Reparto de África, características del Siglo XIX, las Guerras Mundiales. Todos a partir de textos de 2-3 páginas de extensión, con las mismas parejas y con un tiempo asignado de 45 minutos. De esta forma, fueron adquiriendo práctica y entendiendo que podían resaltar y relacionar los puntos más importantes de un tema dado.

Los resultados obtenidos en el Segundo Examen Parcial fueron mejores: de los 36 estudiantes (2 retiraron la asignatura por razones médicas): 5 obtuvieron la totalidad de los 15 puntos, 10 estudiantes obtuvieron entre 12 y 14 puntos, 16 estuvieron entre los 5 y 11 puntos y 5 obtuvieron menos de 4 puntos.

El tercer y último mapa conceptual fue realizado por los estudiantes de manera individual y estuvo recogido en la Pregunta 5 de su examen final. Tuvo como tema las diferentes etapas por la que ha atravesado el hombre a lo largo de su historia. De los 36 estudiantes, 31 lo realizaron correctamente, 2 lo dejaron a medias, 1 no lo hizo, y 2 hicieron una línea del tiempo, por confundir los términos. Cerraba así este período académico y la segunda etapa del proyecto.

La tercera etapa: evaluaciones

En esta tercera y última etapa fue evaluada la estrategia del mapa conceptual. El mapa conceptual representó 5 puntos de la nota de la

asignatura y fue evaluado a través de la lista de cotejo.

Este instrumento de evaluación indica la presencia o ausencia de un elemento específico dentro del proceso a evaluar. Consiste en una lista de criterios o de aspectos que conforman indicadores de logro que permiten establecer su presencia o ausencia en el aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Ofrece solo la posibilidad de ítem dicotómico, sí-no, logrado-no logrado, por ejemplo. La lista de cotejo debe mostrar, de forma clara y precisa, los conocimientos, procedimientos y las actitudes que el alumno debe mostrar. (UAEH, 2019)

En el caso de los estudiantes, evaluaron la utilidad de la estrategia a través de una encuesta anónima que completaron luego de su examen final.

Tabla No. 1: Lista de cotejo utilizada para evaluar los mapas conceptuales elaborados por los alumnos.

| CRITERIOS | INDICADORES | ESCALA | |
|-------------------------|---|--------|----|
| | | SÍ | NO |
| DISCRIMINACIÓN DE IDEAS | Identifica las ideas principales. | | |
| | Identifica las ideas secundarias. | | |
| | Establece una jerarquía entre las ideas. | | |
| MANEJO DE INFORMACIÓN | Los textos son breves y concretos. | | |
| | Utiliza conectores adecuados. | | |
| | Los textos y conectores favorecen una lectura fluida. | | |

4. Análisis de los resultados

El empleo del mapa conceptual supuso para el estudiantado un reto, pues debía entender primero el contenido a representar, y luego, encontrar la mejor forma de expresarlo a través de conceptos clave.

Los resultados mostraron que las principales dificultades que enfrentaron los alumnos fueron: textos que consideraron demasiado extensos y densos, por lo que les costó identificar las ideas principales; el factor tiempo: expresaron que hubiesen necesitado más tiempo para entender el texto y realizar la consigna; dudas para elegir los conectores a utilizar y, finalmente, unos pocos hubiesen preferido elaborar los mapas solos, o con un compañero distinto al que le correspondió.

Figura No. 3: Dificultades presentadas por los estudiantes durante la elaboración de los mapas conceptuales.



Al ser estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, están comenzando el proceso de alfabetización académica. Deben ir adaptándose a la enseñanza superior y, como ellos mismos plantean, romper con ideas como la de que algunos trabajan mejor solos, o que la idea principal es la primera oración del texto.

Figura No. 4: Limitaciones durante la comprensión de un texto histórico.

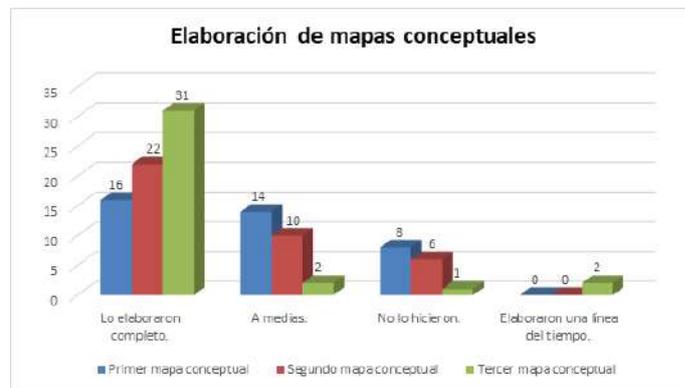


La figura anterior muestra las otras limitaciones con las que llegan a la vida universitaria. A eso se le une la costumbre del aprendizaje memorístico. Es importante señalar que la mayoría muestra una debilidad en su hábito de lectura. Por otro lado, solo un tercio seleccionó la poca comprensión del vocabulario, cuando la experiencia ha demostrado que también es una problemática que merece atención. En una ocasión, por ejemplo, pusieron en uno de los mapas conceptuales que una de las causas de la caída del Imperio Romano de Occidente fue la inflación y cuando se les preguntó el significado de la palabra, ninguno de los estudiantes supo responder con certeza, solo 4 tenían una noción de que era un término relacionado con el dinero.

De los dos estudiantes que pusieron otras respuestas, uno señaló que no considera útil este tipo de texto, por lo que no le presta atención; y el otro planteó que la asignatura no es relevante para su carrera de Ingeniería.

Las dificultades y limitaciones presentadas al inicio del proceso de elaboración de los mapas conceptuales, fueron disminuyendo durante su desarrollo. De esta forma, a través la creación de los tres mapas realizados, se observó que tanto la práctica como el trabajo colaborativo junto a un compañero, los ayudó en el proceso de elaboración de mapas conceptuales.

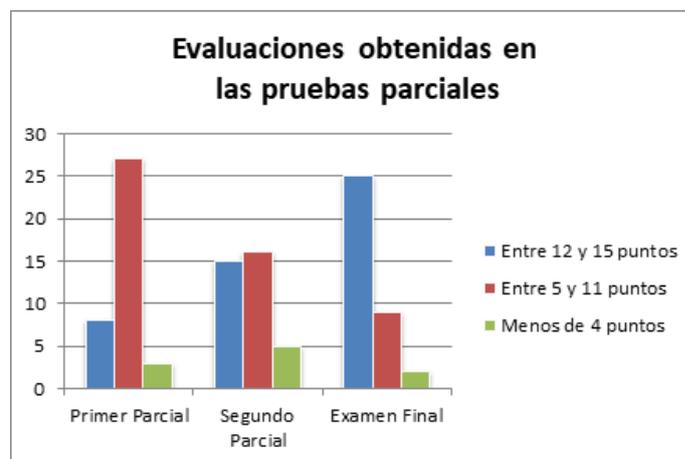
Figura No. 5: Evolución de los estudiantes en la elaboración de los mapas conceptuales.



Este proceso potenció el aprendizaje significativo de los alumnos: reconocieron las ideas principales y secundarias de un texto, establecieron un adecuado orden jerárquico entre ellas y las enlazaron a través de conectores que propiciaron una lectura coherente de la información recogida en los mapas conceptuales.

Por otro lado, las notas en la asignatura mejoraron notablemente, y en esos resultados influyó la elaboración de los mapas conceptuales.

Figura No. 6: Evolución de los estudiantes en los resultados de sus exámenes parciales.



Las respuestas a las preguntas de los parciales evidenciaron que la elaboración de los mapas les permitió enfocarse en los elementos más relevantes de una figura o hecho histórico. De igual forma, fueron capaces luego de emitir juicios críticos y comparar procesos históricos.

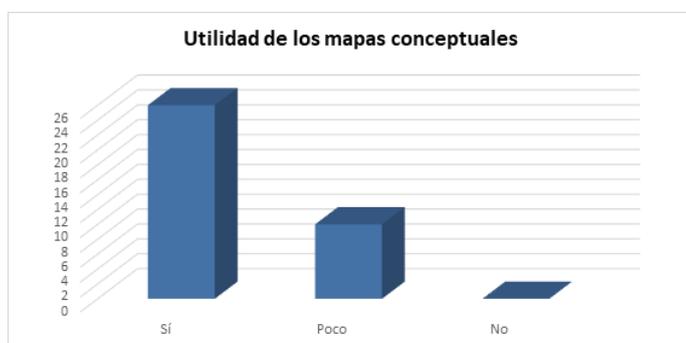
La evaluación del tercer mapa conceptual también contribuyó de manera positiva al rendimiento de los estudiantes en la materia. La mayoría obtuvo la totalidad de los puntos, incrementando así su nota final.

Figura No. 7: Nota obtenida por los estudiantes en su tercer mapa conceptual.



Los estudiantes también fueron conscientes de los beneficios del uso del mapa conceptual en la asignatura. El 72 % afirmó que les fue útil para la comprensión de los contenidos, pues les permitió: identificar lo más importante de un tema, organizar las ideas, precisar y relacionar las informaciones esenciales, logrando comprender mejor los textos trabajados.

Figura No. 8: Utilidad de los mapas conceptuales.



Pudieron así, por ejemplo, mencionar las principales causas y consecuencias de la Revolución Francesa, compararla con la Revolución de las Trece Colonias y analizar la figura de María Antonieta y su papel en la Historia. Establecieron, además, semejanzas entre las guerras mundiales, sus líderes, detonantes y consecuencias a largo plazo.

Conclusiones

El empleo del mapa conceptual constituyó una opción útil para potenciar la comprensión lectora del estudiante. Así lo demuestra la revisión de la literatura y lo corroboran los resultados

obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos, pues les permitió desarrollar competencias cognitivas de selección y relación de conceptos e ideas clave en los textos de Historia.

Las limitaciones con las que llegaron los estudiantes a la universidad, como debilidad en el hábito de lectura, aprendizaje memorístico y las dificultades de comprensión ante textos de nivel universitario, les impedía identificar las ideas principales y esto obstaculizó la elaboración del primer mapa conceptual. Sin embargo, el seguimiento al logro individualizado de la estrategia propició que ya el segundo mapa conceptual fuese elaborado completamente por 16 estudiantes, y el tercero, por 26. Esto permitió, como bien plantea González (2008), guiar su lectura del texto y facilitar la comprensión del contenido trabajado.

A la vez, se convirtieron en protagonistas de su aprendizaje, lo que favoreció los resultados de las evaluaciones. Si bien en el Primer Parcial ningún obtuvo la totalidad de los puntos y 26 obtuvieron entre 5 y 11 puntos; en el Segundo Parcial, 5 obtuvieron la máxima calificación y 10 estuvieron entre los 12 y 14 puntos. Finalmente, la evaluación del tercer mapa conceptual arrojó como resultado 31 mapas realizados completamente, alcanzando el logro óptimo. Estos datos confirman lo expresado por autores como Berrio (2017), acerca del potencial del mapa conceptual como estrategia que les permite a los estudiantes ir más allá del aprendizaje memorístico, les permite pensar y desarrollar ideas propias.

El uso del mapa conceptual como herramienta de comprensión lectora en la asignatura de Historia de la Cultura Occidental ayudó, como bien afirmó Novak (2007), a que los estudiantes captaran la esencia de los contenidos analizados en clases. El 72 % de los alumnos consideró útil la estrategia, con la cual fueron capaces de determinar los datos más relevantes de procesos históricos, o los hechos más importantes de las biografías, mejorando notablemente su criticidad ante la asignatura.

Se puede afirmar que los estudiantes deben practicar en clases la elaboración de mapas conceptuales para adquirir, por un lado, destreza en el proceso y, por el otro, desarrollo de su capacidad cognitiva. Como estrategia implementada, el modelo de Arellano y Santoyo (2015) es viable a la hora de elaborar un mapa conceptual, pues los estudiantes lograron reconocer las ideas principales y secundarias de un texto, establecieron un adecuado orden

jerárquico entre ellas y las enlazaron a través de conectores, que propiciaron un dominio coherente de los temas resumidos a través de esta estrategia.

Podemos concluir que el mapa conceptual es una estrategia que debe ser implementada en todas las asignaturas, pues permite afrontar una debilidad transversal que muestran los estudiantes: poco hábito de lectura, poco vocabulario académico, poca comprensión crítica. Debemos, como docentes, incluirlos en el proceso de aprendizaje para ayudar a nuestros estudiantes a relacionar ideas y conceptos, desarrollando sus competencias cognitivas y su nivel de criticidad.

Referencias bibliográficas

Aguilar, M. (2004). *El mapa conceptual un texto a interpretar*. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping. <https://cmc.ihmc.us/cmc-proceedings/>

Aguilar, M. (2006). *El mapa conceptual una herramienta para aprender y enseñar*. https://www.academia.edu/11982383/El_mapa_conceptual_una_herramienta_para_aprender_y_ense%C3%B1ar

Arellano, J. y Santoyo, M. (2015). *Investigar con Mapas Conceptuales. Procesos Metodológicos*. España: Narcea S.A. Ediciones.

Báez, E. R. (2004). *Estrategias e instrumentos de evaluación más usados por docentes en la PUCMM*. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, PUCMM, Año 1, No. 2, Julio - Diciembre.

