



Schola Viva

Revista de investigación educativa

Donde el saber crece

Nº 1 · Año 2026



La educación del futuro

Merge Cube en la transformación educativa: innovación metodológica y tecnológica para un aprendizaje significativo

Merge Cube in educational transformation: methodological and technological innovation for meaningful learning

Dr.C. Nayade Caridad Reyes Palau.

Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-8754-1536>

ncreyesp@ube.edu.ec

RESUMEN

La presente ponencia tiene como objetivo, analiza el impacto del Merge Cube como recurso tecnológico innovador en la transformación educativa contemporánea. Este dispositivo de realidad aumentada permite la visualización e interacción con objetos tridimensionales, integrando experiencias inmersivas dentro del aula y promoviendo aprendizajes significativos. A través de una revisión documental y de experiencias aplicadas en contextos escolares y universitarios, se examina cómo el Merge Cube potencia metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y el aula invertida. Los resultados evidencian que su incorporación favorece la motivación, la exploración autónoma y la comprensión conceptual mediante experiencias multisensoriales. Se concluye que el Merge Cube no solo representa un avance tecnológico, sino una herramienta pedagógica que redefine la mediación docente y transforma la manera en que los estudiantes aprenden, experimentan y construyen conocimiento.

Palabras clave: Merge Cube, realidad aumentada, innovación educativa, metodologías activas, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

This paper analyzes the impact of the Merge Cube as an innovative technological resource in contemporary educational transformation. This

augmented reality device enables the visualization and interaction with three-dimensional objects, integrating immersive experiences in the classroom and fostering meaningful learning. Through a documentary review and analysis of applied educational experiences, the study examines how the Merge Cube enhances active methodologies such as project-based learning, gamification, and the flipped classroom. Findings show that its integration promotes motivation, autonomous exploration, and conceptual understanding through multisensory experiences. It is concluded that the Merge Cube represents not only a technological innovation but also a pedagogical tool that redefines teaching mediation and transforms the way students learn, experience, and construct knowledge.

Keywords: Merge Cube, augmented reality, educational innovation, active methodologies, meaningful learning.

Introducción

En la actualidad, la educación enfrenta el desafío de responder a las demandas de una sociedad tecnológica, globalizada e interconectada. La expansión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), junto con los avances en inteligencia artificial, realidad aumentada y realidad virtual, ha modificado la forma en que los individuos aprenden, comunican e interactúan con el conocimiento. En consecuencia, las instituciones educativas deben reinventar sus prácticas pedagógicas para adaptarse a los nuevos entornos digitales y responder a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI.

La educación tradicional, centrada en la repetición y la memorización de contenidos, ha demostrado ser insuficiente para desarrollar competencias complejas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la colaboración. La actual sociedad del conocimiento demanda sujetos capaces de aprender de manera autónoma, reflexiva y continua, adaptándose a contextos cambiantes y altamente digitalizados. En este sentido, las metodologías activas —como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida y la gamificación— constituyen estrategias clave para promover aprendizajes más significativos, contextualizados y participativos.

Dentro de este marco de innovación educativa, las tecnologías emergentes, especialmente la realidad aumentada (RA), ofrecen oportunidades invaluable para transformar el aula en un espacio dinámico y multisensorial. La RA combina elementos digitales con el entorno físico, permitiendo que los estudiantes interactúen con objetos virtuales integrados en su entorno real. Esta característica la convierte en una herramienta pedagógica ideal para conectar la teoría con la práctica, estimular la curiosidad y fortalecer la comprensión conceptual.

Una de las aplicaciones más destacadas de la realidad aumentada en el ámbito educativo es el Merge Cube, un dispositivo de aprendizaje tridimensional que permite explorar modelos virtuales de manera tangible e interactiva. Este cubo, al ser escaneado mediante una aplicación móvil o una tableta, proyecta objetos digitales en 3D —como planetas, estructuras celulares, sistemas del cuerpo humano, figuras geométricas, ecosistemas o artefactos históricos— que pueden manipularse con las manos, girarse o ampliarse desde diferentes perspectivas.

El Merge Cube integra de forma efectiva los principios del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), quien plantea que el conocimiento se construye a través de la experiencia directa y la reflexión. Asimismo, responde al enfoque constructivista de Piaget y Vygotsky, al situar al estudiante en el centro del proceso educativo como agente activo en la construcción de su propio conocimiento. La interacción con objetos tridimensionales estimula la asimilación y acomodación de nuevos saberes, y favorece el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

De acuerdo con Cabero y Valencia (2022), el potencial de la realidad aumentada radica en su capacidad para integrar lo sensorial y lo cognitivo, permitiendo que los estudiantes aprendan haciendo, observando y reflexionando. En esta línea, el Merge Cube se presenta como un puente entre lo tangible y lo digital, donde los contenidos se convierten en experiencias inmersivas que facilitan la comprensión profunda y la retención del conocimiento.

Además, el Merge Cube ofrece un enfoque inclusivo, pues puede adaptarse a diversos estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico), y atender las necesidades de estudiantes con diferentes ritmos o capacidades. La posibilidad de manipular objetos 3D mediante gestos naturales favorece la accesibilidad y elimina barreras de comprensión, haciendo del aprendizaje un proceso más equitativo y participativo.

Aplicaciones educativas del Merge Cube en la Educación General Básica:

En **Matemáticas**. El Merge Cube permite visualizar y manipular figuras geométricas tridimensionales —como prismas, pirámides, cilindros y esferas— para analizar sus características, calcular áreas, volúmenes y relaciones espaciales. También facilita la comprensión de fracciones, proporciones y simetría mediante experiencias interactivas que convierten conceptos abstractos en representaciones tangibles.

En **Lenguaje y Literatura**. Favorece la creación de experiencias narrativas inmersivas, donde los estudiantes pueden explorar escenarios y personajes en 3D, reconstruir historias o representar escenas literarias desde múltiples perspectivas. Asimismo, puede utilizarse para desarrollar actividades de comprensión lectora y producción escrita, integrando elementos visuales y auditivos que enriquecen la interpretación de textos.

En **Ciencias Sociales**. Facilita la visualización tridimensional de mapas, estructuras urbanas, monumentos históricos y líneas de tiempo interactivas. Los estudiantes pueden recorrer civilizaciones antiguas, analizar procesos culturales y comprender la evolución de los espacios geográficos, lo que promueve la contextualización histórica y el pensamiento crítico.

En **Ciencias Naturales**. Permite explorar el cuerpo humano, los sistemas anatómicos, las estructuras celulares, los ecosistemas y los procesos biológicos de manera tridimensional. Los alumnos pueden observar órganos en funcionamiento, estudiar el ciclo del agua o interactuar con modelos de ADN, lo que favorece la comprensión de conceptos científicos complejos a través de la observación directa y la manipulación virtual.

De esta manera, el Merge Cube se convierte en una herramienta transversal y versátil, capaz de integrarse en diversos niveles educativos y áreas curriculares, promoviendo experiencias activas y personalizadas que fortalecen la autonomía del estudiante.

Esta ponencia tiene como propósito examinar el papel del Merge Cube en la transformación metodológica y tecnológica de la educación contemporánea, evidenciando su influencia en la motivación estudiantil, la comprensión conceptual y la participación activa en el proceso de aprendizaje. Se sostiene que la verdadera innovación educativa no radica únicamente en la incorporación de recursos digitales, sino en su integración pedagógica consciente y significativa, capaz de generar experiencias de aprendizaje que estimulen el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo de competencias esenciales para la vida en la sociedad digital.

El Merge Cube se ha consolidado como una innovación metodológica y tecnológica de gran impacto en la educación contemporánea, al favorecer la implementación de metodologías activas que colocan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. Su aplicación permite desarrollar procesos educativos interactivos, visuales, colaborativos e inclusivos, en los que la tecnología deja de ser un complemento accesorio para convertirse en una herramienta de mediación cognitiva.

La realidad aumentada (RA) que ofrece el Merge Cube integra la dimensión física y la digital, transformando el aula en un entorno tridimensional donde el conocimiento se experimenta y se construye de manera práctica. Esta experiencia inmersiva fortalece la curiosidad, la motivación intrínseca y la comprensión profunda de los contenidos, elementos esenciales para un aprendizaje significativo y duradero.