Bécares, L., Busto, M. y De Hoyos, C. (2016). Sentarse, escuchar y repetir. ¿Existe otra forma de enseñar historia? *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 16, 15-38. http://www.ehu.es/ikastorratza/16_alea/2.pdf

Berrio, O. (2017). *Aprendizaje significativo como estrategia pedagógica para aprender historia por medio de la herramienta de los mapas conceptuales en los grados noveno (9°) de la Institución Educativa Perpetuo Socorro de Cartagena de Indias*. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/6645/tesis%20lista%20de%20oscar.%20ultima%20entrega.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Cañas, A. (2018). *¿Qué Aprenden Nuestros Estudiantes cuando Construyen Mapas Conceptuales? / What do Our Students Learn when they Build Concept Maps?* 8vo. Congreso Internacional sobre Mapas Conceptuales. <https://cmc.ihmc.us/cmc2018-que-aprenden-estudiantes-cuando-construyen-mapas-conceptuales/>

Cárcel, F. (2016). Aplicación del uso de mapas conceptuales para relacionar conceptos. *3C Empresa*. 5(2). 73-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.17993/3cemp.2016.050226>.

Carlino, P. (2001). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida*, 23 (1) 6-14. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/91.pdf>

Carlino, P. (2008). *Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/162>

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. No. 57, Vol. XVIII. Abril – Junio. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART57002#>

Castro, A. (2012, 30 de marzo). *Los mapas conceptuales*. https://issuu.com/alexander_cm/docs/mapas_conceptuales

- Cruz, M. (2015). *Uso de Mapas conceptuales para la comprensión lectora de los textos expositivos en Mercadotecnia*. <https://investigacion.pucmm.edu.do/cedile/programa-alfabetizacion-academica>
- Estienne V. M. y Carlino, P. (2004). *Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva*. Argentina: Universidad de Antioquia. 2004. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxqb3JuYWRhc2dpY2VvbGVtfGd4OjRlMmQ3MTM1NTgxZTFmZjg>
- Estrella, M. (2015). *Uso de mapas conceptuales como estrategia para potenciar la comprensión lectora*. <https://investigacion.pucmm.edu.do/cedile/programa-alfabetizacion-academica>
- Fabricio, L. y Bertholo, S. (2018). *Concept mapping in Geography: a review of full papers in the area*. Proceedings of the Eighth International Conference on Concept Mapping. <https://cmc.ihmc.us/cmc-proceedings/>
- González, F. (2008). *El Mapa Conceptual y el Diagrama V. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI*. España: Narcea S.A. Ediciones.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Ed. McGraw Hill.
- Iglesias, G. (2008). Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. *Contextos*. 20. 175-178.
- Llonch, N. (2011). *Enseñar historia: indumentaria y mapas conceptuales*. https://www.academia.edu/2940366/Ense%C3%B1ar_historia_indumentaria_y_mapas_conceptuales
- López, J. (2007). *Del origen de los Mapas Conceptuales al desarrollo de CmapTools*. <http://www.eduteka.org/Entrevista22.php>
- Mapas Conceptuales (s.f.) <http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/mapas/mapaconceptual.htm>
- Mapas Conceptuales (s.f.). http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/clarajaramillo/metodologia4/mapas_conceptuales.html
- Murillo, H. (2010). Misión del docente: propiciar en el estudiante aprendizajes significativos. *Enfermería universitaria*, 7(4), 42-52. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632010000400007&lng=es&tlng=es.
- Novak, J. y Gowin, B. (2002). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ed. Martínez Roca S.A.
- Ojeda, A., Díaz, F., González, L., Pinedo, P. y Hernández, M. (2007). *Los mapas conceptuales: una poderosa herramienta para el aprendizaje significativo*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007000500009&lng=es&tlng=es.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). *Yo expongo, taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba, Argentina. Editorial Comunicarte.
- Pontes, A., Serrano, R. y Muñoz, J. (2015). Los mapas conceptuales como recurso de interés para la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: Opiniones del alumnado de ciencias sociales y humanidades. *Educación XX1*, 18(1), 99-124. DOI: 10.5944/educXX1.18.1.12313
- Salazar-Sierra, A., Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., Mendoza, C., Echeverri-Guzmán, A., Quecán-Castellanos, D., Pardo-Rodríguez, L., Angulo-Abaunza, M., Silva-García, J. y Lozano-Ramírez, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 51-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281042327004>
- Villamil-Moreira, A., Pazmiño-Campuzano, F. y San Andrés-Laz, E. (2020). *CmapTools como herramienta innovadora para el proceso de enseñanza aprendizaje*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7539710.pdf>



Jonathan Caicedo Girón^a

UNIMINUTO

jcaice15@uniminuto.edu.co



Eusebio Lozano Herrera^b

UNIMINUTO

Eusebio.lozano@uniminuto.edu

La función de compromiso en algunas obras de Gabriel García Márquez en contraste con diversas cintas cinematográficas. Recursos pedagógicos que promueven la sensibilidad y criticidad para un proceso reconstructor del perdón y la paz en Colombia

The commitment function in some works by Gabriel García Márquez in contrast to various cinematographic films. Pedagogical resources that promote sensitivity and criticality for a reconstruction process of forgiveness and peace in Colombia

Recibido: 15 de octubre de 2020 / Aprobado: 26 de noviembre de 2020

Resumen

El presente artículo analiza algunos textos del escritor Gabriel García Márquez, como *La hojarasca* (1955), *El coronel no tiene quien le escriba* (1961), *Cien años de soledad* (1967), *Los funerales de la mamá grande* (1968), *Crónica de una muerte anunciada* (1981) y *Vivir para contarla* (2002), además de algunas producciones cinematográficas como *Chircales* (1972), *El pianista* (2002), *Voces inocentes* (2004) y *SomeTimes in April* (2005) como recursos útiles para fomentar el pensamiento crítico y la sensibilización sobre la construcción de los procesos de paz en Colombia con los estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. La asignatura de Comunicación Escrita posibilita una integración de los saberes a través de la lectura, la escritura y el cine desde una mirada praxeológica que metodológicamente devela cómo se desenvuelve el asunto desde una perspectiva pedagógica en el aula. La propuesta integra a los estudiantes de todas las carreras de primer semestre. El objetivo principal estriba en reflejar cómo progresivamente cada uno de los estudiantes se va sensibilizando a partir de los ejercicios de introspección que propenden por la unificación de relatos que promueven un pensamiento reflexivo y crítico a través de un proceso de alteridad. El asunto se enfoca en crear nuevas sensibilidades y experiencias al analizar algunos relatos del autor caribeño, cuya narrativa permite repensar la noción del perdón y de la reconciliación, así como el análisis de algunos films, ambos recursos para la construcción de un sentir social que evidencie cómo desde la universidad se tejen alternativas educativas que pueden impactar los contextos.

Palabras clave: pedagogía; paz; literatura; cine; alteridad.

Abstract

This article analyzes some texts by the writer Gabriel García Márquez how *La hojarasca* (1955), *El coronel no tiene quien le escriba* (1961), *Cien años de soledad* (1967), *Los funerales de la mamá grande* (1968), *Crónicas de una muerte anunciada* (1981), and *Vivir para contarla* (2002), as well

a. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO. Magíster en Estudios Literarios de la Universidad Santo Tomás. Coordinador académico de CEPLEC y de la Licenciatura en Humanidades de Lengua Castellana en UNIMINUTO. jcaice15@uniminuto.edu.co Tutor de literatura en la Universidad Santo Tomás Cau – Facativá. jcaice15@uniminuto.edu.co

b. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO. Máster Profesor Internacional en la Enseñanza de Lengua y Cultura Española en la Universidad Pontificia de la Universidad de Salamanca UPSA. Magíster en Innovaciones Sociales en Educación de UNIMINUTO. Eusebio.lozano@uniminuto.edu

as some film productions such as *Chircales* (1972), *El pianista* (2002), *Voces Inocentes* (2004), and *SomeTimes In April* (2005), as useful resources to promote critical thinking and awareness about construction of the peace processes in Colombia with the students of the Minuto de Dios University Corporation. The Written Communication course enables the integration of knowledge through reading, writing and cinema. The proposal integrates students from all first semester careers. Through a praxeological look that methodologically reveals how the matter unfolds from a pedagogical perspective in the classroom. The main objective is to reflect how progressively each one of the students is sensitized from the introspection exercises that tend to unify stories that promote reflective and critical thinking through a process of otherness. The issue gravitates in creating new sensitivities and experiences through some stories by the Caribbean author, whose narrative allows us to rethink the notion of forgiveness and reconciliation and another films in the construction of a social feeling that evidences how educational alternatives are woven from the university that impact the contexts.

Keywords: pedagogy; peace; literature; film; alterity.

1. Introducción

En la universidad, específicamente a través de asignaturas humanísticas, ha surgido la inquietud en torno al papel del arte y la literatura, en particular, en la formación integral de los estudiantes. Este estudio pretende evidenciar nuestra edificación de proyecto garcíamarquiano como una estrategia de aula en el fortalecimiento de los procesos de la lectura y de la escritura con estudiantes de UNIMINUTO, mediado por una perspectiva praxeológica, pues la narrativa de Gabriel García Márquez pone en evidencia un contexto social y literario que permite pensar los procesos de cambio, de paz, de reconciliación y de perdón. También se muestra cómo el uso de algunas cintas cinematográficas permite reflejar los mecanismos a través de los cuales distintas naciones del mundo han vivido el conflicto de manera directa en sus diversas facetas.

Es necesario implementar una estrategia de corte crítico y reflexivo que les permita a los estudiantes pensar su país desde otros escenarios. La universidad debe brindar horizontes amplios que posibiliten procesos de transformación y de cambio. La narrativa de Gabriel García Márquez será analizada junto a algunas cintas cinematográficas con el objetivo de hallar puntos de comparación que permitan un encuentro entre los elementos propuestos en las cintas y en las obras, ejercicio interpretativo que deconstruye algunas miradas y visiones de mundo de los autores a través de las acciones de sus personajes. Hacer este rastreo también nos posibilita anclar factores decisivos en la comprensión de cómo se tejen los procesos de paz, de reconciliación y de perdón en contextos diferentes al colombiano, cuyos ejemplos son una ventana abierta para que los estudiantes reflexionen cómo muchas comunidades han sentido y vivido los horrores de la guerra y de los conflictos, pero que pese a ello, siempre

existen líneas de fuga que permiten reconstruir la edificación de sociedades nuevas que desde las prácticas educativas cosechan mejores futuros. No en vano se esboza el siguiente cuestionamiento, ¿cómo hallar en la literatura de García Márquez y en algunas producciones cinematográficas elementos específicos que se constituyan en un bálsamo reconstructor del perdón y de la paz en Colombia?

La población estudiantil en UNIMINUTO es muy heterogénea. El carácter social de la universidad integra a todas las sangres de Colombia. Por tanto, fácilmente en un salón de clases se puede hallar diferentes estudiantes de diversas regiones. Algunos de ellos han lidiado con sus familias los nutridos escenarios bélicos que se presentan en la nación. Otros estudiantes han tenido que vivir desde la periferia y desde las capitales los despojos del conflicto armado. Se puede aseverar, entonces, que ninguno de los protagonistas es ajeno a las dinámicas del conflicto.

En efecto, parte de la literatura garcíamarquiana y las producciones cinematográficas son elementos artísticos que retratan posibles salidas a las problemáticas reales. No se trata de un ejercicio netamente contemplativo. Se trata más bien de mirar cómo desde nuestro quehacer como docentes podemos proponer reflexiones que posibiliten el bienestar y la paz. No obstante, también el asunto se traduce en el actuar del estudiante ante las dinámicas propuestas, pues es él quien debe hacer toma de su posición como actor que transforma el contexto. Diversas son las salidas que se proponen a fin de apropiarnos de un tema tan neurálgico como la construcción de la paz en Colombia en donde cada uno de nosotros tiene su cuota de responsabilidad.

En esta propuesta se aborda parte de la narrativa de Gabriel García Márquez, como

la novela *Cien años de soledad*, que devela el conflicto bipartidista situado a mediados del siglo XX, en donde liberales y conservadores pobres se asesinaban cruelmente. *La hojarasca*, por su parte, nos contextualiza sobre la masacre de las bananeras. Evento que luego del paso del tiempo ha llamado la atención de diversas poblaciones que no imaginan la barbaridad de los hechos. En *Crónica de una muerte anunciada* se retrata parte de un pueblo colombiano en donde la única salida posible pareciese ser la muerte. Así, pues, a través de las obras que se examinan más adelante se refleja un panorama amplio de las dinámicas del país concernientes a los conflictos. En líneas generales, las obras del escritor caribeño ponen en evidencia las tensiones y los conflictos de un país que ha vivido en la puja política por la paz.

Ahora bien, con relación a algunas producciones fílmicas, como *Some Times In April* del director Raúl Peck, nos permite ejemplificar cómo se tejen los procesos de perdón y reconciliación por medio del accionar de sus habitantes. En contraste, la película *Voces inocentes* (2005) de Luis Mandoki, pone en evidencia cómo se desata una guerra civil en donde los niños son los principales damnificados. Problemática muy cercana al conflicto colombiano en donde el reclutamiento armado es apenas la cabeza del iceberg. Mientras tanto, *El pianista* deja ver las canalladas y los procesos de deshumanización de los seres humanos, pero que al final nos da una luz de esperanza con el arte como catalizador de los problemas de la existencia. Finalmente, el documental *Chircales* retrata algunas sociedades patriarcales que también cosecha desde el odio y desde sus prácticas eventos que retratan lo difícil de construir un proceso de paz cuando buena parte de la comunidad no está comprometida con esta empresa. Cuando se recurre al material visual, se permiten otras formas de lectura, que hacen más digerible un acercamiento al contenido social de la literatura, dado que el séptimo arte opera como facilitador pedagógico y didáctico que hace que los asistentes se conmuevan y puedan pensar cómo a través de cultivar su moral y sus acciones, se puedan acercar al otro y reconocerlo como un par a quien se debe ayudar. Estas producciones sirven como instrumentos para trabajar de lleno el proceso sensibilizador en el aula de clase.

Es menester subrayar que se realizó la búsqueda de estudios previos que dieran cuenta cómo podríamos abordar nuestra temática desde una mirada pedagógica y disruptiva. Dentro del material hallado pudimos constatar cómo en algunos países se toma a la educación como eje vital en la construcción de paz, por ejemplo,

en la célebre carta enviada a Colombia por la intelectual Martha Nussbaum (2016) en la que expresa: “La nueva Suráfrica fue creada por la disposición de Nelson Mandela para trabajar constructivamente con los anteriores opresores, reconocer sus preocupaciones y desplegar confianza en ellos como conciudadanos” (p.3). Es decir, que se trata de un trabajo mancomunado de respeto hacia los otros. En ese mismo manifiesto menciona que para la edificación acertada del proceso de paz en Colombia urge “una política de la reconciliación que también debe preocuparse profundamente por la forma de la educación. A todos los niveles, desde la escuela primaria hasta la educación superior, un compromiso con el fortalecimiento de los valores humanos” (p.4) Retomando la cita anterior, la propuesta pedagógica que planteamos está en sintonía con lo propuesto por la intelectual norteamericana. Nuestro compromiso parte de trabajar a través de la literatura garcía-marquiana y el cine como herramientas pedagógicas que aterrizamos al aula y que fomentan el pensamiento crítico a través de los análisis y las discusiones.

De otro lado, es importante traer a colación el estudio de la académica Martiza Álvarez denominado *El texto literario como estrategia para desarrollar la escritura creativa y el pensamiento crítico* (1997), que tiene por objetivo el desarrollo de la escritura creativa para el fortalecimiento del pensamiento crítico, estudio que permite a los docentes contar con bases conceptuales y pedagógicas con respecto a este tema. Además, esta investigación nos orienta con sus reflexiones que giran en torno a las prácticas educativas. Otra investigación que se consulta es la de Calderón (2014) titulada: *Implementación de la estrategia didáctica del desarrollo del pensamiento crítico – reflexivo en el análisis literario de Hamlet de Shakespeare* (2014), la cual pone en evidencia el desarrollo del pensamiento crítico a través de la literatura y el desarrollo de las competencias argumentativas de los estudiantes.

A diferencia de los estudios citados, nuestra temática, como ya hemos anunciado, aborda algunas obras de Gabriel García Márquez en conjunto con algunas producciones audiovisuales como ejes vitales que nos permiten fraguar un bálsamo que posibilita el desarrollo del pensamiento crítico para afrontar las heridas de la guerra. Nuestra meta es que a través de estos recursos se pueda lograr el cambio en la forma de pensar al escuchar el discurso del otro, ya que verse reflejado en las peripecias de los personajes, permite una sensibilización. Conocer las obras literarias y descubrir el mundo

de la lectura nos posibilita, a través del discurso académico, proponer un ejercicio muy serio en el cambio social y cultural.

A continuación, estaremos presentando las obras seleccionadas del autor y a la par, los films que sirvieron para trabajar los elementos de contraste. Más adelante, explicamos la metodología implementada para lograr el proyecto. Ofrecemos también unas reflexiones hermenéuticas como resultado del análisis de las obras elegidas; a continuación, los resultados que el ejercicio provocó en los estudiantes materializados en textos y ponencias y, finalmente, presentamos las conclusiones que ha encauzado este ejercicio.

2. La reflexión y el fomento de la sensibilidad a través de la narrativa garcíamarquiana seleccionada en conjunto con algunos films

“La violencia implica la destrucción de la capacidad de sentir, opinar y actuar que un individuo tiene por parte de otro sujeto”

Walter Benjamin

La comprensión de la paz en Colombia es un proceso complejo trabajado desde ejercicios de reflexión que trascienden todos los niveles sociales y que incluso han llegado a convertirse en un paradigma mundial. De hecho, figuras reconocidas del panorama internacional, como el nobel de literatura Gabriel García Márquez, no han sido indiferentes ante esta reflexión. Así, el expresidente colombiano, Juan Manuel Santos, en su libro: *La batalla por la paz* (2016) dedicó páginas valiosas para mostrar el compromiso político que tenía el escritor colombiano para la edificación de la paz en el país.

Sentencias como: “Le debemos mucho más que libros y la gloria literaria (...) Le debemos su compromiso permanente con la paz” (p.12). No es información secreta que, en diversas oportunidades, también se comunicó con los exmandatarios Virgilio Barco, Belisario Betancur y Andrés Pastrana, que, según un informe del diario *El País* (2016) “El Nobel de Literatura incidió en el proceso de paz con el M – 19 dada su amistad con el presidente de entonces, Belisario Betancur, un conservador demócrata, muy inclinado a las letras, la poesía y las artes”.

La discusión de estos cuestionamientos, trascendentales para la construcción de un pensamiento crítico, redundan en el análisis

sobre la percepción del pueblo colombiano acerca de sus escritores, quienes representan una cosmovisión propia de la nación. Así, pues, conocer sobre la vida y la literatura de un lugar en el mundo llamado Macondo, haciendo énfasis en la vida y en la obra del nobel colombiano, es inminentemente necesario.

En relación con la producción literaria de Gabriel García Márquez se podría dilucidar que solo algunos estudiantes se han acercado a su narrativa, mientras que otros solo hablan de una novela denominada: *Cien años de Soledad* (1967), y los más desacertados expresan someramente “que el autor no quería al país, pues su vida y su trayectoria literaria la había construido fuera de Colombia”. El diario *El Espectador* (2014) en una nota aclaraba lo siguiente: “por eso García Márquez se fue de Colombia: no porque odiara a sus conciudadanos – como muchos suelen decir hoy -, ni tampoco porque fuera un pretencioso que rechazara a su patria - como se escucha cada tanto -, sino porque, en pleno gobierno del Estatuto de seguridad divulgado por el gobierno de Julio César Turbay Ayala, una acusación política equivalía a tortura y cárcel”.

En efecto, en aquel momento el escritor costeño había sido exiliado por el gobierno de Rojas Pinilla y vivió todas las penurias posibles en Francia esperando a que le llegara el bono de alimentación mensual que, entre otras cosas, jamás llegó. No en vano, en aquel tiempo le da vida a una novela que encarna todas las nostalgias del mundo, *El coronel no tiene quien le escriba* (1961), obra literaria hecha “con las uñas”. Allí se pone en evidencia la vida de un coronel y su incertidumbre por recoger una pensión que jamás le llegará. En la novela se mostrará cómo también asesinan al hijo del coronel. La violencia es retratada de manera cruda, pero es precisamente en donde empezamos a comprender una historia bélica de conflictos que pone en evidencia la literatura garcíamarquiana.

También, se puede generar un llamado a la consciencia histórica que nos permita extender lazos de fraternidad en la procura de un nuevo país. De hecho, en su autobiografía, *Vivir para contarla* (2002), se podía ver cómo desde su experiencia personal en el liceo vivió parte de las secuelas políticas del país: “La política entró a golpes en el liceo. Nos partimos en grupos liberales y conservadores, y por primera vez supimos de qué lado estaba cada quien. Surgió una militancia interna, cordial y un tanto académica al principio, que degeneró en el

mismo estado de ánimo que empezaba a podrir al país” (p.267).

A partir de las lecturas del escritor colombiano desde una perspectiva crítica, la sesión de clase se convierte en una posibilidad para deconstruir los discursos bélicos y hegemónicos que han permeado la historia de Colombia y que han sido retratados por la literatura. Se permite reflexionar en torno a la experiencia y la expresión cotidiana de los estudiantes, en una sinergia con la literatura y el arte, en la búsqueda de nuevas definiciones del conflicto social. Así mismo, se hace posible comprender la obra garcíamarquiana con la develación de su proyecto para la construcción de la paz, no solo en el país cafetero, sino en una visión latinoamericana. En el lirismo de su discurso de entrega del nobel (1982):

Sin embargo, frente a la opresión, el saqueo y el abandono, nuestra respuesta es la vida. Ni los diluvios ni las pestes ni las hambrunas ni los cataclismos ni siquiera las guerras eternas a través de los siglos y los siglos ha conseguido reducir la ventaja tenaz de la vida sobre la muerte. Una ventaja que aumenta y se acelera: cada año hay 74 millones más de nacimientos que de defunciones, una cantidad de vivos nuevos como para aumentar siete veces cada año la población de Nueva York. La mayoría de ellos nace en los países con menos recursos, y entre éstos, por supuesto, los de América Latina. En cambio, los países más prósperos han logrado acumular suficiente poder de destrucción como para aniquilar cien veces no sólo a todos los seres humanos que han existido hasta hoy, sino la totalidad de los seres vivos que han pasado.

Tener una visión crítica lograda de lo latinoamericano y de lo nacional contribuye a la dignidad del maestro como sujeto, dado que nos pone ante un escenario de reflexión, sobre todo, en el aula de clase, en donde las manifestaciones artísticas nos permiten un acercamiento profundo a la realidad, vinculando más estrechamente a la academia con el compromiso con la paz y, aún más, entendiéndola como un proyecto de unión y de paz. Los diálogos, la narrativa y el cine usados como recursos y estrategias didácticas les permiten ver a los estudiantes cómo, a través de la cotidianidad, los colombianos nos podemos comprometer con acciones sencillas de reconciliación. Las posibilidades de discernir las ideas nos permitirán la entrada a un pensamiento crítico. En palabras del profesor Bermeo (2015), podría esbozarse que la escuela y las universidades como territorios de paz permiten una movilización pedagógica, política social y ética que siembra y abona la esperanza

y el pensamiento crítico en la niñez y en la juventud, en la construcción participativa de los movimientos sociales y políticos. Una escuela y una academia que estén dispuestas a aprender de las historias de la vida de las gentes, de sus estudiantes y de los pueblos, que el conocimiento no sea un instrumento de clasificación social, sino la comprensión transformadora y solidaria de nuestras experiencias para superar los miedos y decidirse a cambiar.

Esta reflexión conjunta nos conduce a través del diálogo con los estudiantes a la pregunta sobre el papel de la educación en la construcción de la paz y su consecuente conceptualización, y, por consiguiente, al papel de la planificación curricular en el desarrollo de la memoria colectiva, la participación ciudadana y el reconocimiento del otro. Estas inquietudes se fundamentan en la importancia del autocuidado como un escenario de encuentro y reconocimiento de nuestras diferencias en la generación de nuevos aprendizajes alrededor de la responsabilidad y la dignificación de la vida.

A propósito, Santizo (2019) sostiene que la educación se relaciona con la memoria histórica, pues esta última representa una posibilidad para hacer frente a las políticas de olvido e impunidad, pero, además, lo que es más importante, porque permite recordar las experiencias que nos configuran como seres humanos y que nos aportan ciertas formas de libertad; en suma, la educación y la memoria histórica permiten comprender nuestro propio rol en la construcción de paz. En el mismo sentido, Albán y Rosero (2016) destacan el papel de la educación como “fundamental para la transformación de paradigmas en torno desarrollo y la naturaleza”. (p. 27). En efecto, esta mirada curricular nos permite en las sesiones de clase enlazar la narrativa de García Márquez, en diversos fragmentos de su obra que aluden a la consolidación en el discurso de un nuevo país, que posibilita un enlace entre la narrativa con los estudios generales, las clases de Historia, las clases de periodismo, las clases de Sociales. Al integrar algunas áreas del saber, se alude al aprendizaje de un conocimiento transversal y humano en contexto.

Enlazar la narrativa con elementos del currículo, por ejemplo, con los Estudios Generales, las clases de Historia, las clases de Periodismo, las clases de Lengua, etc. El mismo autor critica las formas de gobierno en el ámbito político, social, cultural y educativo. De hecho, el narrador colombiano apuesta por una *educación de la cuna hasta la tumba* en la que cada connacional tenga

la oportunidad de acercarse al conocimiento, mediado por una sociedad fraterna que trabaje por un país al alcance de los niños (1994). Esta misma apuesta se evidencia en el documento de la “misión de sabios”, *Colombia: al filo de la Oportunidad*, en el que el mismo García Márquez, junto a otros intelectuales colombianos, le planteaban el reto al Estado de procurar una educación de calidad si en verdad quería enrutarse al país hacia el desarrollo (Presidencia de la República de Colombia – Colciencias, 1996). Aunque la propuesta fue redactada a comienzos de los años noventa del siglo pasado, sigue siendo vigente.

Esta visión garciamarquiana la vimos reflejada junto con los estudiantes en *Los funerales de la mamá grande* (1978), específicamente, en el cuento *Un día de estos*, donde se narra la historia de un pueblo de Colombia en el que un dentista atiende al alcalde del municipio. Al parecer, el mandatario es un soldado (patriarca) que impone sus leyes a diestra y siniestra. La única manera en la que el odontólogo puede tomar venganza es sacando la muela al alcalde, pues lo aqueja un dolor desde la noche anterior. Después de una larga discusión sucede lo siguiente:

El dentista regresó secándose las manos. Acuéstese – dijo – y haga buches de agua de sal. El alcalde se puso de pie, se despidió con un displicente saludo militar, y se dirigió a la puerta estirando las piernas, sin abotonarse la guerrera.

-Me pasa la cuenta – dijo. - ¿A usted o al municipio? El alcalde no lo miró. Cerró la puerta, y dijo, a través de la red metálica – Es la misma vaina. (García, 1978, p.23).

Con relación a la cita anterior, se puede inferir un contexto de corrupción por parte de las autoridades locales, en el que los mandatarios del lugar se identifican fraudulentamente con el Estado, mientras el pueblo sigue en el abandono. García Márquez realiza un retrato cotidiano que permite ver cómo las formas del poder se ejercen contra los olvidados, los pobres. Al final de la cita, se refleja cómo el alcalde demuestra su poder y su capacidad de usar los recursos públicos a su antojo.