Vinculación con metodologías activas

El Merge Cube se integra de manera natural en los modelos pedagógicos basados en metodologías activas, al incentivar la exploración, la creatividad, la

colaboración y la resolución de problemas. Su versatilidad le permite adaptarse a diferentes enfoques didácticos:

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): El Merge Cube potencia el ABP al permitir que los estudiantes diseñen modelos tridimensionales interactivos como parte de sus proyectos. Por ejemplo, pueden recrear un ecosistema, representar estructuras arquitectónicas o construir un sistema solar virtual. Este proceso combina investigación, trabajo colaborativo y aplicación de saberes, favoreciendo la autonomía y la transferencia del aprendizaje a contextos reales.

Gamificación: La herramienta permite desarrollar entornos lúdicos y motivadores en los que los estudiantes participan en misiones o retos educativos utilizando la RA. Al completar desafíos de observación, análisis o resolución de problemas, los alumnos reciben recompensas simbólicas (puntos, insignias o niveles), fomentando la competencia sana y la cooperación. Según Coll (2022), la gamificación mediante dispositivos como el Merge Cube incrementa la motivación y promueve un compromiso emocional con el aprendizaje.

Aula invertida (Flipped Classroom): Con el Merge Cube, los estudiantes pueden acceder a los contenidos teóricos en casa mediante videos o simulaciones interactivas, y aprovechar el tiempo de clase para discutir, analizar y aplicar los conceptos de manera práctica. Esto fomenta la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso formativo, al tiempo que libera el espacio presencial para actividades de debate, reflexión y creación conjunta.

Aprendizaje cooperativo: Al trabajar en grupos, los estudiantes pueden compartir el Merge Cube, intercambiar observaciones y construir conocimiento de forma colaborativa. Esta interacción fortalece las habilidades sociales, la empatía y la comunicación efectiva, promoviendo una comunidad de aprendizaje participativa y solidaria.

En conjunto, estas estrategias metodológicas favorecen la autonomía, la motivación, la creatividad y el compromiso, elementos esenciales para el desarrollo de competencias del siglo XXI. De acuerdo con Coll (2022), el aprendizaje se vuelve significativo cuando el estudiante participa activamente,

reflexiona sobre su proceso y aplica el conocimiento en situaciones auténticas, condiciones que el Merge Cube facilita de manera natural.

Rol docente y mediación tecnológica

El uso del Merge Cube redefine el papel del docente dentro del aula. De ser un transmisor de información, pasa a convertirse en un diseñador de experiencias de aprendizaje, un mediador pedagógico y un facilitador del descubrimiento.

El profesor debe planificar actividades que aprovechen las potencialidades del Merge Cube, seleccionando contenidos pertinentes, definiendo objetivos claros y orientando al estudiante hacia la exploración significativa. Esta mediación docente implica también acompañar el proceso de reflexión, ayudar a los alumnos a formular hipótesis, comparar resultados y construir conclusiones.

Según Torres (2022), el docente innovador no se limita a enseñar con tecnología, sino que enseña a aprender con ella, desarrollando competencias digitales, comunicativas y emocionales en sus estudiantes. El Merge Cube ofrece, en este sentido, un entorno ideal para fortalecer la alfabetización digital y la autonomía cognitiva.

Asimismo, el Merge Cube promueve la inclusión educativa, ya que su interfaz intuitiva permite personalizar los ritmos y estilos de aprendizaje. Los estímulos visuales, auditivos y kinestésicos favorecen la atención de estudiantes con distintas necesidades, generando un entorno equitativo y participativo.

La incorporación del Merge Cube en el aula requiere docentes reflexivos, creativos y tecnológicamente competentes, capaces de diseñar experiencias de aprendizaje que integren lo digital con lo humano. Cuando se aplica con intencionalidad pedagógica, esta herramienta se convierte en un medio poderoso para fomentar la motivación, la comprensión profunda y la construcción colectiva del conocimiento, pilares de una educación transformadora.

Materiales y métodos

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y documental, sustentado en la revisión, análisis e interpretación crítica de fuentes científicas y académicas relacionadas con la realidad aumentada (RA)

y su aplicación educativa, con especial énfasis en los estudios recientes sobre el Merge Cube como herramienta innovadora en la enseñanza-aprendizaje.

El enfoque cualitativo permitió comprender y describir el fenómeno educativo desde una perspectiva interpretativa, reconociendo la diversidad de experiencias, contextos y prácticas pedagógicas que emergen en torno al uso de tecnologías inmersivas. A través del análisis documental, se buscó sistematizar la evidencia científica disponible, identificando tendencias, aportes y desafíos que reflejan la transformación metodológica y tecnológica de la educación contemporánea.