Ahora bien, la primera novela que publicó el nobel colombiano, *La hojarasca*, retrata desde una polifonía de voces un pueblo en donde la modernización ha llegado de frente. Esta novela muestra cómo la *United Fruit Company* acusa canalladas en contra de los trabajadores bananeros de la época, hecho que fue encubierto por el gobierno de turno. Tal cual se presentaron

los hechos en una noche que quedó grabada en la historia de violencia en el país.

Después de casi un mes de huelga diez mil trabajadores de la *United Fruit Company* solicitaron una reunión con el gobernador del Magdalena. Los huelguistas quienes reclamaban por el sistema de contratación de esta empresa y la escasa legislación del momento, presentaron un pliego de nueve peticiones que, fue ignorado en su totalidad por gobierno, pero representativo al momento de contar los muertos que según datos del Estado solo fueron nueve, no obstante, la historia y la ficción los cuentan por cientos: “La peligrosa memoria de nuestros pueblos es una energía capaz de mover el mundo” (Banrepcultural.org 2017).

Con el objetivo de brindar una mirada crítica a *La hojarasca*, la modelización contribuye para que no se pierda el carácter histórico de la obra, es decir, que toda novela debe tomar elementos de la historia, a fin de reflejar una realidad. De esta manera, la novela se centra en la historia de Macondo, una pequeña población ubicada cerca de la Costa atlántica, en la cual se desencadenan los sucesos de la historia. Gabriel García Márquez toma una problemática socio - histórica y la presenta en una visión literaria, muy cercana a la cotidianidad: las compañías bananeras que arribaron al pueblo, con la finalidad de acabarlo y dejarlo en ruinas, de ahí la metáfora que da nombre al libro, *La hojarasca*. Al respecto, podemos ver reflejado el siguiente aparte:

Empezaron a ser reemplazados por las casas de madera de la *United Fruit Company*, con techos de cinc de dos aguas, ventanas de anejo y cobertizos adornados con enredaderas de flores polvorientas. (...) Las matanzas no eran sólo por las reyertas de los sábados. Una tarde cualquiera oímos gritos en la calle y vimos pasar un hombre sin cabeza montado en un burro. Había sido decapitado a machete en los arreglos de cuentas de las fincas bananeras y la cabeza había sido arrastrada por las corrientes heladas de la acequia. Esa noche le escuché a mi abuela la explicación de siempre: «Una cosa tan horrible sólo pudo hacerla un cachaco». Los cachacos eran los nativos del altiplano, y no sólo los distinguíamos del resto de la humanidad por sus maneras lánguidas y su dicción viciosa, sino por sus ínfulas de emisarios de la Divina Providencia. Esa imagen llegó a ser tan aborrecible que después de las represiones feroces de las huelgas bananeras por militares del interior, a los hombres de tropa no los llamábamos soldados sino cachacos.

Los veíamos como los usufructuarios únicos del poder político, y muchos de ellos se comportaban como si lo fueran. Sólo así se explica el horror de “La noche negra de Aracataca”, una degollina legendaria con un rastro tan incierto en la memoria popular que no hay evidencia cierta de si en realidad sucedió. (García, 2002 p. 43)

La separación de las razas, el odio y el capitalismo salvaje empezaban a sembrar sus primeros pinos. La desolación de un pueblo sediento y hambriento. Las jornadas y las explotaciones a los habitantes del pueblo son comentados por el escritor caribeño, pues nadie puede negar la relación del autor con su obra, además, no puede haber un mejor ejemplo de esto, siendo García Márquez uno de los escritores más regionalistas en Latinoamérica, pues casi toda su obra está centrada en el pueblo de Macondo y sus problemáticas. Se podría decir que es el reflejo del lugar de sus amores, de allí donde vivió, se crio, allí donde su abuela Tranquilina, sentándosele en sus piernas, le contaba relatos maravillosos. Macondo es el mundo de ficción de Aracataca con sus pocos habitantes, magistralmente descrito en *Cien años de Soledad*.

Pudimos, a través de una charla amena con los estudiantes, ver cómo en los pueblos del Caribe se produjo un exterminio de la población, las guerras civiles, los enfrentamientos entre bandos políticos empobrecidos. La narrativa de García Márquez incluye en sus relatos la presencia de gente del pueblo, de esclavos y de guajiros. Hipotéticamente se plantea que el autor quería mostrar su inconformidad contra aquel proceso de industrialización en el que salieron mal librados los habitantes de aquella región del país. Además, otorga una visión sesgada en la que muestra cómo el proceso de neocolonialismo estaba tomando forma, no solo en aquellas regiones rurales, sino en todo el país. Es así como no solo se ve este fenómeno comercial, sino que se evidencian los maltratos, las infamias y los crímenes, en dicha época.

Pero, entonces, ¿Cómo entender la dinámica del perdón cuando los estudiantes a través de sus lecturas y del cine propuesto, ven retratado cómo los colombianos han sido oprimidos, castigados y deshumanizados por el Estado, por aparatos militares y otras instituciones? Entonces fue el momento de concebir la categoría del perdón como un evento alejado del ámbito metafísico y humano, es decir, como una actitud relacionada con lo político, como un proceso complejo que está mediado por dinámicas de comprensión humana. El discernimiento como acto político

en la toma de decisiones contribuye al ejercicio del perdón. que en palabras de Arendt (1994), se podría describir como un asunto netamente humano que concierne a la facultad de actuar para revertir las acciones mal dadas, en otras palabras, que el sujeto está en la capacidad de resarcir sus actos.

De otro lado, habría que decir también que un panorama propio de los maltratos y de las humillaciones que se veían en el Caribe y en todo el país se retrata de manera transparente en el documental: *Chircales* (1972) en donde se pone en evidencia un contexto patriarcal y gamonal si así se quiere. En el ámbito de la fabricación de ladrillo artesanal, las familias enteras eran sometidas a las canalladas más indolentes por parte de los dueños de los terrenos que a su vez endeudaban a la familia con préstamos etéreos.

La falta de oportunidades laborales, la carencia educativa y la ausencia del Estado colombiano dejaban ver un panorama aciago y crudo que reflejaba la realidad de muchas personas. Precisamente, este paralelo nos permite comentar mediante esta sinergia los relatos de las masacres y los castigos a los que eran sometidos los trabajadores. Las precarias condiciones de vida y las humillaciones monetarias dejaban ver la verticalidad del poder en contra de los pobres.

Al final del cortometraje, la familia termina con problemas personales y en la calle. En la historia, las familias se hallan más empobrecidas y en la tumba (con suerte). Es por ello menester que la educación como hecho político debe permitir a los estudiantes entender la importancia de un voto. Una inteligencia política y crítica que les permita construir una visión de un nuevo país mediante el ejercicio de nuevas acciones y de nuevos relatos que nos permita pensar al país no como una tragedia griega, sino como una nación en donde la única opción sea el silencio o la muerte (que es lo mismo).

De ahí que, todas las canalladas y los abusos son puestos estéticamente en la obra literaria, la cual asume también la función de compromiso, para que los lectores, y en este caso los estudiantes, puedan dilucidar cómo una obra artística y literaria puede contener una crítica específica y radical a un régimen de control. Aunque el contenido político no pueda generalizarse, sí es posible hallar esa búsqueda de una salida, de una línea de fuga, a determinada organización de poder, como la que rastrean Deleuze y Guattari (1978) en la obra de Kafka, que, sin ser directamente política, rastrea las encrucijadas de la burocracia y busca esos espacios en los que

es posible desbloquear el deseo. Por otro lado, no hay que olvidar que la obra literaria es capaz de producir afectos *reales* a través de la ficción, lo que permite establecer un nexo *afectivo* entre los lectores y los acontecimientos descritos en una obra (Landinez, 2018).

Todas las novelas de Gabriel García Márquez y toda la producción literaria tienen un sitio en específico de desarrollo: Colombia. Al acercarse a la narrativa del autor, uno puede rastrear al territorio nacional a pesar del exilio voluntario en Cuernavaca: “Mi ausencia prolongada de Colombia no me ha desarraigado del país, sino todo lo contrario, me ha dado una perspectiva más amplia. Creo conocer a Colombia mejor que muchos de quienes nunca han salido de ella y creo haberle servido bien con mis libros en el mundo entero” (El Espectador, 1989).

En una sesión de clase y luego de la observación del material audiovisual y de algunas lecturas clave desentrañamos el pensamiento político y de justicia en García Márquez desde su literatura, específicamente, en su novela cumbre *El otoño del patriarca* (1975), y de la que tanto habló el mismo escritor como el trabajo más serio que había logrado en el ámbito de la escritura: “Si yo hubiera sabido que mi hijo iba a ser presidente de la república lo hubiera mandado a la escuela” (García, 1975, p. 172) Una visión de mundo emancipadora que nos permite en las sesiones de clase comprender cómo un escritor se aleja de los cánones del poder impuesto, es decir, entra en un campo de producción cultural y lo permea desde adentro, lo que entendería Pierre Bourdieu (1986) relacionándolo al campo de producción cultural y “el campo del poder, es decir, el campo de los artistas y los escritores, y con mayor generalidad, los pertenecientes al campo intelectual, aquellos que pertenecen a un sector dominado de la clase que predomina, esta preferencia es ejercida mediante mecanismos estructurales que son globales como el mercado y la economía”.

Lo anterior también es perceptible en el lenguaje cinematográfico. Varias producciones audiovisuales han procurado reflejar la realidad del control social en personajes que encuentran en el arte un camino de escape ante la opresión que ejerce el Estado. No en vano en *Voces Inocentes* (2002) del director Luis Mandoki nos muestra una de las escenas más sublimes de la cinta cuando el tío de “Chavita” comienza a cantar las *casas de cartón*, en un momento en que la solución más obvia sería empuñar las armas. Sin embargo, es en la guitarra que el personaje encuentra un refugio para enfrentar la guerra.

Para Landinez (2011), el sujeto necesita encontrar una manera estética de vivir, cuya finalidad se enraíce en el porvenir y las letras como la mejor excusa para evadir por unos momentos las dinámicas establecidas por los mecanismos de poder y de control. De tal manera, el arte opera como catalizador que hermana a los hombres en una relación de alteridad y de reconocimiento. Un ejemplo de ello es la cinta *El pianista* (2002) del director polaco Roman Polanski, la cual refleja una escena en la que al pianista le es perdonada la vida por un mando Nazi al oírlo tocar el piano. Este es un ejemplo valioso que nos permite soñar con un porvenir mejor, es decir, una alteridad bien lograda en donde cada uno puede preocuparse por el otro y reconocerlo como un ser social que también necesita ser feliz.

El cine es un elemento social y de creación de la resistencia en el que van de la mano la “gratuidad” de la experiencia estética y la libertad de quien la tiene y las mismas cintas cinematográficas exploran este nexo, como en el siguiente pasaje: “Observó detenidamente las paredes y se fijó en un cuadro de Botero. Se preguntó por qué habría pagado tanta plata por una «gorda» sin gracia” (Caicedo, 2019, p.12). Este fragmento permite discutir el extrañamiento, esa incómoda sensación que brinda el arte, ya que a través de ella se encuentra una mirada de incertidumbre que permite reconocerse de otra manera en el mundo.

La literatura, el lenguaje cinematográfico y, en particular, la narrativa de García Márquez, no solo contribuye a pensarse la paz, sino que invita a pensarnos como nación, y a recordar que en cada pueblo de Colombia existe un Macondo, y que, al igual que un soñador como José Arcadio Buendía, existen personajes como los profesores que aunque no empuñan armas, sino libros, buscan remover sensibilidades en la consolidación de un país concienzudo, en el que el analfabetismo sea una cosa así como el Realismo Mágico. Concerniente a la construcción de paz, el escritor caribeño nos permite ser tocados por la siguiente sentencia:

Ya es hora de entender que este desastre cultural no se remedia ni con plomo ni con plata sino con una educación para la paz, una educación inconforme y reflexiva que nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se parezca más a la que merecemos, que nos oriente desde la cuna en la identificación temprana de las vocaciones para poder hacer toda la vida sólo lo que nos guste, que es la receta mágica de la felicidad y la longevidad. En síntesis, una legítima revolución de paz que canalice hacia la

vida la inmensa energía creadora que durante casi dos siglos hemos usado para destruirnos y que reivindique y enaltezca el predominio de la imaginación. (*Una educación para la paz*, 2016)

Igualmente, en este ejercicio comparativo y analítico de observación del material fílmico aunado a los textos literarios les permite a los estudiantes hallar una forma particular de reflexión, diálogo e indagación de los asuntos que atañen a una sociedad golpeada por los innumerables conflictos por el poder. La resistencia nace, entonces, desde la escuela y es la academia el espacio llamado a recuperar la memoria histórica para encontrar lugares de refugio que permita la transformación hacia una nueva sociedad más sintiente.

Por último, el mismo Bertolt Brecht (1944) aludirá al efecto espejo que posee el arte y que permite ver un cuadro en donde se reflejan nuestras pasiones y nuestras acciones. Este ejercicio introspectivo nos permite precisamente y mediante un diálogo concertado mencionar a los estudiantes la importancia de conocer los sucesos históricos en el país. Esas acciones posibilitarán una lectura crítica del contexto político, social y cultural en el país que reúne a todas las sangres del mundo.