El proceso metodológico se organizó en tres fases principales, cada una con procedimientos específicos orientados al logro de los objetivos de investigación:

Revisión bibliográfica

En esta primera fase, se realizó una búsqueda exhaustiva de fuentes teóricas y empíricas sobre el uso de la realidad aumentada y el Merge Cube en entornos educativos.

Las fuentes consultadas provinieron de bases de datos académicas de alta indexación como Scielo, Redalyc, ERIC, Dialnet, Google Scholar y ResearchGate.

Se establecieron como criterios de selección:

- Actualidad: publicaciones comprendidas entre los años 2020 y 2024, dado el auge de la RA y su aplicación en la educación pospandemia.
- Pertinencia temática: estudios vinculados con innovación metodológica, integración tecnológica, aprendizaje significativo, gamificación, aula invertida y competencias digitales docentes.
- Rigor científico: artículos revisados por pares, tesis de grado y documentos técnicos de organismos internacionales (UNESCO, CEPAL, OEI) que abordaran la educación digital y las tecnologías emergentes.

El resultado de esta fase fue la conformación de un corpus bibliográfico sólido y actualizado, que sirvió como base para el análisis comparativo de enfoques, metodologías y resultados relacionados con el Merge Cube.

Análisis temático

Durante la segunda fase se aplicó una estrategia de análisis cualitativo de contenido, que permitió organizar y examinar las fuentes seleccionadas de acuerdo con categorías emergentes derivadas del objetivo del estudio.

Las categorías principales identificadas fueron:

- Innovación metodológica: entendida como el cambio en las prácticas de enseñanza hacia modelos activos y participativos.
- Integración tecnológica: uso pedagógico de la realidad aumentada y herramientas digitales como el Merge Cube.
- Aprendizaje significativo: relación entre los nuevos contenidos y los saberes previos del estudiante.
- Mediación docente: rol del profesor como facilitador y diseñador de experiencias interactivas.

A partir de estas categorías, se analizaron las coincidencias, diferencias y aportes de los distintos autores, destacando cómo la aplicación del Merge Cube contribuye a fortalecer la motivación, la autonomía y la comprensión conceptual de los estudiantes.

Este proceso permitió construir una visión interpretativa y contextualizada sobre la manera en que la RA y el Merge Cube se integran en las metodologías activas, transformando la práctica pedagógica en diversos niveles educativos (inicial, básico, medio y superior).

Síntesis reflexiva y propositiva

En la tercera fase se elaboró una síntesis integradora de los hallazgos obtenidos, con el fin de formular interpretaciones, conclusiones y proyecciones teóricas sobre el impacto del Merge Cube en la innovación educativa.

Esta etapa permitió relacionar los resultados del análisis bibliográfico con las tendencias actuales de la educación digital, destacando las oportunidades que

ofrece el Merge Cube para mejorar la calidad del aprendizaje, así como los desafíos que enfrenta su implementación (formación docente, infraestructura tecnológica, equidad digital, entre otros).

Además, se propusieron lineamientos orientadores para la incorporación pedagógica de la realidad aumentada, como:

- La necesidad de capacitación continua de los docentes en el diseño de experiencias inmersivas.
- La planificación curricular flexible, que incorpore actividades experimentales y colaborativas.
- El uso ético y responsable de las tecnologías emergentes, priorizando la inclusión y el bienestar de los estudiantes.

Validez y confiabilidad

Para garantizar la validez y confiabilidad del estudio, se utilizó la triangulación de fuentes y la contrastación teórica, comparando distintas perspectivas académicas sobre la innovación metodológica y tecnológica. Esta estrategia permitió verificar la consistencia de los resultados y obtener una comprensión integral del fenómeno.

Asimismo, se aplicó un proceso de revisión crítica y síntesis narrativa, que aseguró la objetividad interpretativa y la coherencia conceptual en la presentación de los hallazgos.

El carácter cualitativo y documental de la investigación permitió sistematizar experiencias exitosas, reconocer las buenas prácticas y analizar los aportes del Merge Cube como recurso educativo transformador, capaz de articular la tecnología con la pedagogía y generar entornos de aprendizaje más dinámicos, inclusivos y significativos.