3. Metodología empleada

Metodológicamente, abordaremos la cuestión a través de un enfoque praxeológico entendido por Juliao (2002) como una unidad dinámica y dialéctica entre la comprensión teórica y la práctica social. Este diseño comprende cuatro fases o etapas que esbozamos a continuación y detallamos en el apartado correspondiente. En primer lugar, la fase *del ver*, entendido como el primer acercamiento al fenómeno que se pretende estudiar que nos permitió como líderes del proceso la elaboración de un diagnóstico de percepción a partir de un diálogo con los estudiantes sobre su visión general sobre el cine, la literatura de Gabriel García Márquez y el proceso de paz en Colombia. Esta fase es un primer acercamiento que devela aspectos iniciales de los conocimientos previos de los estudiantes con relación a su contexto cercano. De ese modo, nos ideamos un panorama sobre el corpus analítico más propicio para iniciar con el trabajo pedagógico de aula.

La segunda fase es *el juzgar*, entendido por Juliao (2002) como el momento en donde las partes confluyen en un diálogo a saber. Por ejemplo, docentes y estudiantes analizamos dos novelas: *Cien años de soledad*, y *La hojarasca*

con relación a las películas *Sometimes In April* y *Voces inocentes*. Del ejercicio propuesto se hallaron puntos en común y puntos de diferencia que nos propició un primer mapeo de conceptos como el perdón y la reconciliación cuyo mirar hizo hincapié en las producciones artísticas. Reflexiones hondas y muy sensibles salieron de allí, dado que los estudiantes interiorizaron las dinámicas de guerra que afectan a las poblaciones. En esta fase los chicos se llevaron ideas para la construcción de un documento de reflexión que se presentaría en la recta final del curso.

La tercera fase conocida como *el actuar*, comprendida como el proceso que luego de la observación y la reflexión permite generar espacios de ejecución de actividades, posibilita que los estudiantes sugirieran ponencias orales y escritas en los espacios académicos, de tal manera que podrían esbozar sus ideas e intenciones de reconocer un anclaje directo entre las obras literarias y el cine. Así, pues, nos encontramos con que un estudiante proponía la integración de la película *Voces inocentes* con la hojarasca en donde pretendía demostrar cómo desde el aparato de guerra el Estado forma a los soldados en contra de su pueblo.

Poemas antiguerra, ejercicio escrito en donde una estudiante que había vivido el conflicto de lleno, propuso desde su prosa poética cantos desde el perdón y la reconciliación basándose por su puesto en la película *sometimes in april* en donde se refleja cómo, después de la sangrienta guerra, los oprimidos viven incluso en el mismo sector que sus verdugos. Ejercicio este que cosecha las pasiones del alma. Esbozamos por ahora estos ejercicios que nos permitieron ver desde *el actuar* cómo en la universidad podemos cosechar procesos de transformación y de cambio.

Por último, trabajamos en la fase de *la devolución* creativa concebida como el proceso en donde se hace la retroalimentación del trabajo a través de varias mesas de diálogo en donde se plantea la reflexión que gira en torno a la comprensión de la obra garcíamarquiana con relación a las películas y a la edificación de la paz. Los estudiantes conmovidos comentaban un nuevo nacer del pensamiento. Sugerían que la experiencia debía replicarse. Se entendió que la salida no son las armas, sino el diálogo. Entendieron que leer permite saturar de contenido la existencia humana.

4. Reflexiones hermenéuticas a partir de la metodología empleada

“El campo intelectual es por definición la conciencia. Un intelectual que no comprende lo que pasa en su tiempo y en su país es una contradicción andante. Y el que comprendiendo no actúa, tendrá un lugar en la antología del llanto, no en la historia viva de su tierra”

Rodolfo Walsh.

El cine es un lenguaje y esto implica una estructura propia que se adereza de un sentido estético, que comunica mucho más allá de los enunciados propuestos, es decir, una práctica social que se marca por una ideología, por una visión de mundo en los ojos de su director y que se comparte en una espiral hacia un diálogo de saberes, experiencias e interacciones culturales. Para la construcción de la visión de mundo garcíamarquiana, también es relevante la construcción conjunta y sinérgica de las visiones de mundo que ha generado su obra, así como las otras visiones dadas a partir de la concepción de la otredad para la construcción de la paz en un mundo afrentado por tiempos aciagos. A partir del trabajo en la universidad Minuto de Dios con estudiantes de primer y segundo semestre de la asignatura Comunicación Escrita y Procesos Lectores, es menester comentar que, como ejercicio pedagógico dentro de la academia, las sesiones de clase tomaron cada vez más preponderancia.

Así pues, por las sesiones de clase desfilaron películas necesarias para el desarrollo de conceptos como paz, reconstrucción y reparación. La primera de ellas, y como hilo conductor de la obra del nobel colombiano con los conceptos, es *Crónicas de una muerte anunciada* (1987), dirigida por Francesco Rossi, que presenta una adaptación homónima de la obra literaria de García Márquez. Así como el documental de *GABO, la magia de lo real, producido* (2017) por el Canal Caracol y Discovery Chanel y dirigida por Justin Webster. En efecto, el cine se ha venido convirtiendo en una herramienta pedagógica que muchos docentes han llevado a las aulas de clase. Por tanto, desentraña una posibilidad lúdica que involucra aspectos sociales, políticos, culturales e, incluso, antropológicos inherentes a la literatura, en particular, a la obra garcíamarquiana, aunque expresados en otro lenguaje que a lo largo del desarrollo de las clases permite una sinergia entre el lenguaje literario y el lenguaje cinematográfico. Llevar al aula de clase la producción cinematográfica de la obra garcíamarquiana, así como otras cintas

que develan esta relación sinérgica del cine y la literatura, permite, evidentemente, acercar la reflexión sociocultural a los estudiantes, a partir de la idea de paz, poder, memoria histórica, conflicto bélico y resiliencia muy características en las obras expuestas en clase.

Las charlas eran muy hondas, de carácter introspectivo, al contrastar nuestras realidades con el panorama nacional. Por ejemplo, en una de las sesiones y con relación al ámbito literario, los personajes y sus visiones de mundo sobre la realidad reflejan un sendero que permiten ver cómo Gabriel García Márquez usó la literatura como un bálsamo que podría sanar a los individuos que de alguna manera han vivido el conflicto armado.

La reflexión que nos permitieron estas dos cintas cinematográficas redundaba en la posibilidad de concebir una educación para la paz tomando como principio lúdico el lenguaje cinematográfico y el proyecto garcíamarquiano como camino hacia la consideración de una sociedad más justa y humana. En este sentido, la película *Voces inocentes* proyecta una perspectiva social del ser humano resiliente que ante las dificultades generadas por el conflicto bélico de la nación encuentra en el arte, específicamente en la música, una forma de reparación espiritual. Al finalizar las sesiones evidenciamos cómo cada estudiante abandonaba el salón en silencio, pensativos y con ganas de seguir en este proyecto. Bezanilla (2018) alude precisamente a una visión de lectura crítica y reflexiva mediada por la razón/reflexión, esta dualidad concuerda con nuestra propuesta pedagógica, pues se hace un llamado a la introspección a través del diálogo y el material literario y visual. La lectura de la realidad colombiana requiere ser tratada con mucho cuidado. Las sensibilidades andan disparadas. Dentro del documento también se esboza un aparte muy interesante sobre la creatividad como bálsamo y como posibilidad de pensarnos dentro de los ámbitos de la alteridad.

Así mismo, la narrativa de García Márquez da cuenta de esta dinámica cultural de la transformación social. Conviene, entonces, citar este pensamiento del escritor caribeño: “Aquella visión me persiguió durante muchos años como un sueño unánime que todo el pueblo vio pasar las ventanas hasta que conseguí exorcizarla en un cuento” (García, 2002, p. 23). En el fragmento anterior, se evidencia cómo intenta generar una catarsis entre un suceso de la vida real que muchos vieron pasar por la ventana, un par de mujeres desoladas que tristemente llevaban un ramo de flores a la tumba de aquel

ladrón asesinado brutalmente por aquel pueblo que impávido observaba. ¿Cuántas veces la sociedad Colombia ha obrado como aquel pueblo que indolente ve pasar tantos cortejos fúnebres por las ventanas de sus televisores?

Sometime in April expone, desde un punto de vista realista, una visión del genocidio de Rwanda, con un relato crudo y escueto de las acciones violentas del episodio. Precisamente, acude a actores reales para poder exponer desde la experiencia de sus mismos representantes la tragedia ocurrida. Al respecto, Sánchez (2005) comenta: “No hubiera hecho una película sobre el genocidio si no hubiese contado con la participación del pueblo que la padeció”. De esta manera, es evidente la intención de reparación suscitada en el rodaje de la película, pues son sus mismas víctimas quienes deben situarse en cada uno de los escenarios, o en palabras más coloquiales, ponerse en los zapatos del otro para comprender lo sucedido. Llevar la historia al mundo se convierte en un bálsamo reparador para los sobrevivientes de tan controvertible matanza.

A propósito, Cécéreu (1989), citando a Scorsese, se refiere a estos ejercicios fílmicos, en cuanto conmueven, tocan nuestras vidas y nuestras almas, sirven como punto de partida en la comprensión intersubjetiva del mundo en el que vivimos. En especial, para los colombianos que debemos intentar perdonar y hacer un ejercicio de introspección que permita la generación de nuevas sensibilidades. Qué mejor manera que la lectura y la escritura para posibilitar al ser humano encontrarse, mejorar y poner en práctica la construcción de un nuevo país.

Ahora bien, retomando las fases del enfoque praxeológico, nos permitimos comentar que en el *actuar* se generó la reflexión, los debates y los productos escritos que se desarrollan como resultado de cada conversatorio que permiten crear redes de discusión a favor de una nueva cosmovisión, de una idea incluyente, de la construcción de país alrededor de una idea de paz y, sobre todo, de propuestas argumentadas y sentidas del conflicto en Colombia. Es decir, que la propuesta metodológica lleva a los estudiantes a una metacognición de sus saberes culturales de su contexto. La edificación de los productos de creación empezó a dar cuenta de sus pensamientos y cómo de alguna manera habían sido tocados por las producciones artísticas.

No en vano la cinta cinematográfica propuesta desde la narración de *Crónicas de una muerte anunciada* da comienzo a la historia con un barco

que retorna al pasado, que en algún momento fue egoísta y esquivo, para convertirse ahora en una nueva oportunidad de transformación, reparación y paz. Así puede constatar en la voz de las reflexiones generadas por los estudiantes, quienes encarnando ese retorno viajan a sus propias experiencias sociales con una única idea de reconstrucción y reparación.

La imagen dejada en la construcción cinematográfica de un barco que se acerca a una población olvidada y en el que viajan, varias veces figuras representativas de la sociedad colombiana, que generalmente sigue de largo, hace un primerísimo primer plano en la figura de aquel hombre que vuelve al pueblo a tratar de reconstruir lo destruido y a dar una segunda oportunidad a aquellas víctimas de la crónica de una muerte anunciada, quienes, luego de la tragedia, no han tenido otra posibilidad que enviar cartas a un pasado que promete un futuro mucho más alentador.

Entender, entonces, la construcción de paz como una tarea de todos resulta una reflexión apremiante, si entendemos que la crónica de una muerte o de más muertes no puede seguir siendo anunciada, pero a la vez ignorada o invisibilizada por la sociedad. Así como le sucedió a Santiago Nasar, quien fue el último en enterarse de su muerte, ya que quienes lo sabían, pensaban que esto lo solucionarían los implicados. La escena de su deceso rodeado de muchas impávidas personas permite comprender una muerte acompañada de más muertos que caminan sin inmutarse ni sentir dolor por otro.

Así, y de acuerdo con Orwell (2016), se logra la percepción del libro como fascinación y experiencia tranquilizante, que no dice nada nuevo, pero que justamente es de allí donde radica su encanto. Entonces, los mejores libros son aquellos que nos dicen lo que ya sabemos, pero de lo que no nos percatábamos, que nos permiten hacer catarsis con lo que se describe, mas no para recordarlo sin sentido, sino para tratar de reconstruir lo perdido, porque en la literatura “la vida aparece dotada de un *tono* que de otra manera quedaría en silencio o reducido al juicio sacrosanto de las evidencias ‘objetivas’” (Landinez, 2018, p. 1360).

En buena hora, Webster (2020) nos recuerda aquel discurso del nobel colombiano en el que nos invita a recordar la imposibilidad de negar el más firme propósito del alma, ¿tal vez la felicidad?, ¿tal vez la paz?, a través de la consolidación de una quimera opuesta al capitalismo explotador por “una utopía donde nadie pueda decidir por

otros hasta su forma de morir, donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad". Bien lo menciona Héctor Abad Faciolince (2017) cuando afirma que las cifras de la guerra son tristemente célebres, pero que, a la vez, producen un sentimiento benéfico. Se trata de una conciencia permanente y profunda del valor de la vida.

Entonces, intenciones como la descrita en *Sometime in April* tienen como fondo la idea de generar una reflexión sobre la importancia de la defensa de la vida, y con ella, la reparación y construcción de la paz. Así, resulta para el arte cinematográfico hacer una propuesta de movilización, de empoderamiento, de acción y de confianza no referidos al hecho de movilizaciones políticas, bélicas, sino al hecho de escribir un poema redactar un ensayo, una columna de interés o simplemente hacer cada cosa que nos corresponde sin corrupción, sin cadenas, sin dudar de la esencia sagrada de la vida humana.

Finalmente, *la devolución creativa* que es el último momento en el enfoque praxeológico pudimos socializar los productos finales. Esta devolución tiene un asunto muy bello en aras de compartir los aprendizajes del curso desde los productos. Entonces, pudimos escuchar la lectura de poemas que presentaban imágenes bellas de paisajes rurales. Ensayos hondos desde el rap como medio de expresión de los jóvenes. Relatorías en las que se comentaban puntos desde la obra Garcíamarquiana. Reseñas de las películas con las que se identificaron los participantes. Incluso, crónicas desde las voces de los familiares de los estudiantes.