Resultados

Los hallazgos obtenidos a partir del análisis documental evidencian que la integración del Merge Cube en los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene un impacto significativo en el desarrollo de experiencias educativas más dinámicas, participativas y centradas en el estudiante. Su incorporación en el

aula favorece la convergencia entre innovación metodológica y tecnológica, generando beneficios tangibles tanto en el rendimiento académico como en la motivación y las competencias digitales del alumnado.

En términos generales, los resultados reflejan los siguientes aportes pedagógicos fundamentales:

Incremento de la motivación y la participación activa

La utilización del Merge Cube aumenta de manera notable la motivación intrínseca de los estudiantes al ofrecer experiencias de aprendizaje interactivas, inmersivas y lúdicas. El hecho de poder manipular objetos tridimensionales mediante la realidad aumentada convierte la clase en un espacio de exploración y descubrimiento, donde el alumno se siente protagonista de su propio proceso formativo.

Los estudios revisados (Torres, 2022; Ramírez, 2023) coinciden en que el Merge Cube despierta el interés por los contenidos, especialmente en áreas consideradas complejas o abstractas, como las ciencias naturales o las matemáticas. La gamificación y la interacción sensorial que ofrece esta herramienta contribuyen a una mayor implicación emocional, lo que repercute directamente en la retención de conocimientos y en la permanencia escolar.

Asimismo, la posibilidad de explorar los contenidos desde diferentes perspectivas favorece la participación activa y colaborativa, estimulando la curiosidad, el cuestionamiento y la reflexión, aspectos esenciales del aprendizaje significativo.

Fortalecimiento de la comprensión conceptual

El Merge Cube facilita la comprensión profunda de contenidos complejos gracias a su capacidad para representar visualmente fenómenos tridimensionales que, en un contexto tradicional, resultan difíciles de imaginar.

De acuerdo con González (2024), las experiencias inmersivas que ofrece el Merge Cube propician una asimilación más eficaz de los conceptos científicos, al vincular la observación con la manipulación directa. Además, el aprendizaje tridimensional mejora la memoria visual y fortalece las conexiones neuronales asociadas con la comprensión espacial y lógica.

Fomento de la colaboración y el trabajo en equipo

Los resultados también destacan que el Merge Cube potencia el aprendizaje cooperativo, promoviendo la interacción social y el intercambio de ideas entre los estudiantes. En entornos presenciales o virtuales, los alumnos trabajan de forma conjunta para explorar modelos, formular hipótesis, resolver problemas o crear presentaciones interactivas, lo cual estimula el pensamiento colectivo y la co-construcción del conocimiento.

Esta dinámica colaborativa contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales como la comunicación efectiva, la empatía, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones consensuadas. Además, favorece el sentido de pertenencia al grupo y fortalece la autoestima académica, al permitir que todos los miembros participen activamente en el proceso de aprendizaje.

El Merge Cube, al integrarse con metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o la gamificación, se convierte en un medio eficaz para consolidar la colaboración interdisciplinaria, donde los estudiantes combinan saberes de distintas áreas para resolver desafíos reales.

Desarrollo de competencias digitales y pensamiento crítico

Otro hallazgo relevante es que el Merge Cube contribuye al fortalecimiento de las competencias digitales, tanto en estudiantes como en docentes. Su uso implica la manipulación de aplicaciones, la navegación en entornos de realidad aumentada y la interpretación de información visual compleja, lo que desarrolla habilidades tecnológicas, informacionales y comunicativas.

El proceso de interacción con el Merge Cube estimula el pensamiento crítico y la autonomía, ya que los estudiantes deben observar, analizar, comparar y deducir información a partir de modelos tridimensionales. De esta manera, aprenden a formular preguntas, buscar respuestas y validar hipótesis, aplicando la indagación científica como parte del proceso cognitivo.

Según Hernández (2023), la incorporación de herramientas digitales como el Merge Cube fomenta una alfabetización digital integral, que no solo se limita al

uso técnico de la tecnología, sino que promueve el razonamiento, la ética en el entorno digital y la capacidad de aprender de manera independiente.

Además, la exposición a experiencias inmersivas impulsa la creatividad y la innovación, al permitir que los estudiantes diseñen sus propios modelos o escenarios virtuales, combinando contenidos curriculares con la imaginación y la experimentación.