Esta amalgama de posibilidades de creación nos permitió comprender que el ejercicio de interpretación hermenéutica de la realidad brinda diversas salidas en la edificación de un pensamiento crítico que nos permite a todos mediante la educación comprender las dinámicas del conflicto. La pedagogía social nos permite al igual que el modelo praxeológico desmitificar las categorías para que sean aterrizadas en las prácticas, las líneas generales de un proyecto muy humano que le permite a la universidad pensarse como una institución en donde convergen los saberes más diversos y, en donde sin duda, toda la polifonía de voces tiene una preponderancia marcada por la fraternidad y por los valores de alteridad que necesitan ser trabajados con urgencia.

5. Resultados

Volviendo a una de las preguntas vitales que nos ocupó al final de la introducción del presente artículo, ¿Cómo hallar en la literatura de García Márquez y en algunas producciones cinematográficas elementos específicos que se constituyan en un bálsamo reconstructor del perdón y de la paz en Colombia?, el trabajo pedagógico que se presentó en este artículo giró a través de la lectura y de la escritura, tomando como objeto de análisis la literatura de Gabriel García Márquez y algunas producciones fílmicas con el fin de desarrollar el pensamiento crítico. Esta sinergia de criterios nos llevó a la consolidación de una metodología praxeológica entendida desde sus cuatro fases de acción que se tejen en una espiral hacia la construcción de una pedagogía crítica que nos permitió el diálogo desde las producciones artísticas como elemento sensibilizador del proceso educativo.

En esta propuesta se aborda la literatura garcíamarquiana, tanto en la modalidad de textos escritos como algunos de ellos llevados a la pantalla, pues cuando se recurre a material visual, se permiten otras formas de lectura, otros códigos, no solo lingüísticos, sino semióticos, con el fin de hacer más digerible la empresa de acercamiento al contenido social de la literatura, pues, sin duda, el séptimo arte opera como facilitador pedagógico y didáctico que hace que los asistentes se conmuevan y puedan pensar cómo a través de cultivar su moral y sus acciones, se puedan acercar al otro y reconocerlo como un par a quien se debe ayudar.

Así, el fomento de las competencias del lenguaje contribuyó a generar un pensamiento crítico regional que estribó en parámetros de alteridad y discernimiento. Luego del panorama propuesto, es necesario subrayar que, dentro del contexto pedagógico, las últimas sesiones de clase antes de finalizar el semestre, cada uno de los estudiantes presentó su proyecto final. A través de las técnicas discursivas concluimos que lo más apropiado para la presentación de los instrumentos finales era una mesa redonda cuya presentación pudiera acaparar toda la atención de los asistentes. Algunos estudiantes sustentaron escritos de corte reflexivo, otros presentaron insumos de creación artística como cuentos y poemas. La lectura del momento propició un espacio genuino en donde los estudiantes se mostraron emocionados. De paso, algunos de ellos sentían que desde este ejercicio podrían empezar a pensarse como sujetos con una

inteligencia política, apasionados por las letras y por el cine.

Desde luego, este ejercicio de corte hermenéutico e interpretativo contribuyó a la generación de la lectura desde una perspectiva crítica e inferencial en el aula de clases. La escritura estuvo permeada por las relaciones y conexiones intertextuales que se sucedían al interior del contexto de la obra y la voz polifónica que se mostraba en las historias a través de los personajes. Por citar un ejemplo, una estudiante hizo un poemario al conflicto y nos regaló algunas imágenes de cómo ella concebía la visión de los bananeros eliminados por los soldados enviados por la United Fruit Company. Precisamente esta dinámica nos pone ante un panorama de alteridad de cómo uno puede interiorizar los sentimientos del otro.

El cine y la literatura como instrumentos artísticos que operan en lo social pusieron en evidencia diversas maneras de ver cómo funcionan los discursos bélicos, las actitudes políticas y los diversos marcos para discutir la consolidación de la paz en esta nación. Educar es, en esencia, emancipar, es decir, movilizar las sensibilidades y la razón. La escritura, la lectura y el cine son elementos artísticos que permiten resignificar las realidades de nuestros estudiantes. La discusión para sembrar interrogantes relacionadas a los discursos políticos en la edificación de la paz nos permitió entender cómo la educación es, antes que nada, un asunto político en donde las estéticas y el arte permiten elaborar sinergias analíticas de distintos cortes.

El mundo mágico de Macondo, piso narrativo de casi todas las producciones artísticas del proyecto garcíamarquiano, contribuyó para que los estudiantes de UNIMINUTO pudieran sensibilizarse con un acercamiento a la belleza. Además, la lectura, la escritura, y la transversalidad de los saberes dieron cuenta de un ejercicio pragmático bien elaborado, en donde la literatura y el cine mostraron una manera “otra” de pensarnos como sociedad. Usar al cine como elemento de sensibilización permitió también dar cuenta cómo uno de los estudiantes presentó un cortometraje usando su celular. A través de imágenes que captó el estudiante en su andar, reflejó las problemáticas de su comuna y cómo a través de algunos talleres de literatura integraba a su comunidad. Así, pues, como docentes pudimos conjeturar que, efectivamente, la paz se construye desde las voluntades de los sujetos quienes a través de la educación logran acciones positivas.

En lo que sí nos reafirmamos es en el papel político de la educación en la construcción de la paz y de una sociedad más justa. Confiamos de lleno en la literatura y en el hecho poético, pues de esas sustancias sensibles está compuesto el espíritu humano. Eso no se puede negar. Por ejemplo, la película *Sometimes in April* dejó grandes reflexiones, sobre todo, a partir de dos posturas que nos sirvieron con ejemplo para mirar de cerca cómo funciona la instauración de la paz. El primero, es el perdón. A través de las escenas Hutus y Tutsis luego de matarse entre sí, tuvieron que compartir vivienda y vecindario. Actitud política esta que nos confronta en nuestras fragilidades. En aquellas reflexiones preguntábamos a los estudiantes sobre el asunto del perdón. La conversación fue nutrida y la sensibilización fue dejando rostros pensativos. Podemos afirmar que los estudiantes sintieron que el cine es uno de los posibles senderos que elimina las brumas de pesimismo, sobre todo, con un tema tan delicado. Finalmente, ¿Cómo no pensar que la lectura y el cine son en esencia la vida misma? Como lo han propuesto diversos estudiantes. No se trata de un ejercicio objetivo en el que alguien podría tener la última palabra. Se trata más bien de una mesa de diálogo.

6. Conclusiones

La estrategia pedagógica y la función de compromiso a través de la narrativa garcíamarquiana ha permitido la construcción de caminos de reconciliación que unen las diferentes visiones de mundo dadas por la cotidianidad en cada uno de los estudiantes de UNIMINUTO. Consecuentemente, las discusiones y conversaciones que permiten tejer cultura se convierten en espejos que retratan las realidades del otro y abren caminos de compasión y entendimiento en el tortuoso escenario de la violencia en el conflicto armado que nos toca a todos, aunque sea colateralmente.

El recorrido por cada una de las cintas cinematográficas a saber voces inocentes, *Sometimes in April*, *El pianista* y *Chircales* les permitió a los estudiantes hallar puntos de contraste con las obras literarias de Gabriel García Márquez, dado que, desde el aula de clase, se propició la construcción de nuevas perspectivas a manera reflexión que posibilitaron una postura transversal del conocimiento con la experiencia. Poder escudriñar las obras, opinar sobre ellas, generar insumos artísticos y devoluciones creativas refleja un trabajo de aula mediado por un pensamiento crítico. El proyecto de aula garcíamarquiano también propende por integrar otras miradas críticas sobre el proceso

de paz, de perdón y de reconciliación en Colombia. Muchos de nuestros estudiantes son testigos directos y cercanos a las dinámicas del conflicto. De alguna manera, el asunto los había tocado. Conocer las obras literarias de García Márquez les generó una visión más amplia de cómo la literatura brinda su versión de la historia.

El perdón y la reconciliación son asuntos políticos netamente humanos que se discurren en el tiempo a través del actuar. La academia debe generar espacios que permitan la desmitificación de las categorías que imposibilitan ver al conocimiento como un elemento útil en la vida de los estudiantes que les permite compartir sus juicios sobre cómo ven el país. Escuchar sus experiencias y observar de qué manera cada uno de ellos se preocupa por su sociedad nos permite entender que la escuela y la universidad son puentes que transforman la vida. Así finaliza nuestra propuesta de proyecto garcíamarquiano en el que se puso en evidencia una posible construcción de la paz en Colombia. Las sesiones de clase evidenciaron un puente integrador con las áreas del conocimiento, Las nociones del perdón y de la reconciliación salieron a flote en las clases. Pusimos en evidencia cómo desde la universidad se pueden construir proyectos pedagógicos de aula en donde la literatura anclada con el cine brinda un sendero para la comprensión del mundo. Hallamos el sentido en conjunto de la carrera de los estudiantes en donde simpatizamos con el cambio y la transformación social de nuestra nación de acuerdo con el compromiso que cada uno tiene para consigo y para con el otro.

Este artículo, antes que nada, también pretende ser un homenaje para todos aquellos sujetos que han soñado con un país mejor. Este tejido onírico apenas comienza. Sabemos, de antemano que esta experiencia es replicable en todas las aulas de clase. La literatura como un bálsamo que cura. El cine como un medio para reconocerse a través de los personajes. Gabriel García Márquez como un escritor comprometido con la paz que metió su pluma en los procesos de paz. Sus obras muestran caminos hacia un porvenir mucho más provechoso. Los estudiantes de primer semestre ahora tienen en su haber futuros profesionales para orientar una perspectiva de cambio para las niñas y niños de Colombia y del mundo. Por eso hay que reconocerse en la Historia, conocerla y tener una capacidad de discernimiento que opte por una buena moral al momento de tomar decisiones que puedan afectar al otro.

La universidad como el centro en donde convergen las diversas miradas sociales y culturales está llamada a generar estos espacios de diálogo e interacción con los docentes y estudiantes. Hay una cantidad de acciones por empezar a sembrar. El deber del intelectual es, antes que nada, sacar del silencio a las personas que se les ha impedido hablar.

Referencias bibliográficas

- Abad, H. (2017). *Las formas de la pereza*. Bogotá: D.C. Oveja negra.
- Alban, A. y Rosero, J. (octubre 2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? *Interculturalidad, desarrollo y re-existencia*. 45 (pp. 27-41). <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n45/n45a03.pdf>
- Álvarez, M. (1997). *El texto literario como estrategia para desarrollar la escritura creativa y el pensamiento crítico*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/268391419_EL_TEXTO_LITERARIO_COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA ESCRITURA CREATIVA Y EL PENSAMIENTO CRITICO
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, N., Arranz, S. y Campo L., (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos XLIV*, N° 1: 89-113
- Brecht, B. (1945). *Poemas y canciones*. Buenos Aires: Alianza editorial.
- Bourdieu, P. (1986). *El Campo Literario*. Barcelona: Arte y Literatura.
- Caicedo, J. (2019). Más allá de la acera. *Revista Almiar*, (103). Recuperado de <https://margencero.es/margencero/jonathan-caicedo-giron-mas-alla-de-la-acera/>
- Calderón, M. (2014). Implementación de la estrategia didáctica del desarrollo del pensamiento crítico – reflexivo en el análisis literario de Hamlet de Shakespeare. *Revista de Educación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7107566>
- Cecereu, L. (2004). La violencia como opción creativa en la obra de Martin Scorcese. *Aisthesis: Revista chilena de investigaciones estéticas*, no. 37 (pp. 64-85)

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1978). *Kafka, por una literatura menor*. México: Era, S.A.
- González, D. (2016). La carta de Martha Nussbaum a los colombianos. Bogotá: *El Espectador*. D.C. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/opinion/la-carta-de-martha-nussbaum-a-los-colombianos/>
- García Márquez, G. (1955). *La Hojarasca*. Bogotá, D.C.: Oveja Negra
- García Márquez, G. (1961). *El coronel no tiene quien le escriba*. Bogotá, D.C: Oveja Negra
- García Márquez, G. (1967). *Cien Años de Soledad*. Bogotá, D.C: Oveja Negra
- García Márquez, G. (1978). *Los funerales de la mamá grande*. Bogotá, D.C: Oveja Negra
- García Márquez, G. (1981). *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá, D.C: Oveja Negra
- García Márquez, G. (1982). *La soledad de América Latina*. Bogotá, D.C: Oveja Negra
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Bogotá, D.C: Oveja Negra
- Gómez, M. (2008) *Sobre el concepto de perdón en el pensamiento de Hannah Arendt*. Recuperado: file:///C:/Users/windows/Downloads/Sobre%20el%20concepto%20de%20perd%C3%B3n%20en%20Hannah%20Arendt.pdf
- Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá. D.C: Uniminuto.
- Landinez, D. (2011). Resistiendo al Control: ¿Es posible una ética de la resistencia? *Saga*, (22), 37-46.
- Landinez, D. (2018). *Libertad: un efecto ético de la literatura*. En: Forace, V. y Pasetti, M. (comp.). *Actas del VI Congreso Internacional CELEHIS de Literatura* (pp. 1358-1366). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Mandoki, L. (director). Bender, L. (Productor) (2004). *Voces inocentes*. México: 20th Century Studios
- Redacción de *El país* (2016). Nobel Gabriel García Márquez, facilitador silencioso de otros procesos de paz. *Diario El País*. Recuperado de: <https://www.elpais.com.co/proceso-de-paz/nobel-gabriel-garcia-marquez-facilitador-silencioso-de-otros-procesos-de-paz.html>
- Presidencia de la República de Colombia–Colciencias (1996). *Colombia: al filo de la Oportunidad*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf
- Peck, R. (director). Delume, D. (productor) (2005). *Some times in april*. Ruanda, Francia, Estados Unidos: HBO Films
- Polanski, R. (director) Benmusa, R. (productor) (2002) *El pianista*. Polonia: Studio Babelsberg
- Redacción Cultura (2016). Este desastre cultural no se remedia ni con plomo ni con plata”: Gabriel García Márquez. *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/cultura/este-desastre-cultural-no-se-remedia-ni-con-plomo-ni-con-plata-gabriel-garcia-marquez/>
- Rodríguez, M. (productor) y Silva, J. (director) (1972). *Chircales*. Colombia: Pro imágenes Colombia
- Rossi, F. (director) y Gasser, Y. (productor) (1981). *Crónica de una muerte anunciada*. Italia, Colombia, Francia: Francesco Rossi
- Sánchez, J. (2005). *SomeTimes In April* ofrece otro relato del genocidio de Ruanda. Recuperado de: https://www.elperiodicodearagon.com/noticias/escenarios/sometimes-in-april-ofrece-otro-relato-genocidio-ruanda_167100.html
- Santizo, W. (2019). La escuela y la educación, factores clave para el desarrollo de la solidaridad internacional. En Talleres multiimpresos, *Escuela territorio de paz*. (pp. 19 – 22) CEID FECODE
- Santos, J. (2016). *La batalla por la paz*. Bogotá: Editorial planeta
- Torres, J. D. (2014). *¿Por qué García Márquez se fue a México? El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/cultura/por-que-garcia-marquez-se-fue-a-mexico/>
- Webster, J. (director) (2015). *Gabo, La Magia de lo real*. Colombia: Netflix

Pasos y Huellas

Entrevista a Dr. Zoilo Emilio García Batista

Por su ardua labor educativa ha sido el ganador del premio como psicólogo clínico del año.