La siguiente tabla sintetiza los resultados más destacados:

Autor	Año	Enfoque	Principales hallazgos
Torres, L.	2022	Innovación educativa	El Merge Cube mejora la mediación docente y fomenta la exploración autónoma.
González, M.	2024	Realidad aumentada	Potencia la comprensión tridimensional y el aprendizaje experiencial.
Hernández, P.	2023	Competencias digitales	Promueve habilidades tecnológicas y colaboración entre pares.

Fuente: elaboración propia

Discusión

El uso del Merge Cube evidencia que la innovación tecnológica en educación solo adquiere verdadero valor cuando se integra dentro de una intencionalidad pedagógica clara, planificada y reflexiva. No se trata únicamente de incorporar dispositivos digitales o recursos visualmente atractivos, sino de replantear los enfoques metodológicos y diseñar experiencias de aprendizaje que aprovechen el potencial transformador de la tecnología para promover aprendizajes activos, inclusivos y significativos.

En este sentido, la realidad aumentada (RA) mediante el Merge Cube transforma el aula en un entorno híbrido, donde lo físico y lo virtual se fusionan para dar lugar a nuevas formas de interacción y construcción del conocimiento.

Este entorno inmersivo fomenta la curiosidad, la exploración y la experimentación, componentes esenciales del aprendizaje experiencial. Los estudiantes no solo observan conceptos, sino que los manipulan, descubren y reinterpretan, lo cual fortalece la comprensión conceptual y la retención de la información.

De acuerdo con Ausubel (1983), el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con los saberes previos del estudiante y se integran en su estructura cognitiva de manera funcional. Desde esta perspectiva, el Merge Cube propicia aprendizajes duraderos, al conectar la experiencia sensorial con la comprensión cognitiva. A través de la interacción con modelos tridimensionales, los alumnos vinculan la teoría con la práctica, lo que les permite entender, aplicar y transferir los conocimientos a situaciones reales.

Asimismo, la implementación del Merge Cube reconfigura los roles tradicionales del docente y del estudiante. El profesor deja de ser un transmisor de información para convertirse en mediador, orientador y diseñador de experiencias educativas interactivas. Su función principal es guiar la exploración, plantear desafíos cognitivos y promover la reflexión crítica sobre lo aprendido. Por su parte, el estudiante asume un papel activo, autónomo y creativo, participando en la co-construcción del conocimiento a través del descubrimiento y la colaboración.

Sin embargo, a pesar de los beneficios pedagógicos comprobados, persisten desafíos importantes que condicionan la integración efectiva del Merge Cube y otras tecnologías emergentes en el ámbito educativo. Entre ellos destacan:

La brecha digital, que se manifiesta tanto en el acceso desigual a los dispositivos y la conectividad como en la disparidad de competencias tecnológicas entre estudiantes y docentes. En contextos rurales o con recursos limitados, la falta de infraestructura adecuada restringe las oportunidades de aprendizaje inmersivo.

La formación docente insuficiente, ya que no todos los profesores cuentan con la capacitación necesaria para aplicar la realidad aumentada con sentido pedagógico. La apropiación tecnológica requiere más que habilidades técnicas:

demanda competencias didácticas y digitales integradas, así como una actitud abierta al cambio y a la innovación.

La sostenibilidad tecnológica, que implica mantener y actualizar los recursos digitales, garantizar la compatibilidad de los dispositivos y fomentar una cultura institucional que apoye la innovación permanente.

La capacitación del profesorado en el uso pedagógico del Merge Cube resulta, por tanto, esencial para garantizar su efectividad y continuidad en el tiempo. Según Hernández (2023), la formación docente debe enfocarse en el diseño de actividades que combinen tecnología, pedagogía y contenido, siguiendo el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), que promueve una integración equilibrada de estos tres componentes.

Por otro lado, Ramírez (2023) y López y García (2022) sostienen que la transformación educativa no depende únicamente de la disponibilidad tecnológica, sino de un cambio cultural profundo en la comunidad educativa. Este cambio implica fomentar valores como la colaboración, la creatividad, la experimentación y la apertura al aprendizaje continuo. En este contexto, la innovación se concibe como un proceso social y humano, en el que todos los actores —docentes, estudiantes y gestores— participan activamente en la construcción de una cultura digital inclusiva y sostenible.