Zoilo García Batista es doctor en Cognición, Emoción y Estrés, graduado con máximos honores de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), España, en donde también obtuvo su Maestría en Investigación y Estudios Avanzados; es profesor y director de investigación e innovación en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), alma mater donde ha alcanzado, con su trayectoria, un valioso desarrollo profesional docente y ha impactado con sus propuestas innovadoras sobre bienestar emocional, de tal manera que ha sido ganador en el 2018 del premio como psicólogo clínico del año 2018, otorgado por la fundación para el desarrollo de la psicología en el Caribe (Fundepsic). Además, en el 2019 obtuvo el premio de innovación tecnológica ofrecido por el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT).

1. ¿Cuál es su profesión de base y cómo se ha dividido entre su profesión y la docencia?

Mi profesión de base es la Psicología. Tanto la práctica profesional como la docencia están muy conectadas, pues ambas se complementan bastante y me ofrecen ideas y recursos para intercambiarlos con mis pacientes y con mis estudiantes.

A través de la docencia puedo guiar al alumno y moldear sus expectativas en cuanto a la realidad del trabajo de campo como psicólogo y lo que se vive día a día en la consulta. El hecho de tener una práctica clínica también me ayuda a ver las necesidades y las oportunidades de mejora en las herramientas y tecnologías que se pudieran implementar al igual que la creación y utilización de casos más cercanos a la realidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

2. ¿Qué lo llevó a iniciar su trayecto como docente?

La universidad ha sido mi hogar, pues he invertido muchos años en el desarrollo de mis carreras en

ella, y es tanta la satisfacción que obtuve en mi casa de estudio, con excelentes maestros, que cuando la directora y mentora en ese momento, Rosario Corominas, me contactó en el 2007 para ser docente, no dudé en ningún momento en incursionar en las aulas de clase, y así seguir el modelo de mis admirados profesores en mi formación como profesional.

3. ¿Desde cuándo labora en la PUCMM y cuáles labores ha desempeñado, además de la docencia?

Inicié en el año 2007 como profesor por asignatura del Departamento de Psicología, luego pasé a ser profesor medio tiempo; profesor tiempo completo, investigador, director del departamento de Psicología y actualmente director de investigación e innovación de la Madre y Maestra del campus Santiago.

4. ¿Cómo considera que ha afectado el proceso docente y el impacto en los estudiantes este tiempo de pandemia?

La mayoría de los estudiantes ha experimentado ansiedad y depresión, así como un aumento

de su irritabilidad. Han aumentado las dificultades cognitivas como los problemas en la concentración, en su atención y en la capacidad de memorización. Han presentado problemas en su apetito y el sueño. De forma general, se han afectado las rutinas y el desarrollo de sus habilidades sociales. El proceso de enseñanza también ha tenido que adaptarse abruptamente a nuevas formas de enseñanza y al manejo de los contenidos a impartir a distancia, lo que ha obligado a los docentes a manejar el uso de nuevas tecnologías y a desarrollar habilidades que les permitan, no solo el manejo de grupo, sino seguir siendo mediadores y guías entre el estudiante y su proceso de aprendizaje.

5. ¿Cómo impacta en el aprendizaje la ausencia del lenguaje gestual y el calor humano?

Somos entes sociales y de forma evolutiva tenemos siglos evolucionando para comunicarnos, no solo a través del lenguaje, sino también a través del lenguaje no verbal que abarca gestos, movimientos corporales, la cercanía, el énfasis etc. En la actualidad tenemos que pasar horas en el computador impartiendo clases a distancia y solo vemos las caras de nuestros estudiantes y viceversa, o, en su defecto, y lo que es peor, una foto o letra, lo que conlleva a la pérdida de información emocional o retroalimentación durante el aprendizaje, ambas tan necesarias para desarrollar la empatía, la pertenencia al grupo y la internalización de los contenidos. Esto hace que tanto profesor y estudiante se distraigan o se cansen más rápido de sostener la atención y les produzca fatiga, baja motivación, y, por ende, no se asegura el éxito del aprendizaje.

6. ¿Es posible que se susciten problemas afectivos en la educación a distancia? ¿Qué recomendaciones daría para afrontarlos?

Es posible, de hecho, algunos autores como Herrera, Mendoza y Buenabad (2009) señalan que la población estudiantil a distancia se siente afectada con algunas implicaciones emocionales como el estrés durante la resolución de evaluaciones en línea, frustración por las fallas de comunicación, sentimiento de ausencia del maestro o la sensación de pérdida de amistad cuando termina el curso. Estas afectaciones se encuentran inmersas dentro de la ansiedad, la depresión y la irritabilidad.

Algunas recomendaciones de autocuidado para los diferentes actores de la educación a distancia

sería ejercitarnos, prestar atención a los hábitos alimenticios, pasar tiempo de calidad con gente que apreciemos y hacer cosas que disfrutemos; desconectarnos de las redes sociales por un rato y eliminar, pausar o dejar de seguir lo que nos estresa; además, es recomendable ordenar nuestro espacio de mayor tiempo en el hogar y descansar cuando sea necesario.

7. ¿Cómo podemos brindar, a pesar de la modalidad no presencial, apoyo emocional, físico e intelectual a nuestros estudiantes?

Una forma de mantener el apoyo emocional en nuestros estudiantes es con una adecuada comunicación, es manifestando abiertamente que como profesores somos redes de apoyo, guía y mediadores en su formación como profesionales, y, sobre todo, dando el ejemplo con valores y capacidad humana, desarrollando empatía y brindando estrategias de afrontamiento en situaciones que lo ameriten.

8. ¿Cómo afectan las creencias sobre la capacidad intelectual de nuestros estudiantes en su rendimiento académico? ¿A través de las plataformas virtuales es posible suplir estas creencias?

Las creencias que manejan nuestros estudiantes sobre sus capacidades intelectuales y que han sido generadas producto de la experiencia, en su formación en casa o como personalidad, siempre serán parte fundamental en su desarrollo, no solo dentro de las aulas de clase, sino en el campo profesional. Su desenvolvimiento y rendimiento académico se verá afectado para bien o para mal de acuerdo con lo que ellos se creen capaces o no de hacer; es ahí donde el docente debe cumplir un rol guía o mediador, que permita al estudiante hacerse responsable de sus éxitos o fracasos y que se puede lograr no solo a nivel presencial, sino también a través de plataformas virtuales. Para esto, es recomendable utilizar las herramientas tecnológicas que tenemos a nuestro alcance, como las videollamadas, los grupos por WhatsApp o los correos electrónicos para la creación de comunidades de apoyo emocional, no solo de profesor a estudiante, sino como grupo, de tal manera que sea fácil identificar cuando alguno de los miembros está en riesgo emocionalmente y poder proveerle de estrategias de afrontamiento y acompañamiento. También, debemos tener siempre en cuenta nuestro valioso departamento de Orientación con sus talleres y servicios y guiar a nuestros estudiantes hacia él.

9. ¿En qué medida los docentes hemos sido afectados en esta nueva modalidad? ¿La academia debería brindar un tipo de ayuda emocional y psicológica para la ansiedad, el desconocimiento, la incertidumbre y el temor que ha producido esta emigración obligada?

Los docentes, al igual que otros profesionales, están experimentando fatiga por la constante sensación de amenaza que han vivido en los últimos meses. A esto se suma el estrés originado por la tecnología, la mayoría de ellos pertenece a generaciones muy diferentes y tienden a sentirse perdidos ante el uso de nuevas herramientas de trabajo. En algunos casos, los centros educativos a los que pertenecen no disponen de los recursos para hacer frente a esta nueva situación (computadores adecuados, capacitación en algunos programas, etc.). Es por esto que se hace necesario el apoyo emocional y psicológico por parte de la academia con el fin de subsanar las consecuencias que ha traído la pandemia a los escenarios educativos.

10. ¿Qué consejos o pautas pudiera brindar a docentes y gestores universitarios para afrontar esta nueva etapa de la educación que estamos atravesando y que posiblemente dejará cambios permanentes?

Los docentes y/o gestores pueden ayudar al desarrollo de la resiliencia en sus estudiantes, entendiendo la resiliencia como la capacidad de los seres humanos para hacer frente a las situaciones difíciles de la vida, aprender de ellas y crecer. Algunas formas de desarrollarla son las siguientes: participando y desarrollando grupos, foros, eventos o activismo por las redes; concentrando sus energías y esfuerzo en lo que se puede hacer y controlar, en vez de estar deseando lo que ahora mismo está impedido; haciendo uso de recursos culturales disponibles en nuestro entorno y ayudando a otras personas en situaciones de vulnerabilidad.

Los docentes debemos encontrar la forma de disfrutar la carrera que hemos elegido y crear alternativas interesantes para explotar el potencial de esta y transmitirla a nuestros estudiantes. También, debemos proponernos tratar a nuestros estudiantes, colegas, compañeros y clientes con respeto, actuando siempre como un modelo para las personas con las que nos relacionamos día a día. Pues esa es la mejor carta de presentación y promoción de nuestro ejercicio profesional. Por último, no debemos dejar de estudiar y leer de forma constante, pues es lo que hace que nos mantengamos actualizados y vigentes en el plano académico.

Reseña del libro *Blended Learning en Educación Superior: Perspectivas de innovación y cambio*



José Alejandro Rodríguez Núñez^a

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
MADRE Y MAESTRA (PUCMM)

joserodriguezn@pucmm.edu.do

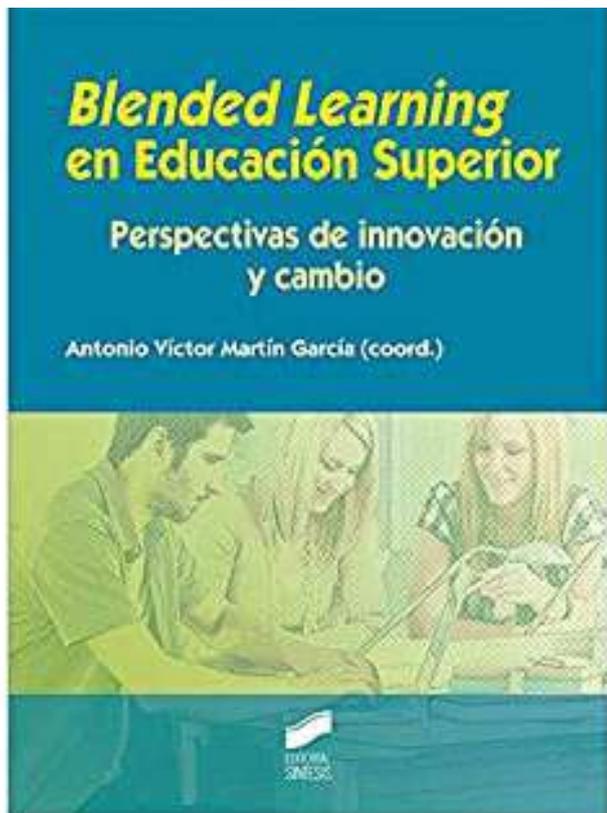
Blended Learning en Educación Superior: Perspectivas de innovación y cambio es una obra de la editorial Síntesis (2014, primera edición) basada en el estudio de la mediación tecnológica en los procesos de enseñanza universitaria. Su rasgo más significativo es la extraordinaria cantidad de información y referencias bibliográficas de calidad que ofrece, provocando con esta característica un texto enriquecido con argumentos sólidos y amplias pruebas de razonamiento y credibilidad. Uno de los objetivos de este libro es presentar los múltiples beneficios de la modalidad formativa *blended learning*. Entre ellos, es preciso destacar el desarrollo de competencias tecnológicas para docentes y estudiantes. Además, como ya es sabido, el *blended learning* brinda la posibilidad de ampliar el acceso a la educación superior mediante el aprendizaje flexible atendiendo poblaciones estudiantiles dispersas, lo cual incrementa el número de

estudiantes y, a la vez, reduce costos institucionales y personales.

Es por esto que las investigaciones pedagógicas recientes dedican una importante atención a esta modalidad pedagógica contemplada en este libro, con el fin de generar reflexión teórica, estudios empíricos, experiencias y prácticas educativas que faciliten la toma de decisiones y la gestión de un nuevo escenario académico. Así, desde el marco más amplio de la innovación tecnológica y educativa, sus 8 capítulos presentan una amplia visión acerca del origen, el desarrollo y posibilidades pedagógicas que ofrece la formación *blended learning*. En efecto, podemos afirmar que esta obra es innovadora por la perspectiva y tratamiento del tema, desde sus inicios y avances hasta las posibilidades pedagógicas de esta relevante metodología conocida en estos momentos en todo el panorama educativo. Además de su contenido, es destacable su carácter asequible por su lenguaje, formato y contenido que trasciende lo puramente expositivo y se convierte en una demostración formativa.

La obra es de autoría colaborativa. Está coordinada por Antonio Víctor Martín García, quien se ha ocupado de su proyección y difusión, esfuerzo que ha dado como fruto que la obra se convierta en un referente en virtud del aporte a los nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje basados en una metodología mixta o combinada. También destacamos la extraordinaria selección del equipo de autores con vasta experiencia en los ámbitos pedagógico y tecnológico que nos ofrece una panorámica amplia y detallada acerca de la metodología del *blended learning* con sus implicaciones y aportes a la educación moderna para la formación docente de esta y futuras generaciones. Es por esto que, de seguro, impactará significativamente los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Debido al carácter tan didáctico, los 8 capítulos ofrecen al lector la posibilidad de llevar posteriormente a la práctica una experiencia de enseñanza y aprendizaje bajo esta modalidad mixta.

a. Dr. en estudios del Español: Lingüística y Literatura por la PUCMM. Coordinador de la Licenciatura en Lenguas y Literatura orientada a la educación secundaria (PUCMM-CSTA) y Profesor Instructor de la escuela de Lenguas (PUCMM-CSTA)



El primer capítulo titulado “*Los procesos de innovación tecnológica en el ámbito educativo*” es de la autoría de Ángel García del Dujo y Ángel San Martín Alonso, quienes abordan críticamente el papel de la tecnología y la innovación en el ámbito educativo. Los autores asumen una posición teórica en torno a la idea de “espacio controversial” que surge en las interrelaciones conceptuales con respecto a innovación, tecnología y educación y presentan el resultado de la evolución tecnológica y progresiva que ofrece *b-Learning* en las últimas décadas, considerándola una estrategia metodológica en la que convergen las ventajas de la educación cara a cara y la educación a distancia, lo que posibilita un entorno de aprendizaje al servicio de las necesidades del estudiantado. En efecto, de acuerdo a los autores, los modelos de formación combinada van más allá de una simple evolución *e-Learning*, pues representan una respuesta práctica y objetiva a las renovaciones e innovaciones que demandan los actuales escenarios pedagógicos de la educación superior y que involucran criterios académicos combinados con criterios de orden tecnológico y social. Aun así, estos autores no dejan de cuestionar el papel que juega la tecnología en la escuela, así como la función que cumplen las aulas escolares y las llamadas tecnologías de la información y la comunicación.

El segundo capítulo se denomina “*Los procesos de cambio en la enseñanza superior*”, autoría de José Manuel Muñoz Rodríguez. En el referido capítulo, Muñoz analiza el papel de las universidades con respecto a los procesos de cambio exigidos por el contexto internacional, en particular el marcado por el Espacio Europeo de Educación Superior. En ese sentido, aborda el cambio de paradigma que implica este nuevo escenario y que afecta radicalmente las formas de trabajo tradicional y al propio modelo de gestión de la enseñanza y el aprendizaje en la enseñanza superior. El autor sostiene que las universidades están experimentando cambios significativos que impactan directamente a la humanidad donde se vislumbra la transformación de un hombre pionero y solitario a un nuevo modelo social de cambio definido desde el trabajo en equipo y colaborativo que va más allá de un progreso ilimitado desde una estructura social y laboral compleja. Por ello, a juicio del autor, en las dos últimas décadas las universidades pasan por un proceso de adaptación que se extiende a una nueva cultura cuyo principio de identidad abarca los escenarios culturales, económicos, cognitivos y capitalistas. Sostiene que estamos ante un cambio profundo definido desde el tránsito de una economía basada en la industria a una economía basada en el conocimiento; y que, al mismo tiempo, nos encontramos ante un incesante cambio que plantea una serie de desafíos que están siendo abordados desde instituciones y organismos sociales. Por tanto, sugiere que las universidades incorporen ejes de transmisión de conocimiento y desarrollo de investigación, así como formación cultural y humana.

En el tercer capítulo, que lleva por nombre *Blended Learning desde la perspectiva de los modelos de adopción y difusión de innovaciones tecnológicas*, su autor, Antonio Víctor Martín García, nos ofrece algunas claves tomadas de la revisión bibliográfica sobre diferentes modelos de adopción y difusión. Esto con la finalidad de conocer mejor el proceso que sigue un grupo corporativo o profesional a la hora de adaptar y, posteriormente, difundir una innovación en un sistema social determinado. Por ello, Martín analiza, por un lado, la secuencia de adopción individual desde el momento en que el docente toma la decisión de aceptar y luego usar la innovación (*b-Learning*) y, por otro lado, analiza los modelos de difusión que se refieren al proceso mediante el cual se propaga la innovación en el marco de los sistemas de educación superior, llegando a la conclusión de que, en definitiva, los avances tecnológicos y enfoques pedagógicos facilitan y contribuyen entornos formativos innovadores.

En el cuarto capítulo titulado “*Los modelos formativos combinados b-Learning: perspectivas para la enseñanza universitaria*”, sus autores, Nelson Cubides Salazar y Antonio Víctor Martín García, abordan de forma específica la caracterización, evolución e incorporación de las metodologías *Blended Learning* en las aulas, marcadas por la creciente tendencia en la aplicación de ambientes de aprendizaje socioconstructivistas favorecidos por las TIC. Cubides y Martín desarrollan una base estructural y conceptual acerca de los modelos de formación combinada y descubren cómo estas metodologías equilibran los enfoques tradicionales de enseñanza con los nuevos entornos de formación virtual. De acuerdo a los autores, estos modelos formativos que combinan recursos en línea con la educación cara a cara prometen el potencial necesario para transformar la enseñanza y el aprendizaje. Y es así como el *Blended Learning* ha demostrado que con pequeñas inversiones las universidades pueden crecer en número de estudiantes, atender poblaciones dispersas, conocer mejor el progreso de sus estudiantes, mejorar la calidad académica y, a la vez, fortalecer su sistema tradicional de enseñanza.

El quinto capítulo lleva por título “*La convergencia pedagógica y tecnológica de la modalidad Blended Learning*”. La intención de los autores Osbaldo Turpo Gebera y María José Hernández Serrano se sitúa en aportar posibilidades interpretativas que tributen a favor de una continuidad eficaz del *Blended Learning*, al transitar en los distintos escenarios. Estos autores analizan una serie de modalidades basadas en diferentes interpretaciones sobre b-Learning en las que se asume la perspectiva de superar la visión de integración entre la formación presencial y virtual hacia una nueva reconfiguración. Esta convergencia implica responder eficazmente a las condiciones de la presencialidad y la virtualidad para hacer confluir sinérgicamente las mediaciones pedagógicas y tecnológicas hacia un mismo propósito educativo. Turpo y Hernández destacan los avances tecnológicos y enfoques pedagógicos que propician oportunidades para el rediseño de los entornos formativos innovadores cuyo proceso demanda un diseño instruccional orientado al uso de estrategias formativas, dinámicas, participativas y centradas en el aprendizaje. A la vez exige ejemplificación y demostración de habilidades y destrezas acompañadas de sesiones de análisis, reflexión crítica y construcción de nuevos conocimientos. En síntesis, lo presentado en esta propuesta hacia la convergencia pretende aproximarse a la evolución consustancial que acompaña a todo proceso pedagógico.

El sexto capítulo, *Modelo Blended Learning para la enseñanza-aprendizaje del inglés en educación superior*, cuenta con el aporte de las autoras Ana María Pinto Llorente, María Cruz Sánchez y Beatriz Palacios Vicario. En este capítulo, después de exponer las características técnicas y pedagógicas de MOODLE como modelo de plataforma para la gestión de contenidos formativos, las autoras nos presentan el modelo *Blended Learning* para la enseñanza-aprendizaje del inglés en educación superior mediante un sistema hipermedia modular desarrollado de acuerdo a los principios del aprendizaje socio constructivista. Según las autoras, el referido modelo en educación semipresencial, entre otros aportes, favorece la pedagogía *Learner-centred*, situando al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, promueve el aprendizaje individual y grupal, por lo que se convierte en un modelo de aprendizaje participativo y colaborativo que a la vez da respuesta a distintas necesidades de aprendizaje, mediante el desarrollo de destrezas en lengua inglesa.

El séptimo capítulo, que se titula “*La formación de profesores en Blended Learning*”, es autoría de Ana Amelia Carvalho y Teresa Pessoa. Las autoras nos presentan la formación *b-Learning* ilustrada a partir de dos casos implementados en universidades portuguesas en el área de la formación de profesores. El primer modelo expone una formación para profesores en régimen *b-Learning*, mientras que el segundo modelo expone un curso en régimen de *b-Learning* apoyado por MOODLE, con una sesión presencial e inicial de sesiones a distancia y una sesión final presencial. En ambos casos, las autoras describen con detalle el proceso seguido tanto en el diseño pedagógico como en el propio proceso instructivo seguido. Se trata de dos itinerarios formativos en que las circunstancias geográficas y las necesidades de formación determinaron situaciones distintas en el ámbito de la modalidad de b-Learning y consecuentemente ciclos de presencia y de distancia con tiempos y objetivos diversificados.

El octavo y último capítulo es autoría de María Cruz Sánchez Gómez, Ana Iglesias Rodríguez y Concepción Pedrero Muñoz. En el referido capítulo los autores analizan las experiencias de los maestros en centros de educación primaria con máxima acreditación en las TIC en el trabajo colaborativo como ejemplo de buenas prácticas con metodologías combinadas. Para ello, además de presentar y justificar pedagógicamente el *b-Learning* como entorno personal de aprendizaje y de gestión de conocimiento, se aborda el estudio de los

discursos elaborados por profesores de este tipo de centros en relación con las actividades más eficaces, eficientes y significativas relacionadas con la metodología combinada. Asimismo, estos autores analizan los efectos que producen las metodologías colaborativas tanto en los estudiantes como en los profesores que la utilizan, llegando a la conclusión de que la enseñanza *Blended Learning* tiene un gran impacto para el trabajo colaborativo, sobre todo, de cara a la motivación de estudiantes, padres y docentes.

Al concluir la lectura, interpretación y análisis de esta obra, coincidimos con el coordinador de la misma al afirmar que el resultado de la evolución tecnológica y progresiva de las últimas décadas se consolida como una estrategia metodológica en la que convergen las ventajas de la educación cara a cara con los recursos *e-Learning* para crear un entorno de aprendizaje que posibilita una mejor atención de las necesidades de los estudiantes. Y es así como los modelos de formación combinada no se limitan a una simple evolución del *e-Learning*, sino una representación innovadora, práctica y objetiva a las renovaciones que demandan los actuales escenarios pedagógicos de la educación superior y que involucran no solo criterios academicistas, sino también el orden tecnológico y social, con el único propósito de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, en efecto, la calidad educativa que demandan los actuales escenarios educativos.

Valoramos significativamente esta obra tan oportuna en estos momentos en los que el sistema educativo de los distintos ciclos, grados y niveles requiere de sabias y vastas orientaciones teórico-metodológicas que apuesten al beneficio de una verdadera educación de calidad desde la presencialidad hacia la virtualidad. En ese sentido, podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que *Blended Learning en Educación Superior* constituye una obra titánica dirigida a todos los sectores y actores del proceso educativo, cuyo lenguaje y discurso caracterizados por la claridad, la precisión y detalles, facilitan y favorecen su rápido acceso y comprensión. No obstante,

para alguna propuesta de futuras ediciones de la presente obra, podríamos sugerir la extensión del material a otros niveles preuniversitarios y a otras modalidades de enseñanza, ajenas a la educación formal y universitaria.

Por otro lado, además de las ricas y significativas teorías, conceptos y paradigmas expuestos, una tarea pendiente de esta obra lo constituye la práctica y la ejercitación o aplicación del lector, de manera que el receptor no se convierta en un simple espectador de esta eficaz representación didáctica, sino que asuma un rol preponderante y protagónico, como se espera de todo agente educativo. En vista de que el libro carece de directrices para implementar este innovador enfoque del *b-learning*, dado su carácter más teórico que práctico, consideramos que en futuras ediciones de esta obra los autores puedan complementar el texto con directrices para que el lector pueda asumir el rol de practicante de la metodología expuesta.

En conclusión, debido al incremento actual de la enseñanza no presencial, valoramos la viabilidad de la modalidad del *b-learning* para el momento en que nuevamente nos incorporemos a la presencialidad. Pues este enfoque posibilitará una transición saludable a través de softwares libres que combinan lo mejor de la formación presencial con las funcionalidades del *e-learning* y las clases asíncronas, con el fin de potenciar las fortalezas y disminuir las debilidades de ambas modalidades. En efecto, el uso de esta modalidad facilita, entre otros aspectos, la rentabilidad en tiempo y espacio; es decir, permite aprender desde cualquier sitio y momento en las sesiones asíncronas, y, además, sigue otorgando valor a la interacción que debe darse entre maestros y estudiantes. Asimismo, promueve el acceso, a través de internet, a recursos innovadores educativos en permanente crecimiento.