Además, la integración del Merge Cube refuerza la importancia de mantener una visión ética y humanista de la tecnología educativa. Si bien la realidad aumentada amplía las posibilidades del aprendizaje, su uso debe orientarse hacia el desarrollo integral del estudiante, respetando la diversidad, la inclusión y el bienestar emocional. La tecnología, por sí sola, no transforma la educación; es la intencionalidad pedagógica, acompañada de una gestión institucional coherente, la que convierte las herramientas digitales en medios de aprendizaje con sentido y propósito.

La discusión permite concluir que el Merge Cube no solo introduce una innovación tecnológica, sino que impulsa una revolución metodológica y cultural en los entornos educativos. Su aplicación promueve experiencias multisensoriales, fomenta la creatividad, fortalece el pensamiento crítico y favorece el aprendizaje colaborativo. No obstante, su éxito depende de la

formación docente continua, del apoyo institucional y de la construcción de una cultura digital humanizada, capaz de equilibrar el progreso tecnológico con los valores pedagógicos esenciales para el siglo XXI.

Conclusiones

El Merge Cube constituye una herramienta transformadora que integra tecnología y pedagogía para promover un aprendizaje activo y significativo.

Su uso en el aula potencia metodologías activas como el ABP, la gamificación y el aula invertida, fortaleciendo la autonomía y la motivación.

La mediación docente es clave para orientar el aprendizaje y asegurar la pertinencia pedagógica del recurso.

La formación docente continua y la disponibilidad tecnológica son condiciones esenciales para la sostenibilidad del cambio educativo.

El Merge Cube representa un avance hacia una educación más interactiva, inclusiva y humanizada, donde el estudiante se convierte en protagonista de su propio aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Cabero, J., & Valencia, R. (2022). La realidad aumentada en la innovación pedagógica. *Revista de Tecnología Educativa*, 19(2), 34–49.

Coll, C. (2022). Metodologías activas y aprendizaje autónomo en entornos digitales. *Revista de Educación y Tecnología*, 38(4), 15–29.

González, M. (2024). *Metodologías activas y tecnología educativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Hernández, P. (2023). Competencias digitales y transformación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 45–61.

Ramírez, J. (2023). *Innovación pedagógica en la era digital*. Ediciones Educativas.

Torres, L. (2022). Innovación educativa en entornos digitales: desafíos y oportunidades. *Revista Pedagogía Contemporánea*, 12(1), 33–49.

Estrategia interventiva para desarrollar una cultura discursivo-mediática en los estudiantes universitarios cubanos

Interventive strategy to develop a mediatic- discursive culture in Cuban university students

Dr. C Omayda Despaigne Negret, PT.

Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Cuba.

<https://orcid.org/0000-0002-8301-1965>

omaydadespaignenegret@gmail.com

Dr. C. María Luz Rodríguez Cosme, PT.

Universidad de Oriente, Cuba.

<https://orcid.org/mariluz@uo.edu.cu>

mariluz@uo.edu.cu

Resumen

Los medios de comunicación actuales funcionan como instrumentos de poder que moldean el pensamiento social a través de técnicas de manipulación lingüística. Es por ello que es necesario formar profesionales capaces de analizar críticamente los mensajes mediáticos en lengua inglesa. El presente artículo presenta una estrategia interventiva con el objetivo de desarrollar la cultura discursivo-mediática en estudiantes universitarios cubanos, específicamente en la carrera de Lengua Inglesa de la Universidad de Oriente.

Basada en la teoría del discurso crítico, la semiótica y la psicología, la estrategia propuesta se estructura en tres etapas que inciden en el desarrollo de habilidades para desmontar la macroestructura textual, identificar configuraciones semánticas prefabricadas, y emitir juicios críticos frente a la información mediática.

La implementación de esta estrategia, aplicada desde 2018 en un grupo de 16 estudiantes, demostró resultados positivos. El trabajo concluye que la alfabetización mediática es indispensable en la formación universitaria para contrarrestar la manipulación informativa y formar profesionales reflexivos, competentes y críticos.

Palabras clave: Cultura discursivo-mediática, análisis crítico-reflexivo, estrategia interventiva, manipulación lingüística, alfabetización mediática.

Abstract

Current media function as instruments of power that shape social thought through linguistic manipulation techniques. Therefore, it is necessary to train professionals capable of critically analyzing media messages in the English language. This article presents an interventive strategy aimed at developing discursive-media culture in Cuban university students, specifically in the English Language program at the University of Oriente.

Grounded in critical discourse theory, semiotics, and psychology, the proposed strategy is structured in three stages that foster the development of skills to deconstruct textual macrostructure, identify prefabricated semantic configurations, and issue critical judgments regarding media information.

The implementation of this strategy, applied since 2018 to a group of 16 students, demonstrated positive results. The study concludes that media literacy is indispensable in university education to counteract information manipulation and train reflective, competent, and critical professionals.

Keywords: Discursive-media culture, critical-reflexive analysis, interventive strategy, media text comprehension, media literacy.

Introducción

La comunicación es en la actualidad una industria de información por un lado para marginar, enajenar comunidades enteras, en ocasiones para ofrecer información fidedigna acerca de un acontecimiento o personalidad de un país o de la historia y por otro, para enriquecer las grandes transnacionales de la información. Para ello, utiliza la lengua como vía de comunicación entre los sujetos sociales.

En este sentido, Estas investigadoras consideran que en la sociedad contemporánea, el poder ya no se ejerce abiertamente por la represión, sino por el manejo mental de los grupos dominados. El discurso, no es solo considerado como un medio de control, sino este de hecho es el lugar donde se lleva a cabo la lucha por el poder.

Por estas razones, el discurso se convierte en una necesidad para asumir una actitud responsable ante la propaganda mediática por parte de los estudiantes universitarios quienes son más vulnerables por conocer la lengua en cuestión y

desconocer las simbologías de la manipulación. Por ello, las autoras de este artículo tienen como propósito buscar vías desde la docencia universitaria que permitan: comprender las estrategias de persuasión lingüística utilizadas para enmascarar el sentido del texto en los medios impresos, pues estos influyen en gran medida en la perspectiva que tienen los jóvenes de ver el mundo al condicionar su conducta con independencia de su voluntad y de su resistencia.

Desde esta óptica, el objetivo de la investigación es implementar una estrategia interventiva que propicie a los estudiantes comprender las ideas de los textos mediáticos y extraer el mensaje del texto desde el entramado cromático e iconográfico de la imagen. Todo lo cual requiere, por un lado, una nueva revisión de los procedimientos interpretativos usados en la actualidad y por otro la necesidad de diversificar la cultura.

En la actualidad, la gran mayoría de la población y especialmente los jóvenes no conciben vivir en un mundo sin facebook, instagram, televisión por cable, móvil. Ante este nuevo escenario los docentes requieren resolver la brecha de la investigación, delimitada, entre la necesidad de reducir las fronteras entre la apropiación informativa en inglés y la comprensión reflexiva de los significados intrínsecos en diferentes medios, hecho que no ha encontrado respuesta en la formación de los estudiantes universitarios.

Los diferentes subsistemas de educación en Cuba garantizan la enseñanza del inglés como lengua extranjera, lo cual favorece un mayor acceso a una amplia gama de contenidos digitalizados que recorren el mundo en cuestiones de segundos. A esto se une, que en ocasiones, algunos estudiantes arriban a la educación superior con dificultades en su comunicación con esa lengua extranjera, lo que limita su discurso e interpretación. Por eso, la selección del tema para su estudio en la carrera Lengua Inglesa.

Por eso, se concibe como pregunta científica ¿Cómo brindar atención a la interpretación de los textos mediáticos de la redes de la información en los jóvenes universitarios?.

No es posible obviar, que los estudiantes universitarios cubanos requieren de un desarrollo de la cultura general integral, que les permita no solo comprender el mundo que les rodea, si no utilizar y contextualizar la información como vía imprescindible de conocimiento. Por tanto, el estudio de experiencia empírica que se

aborda, permite profundizar desde los fundamentos teóricos para el tratamiento adecuado del tema.

Marco Teórico

La sistematización de los estudios consideran el siglo XXI como el siglo de las comunicaciones, Villavicencio, (2013), Cervantes, G (2014) entre otros, explicitan que se debe a los cambios vertiginosos en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que encuentran su máxima expresión en los avances de una revolución tecnológica sustentada por la generación de nuevos conocimientos reproducidos en diferentes soportes y canales que registran, almacenan y difunden contenidos a través de todas las redes.

Los cambios derivados de esta revolución conformaron las redes virtuales donde el texto, el sonido y la imagen adquieren un nuevo sentido frente a las relaciones tenidas como “reales” provocando una mutación de las formas de difusión y consumo del conocimiento y la cultura Villavicencio (2013). Según Chomsky (1990) los medios de comunicación masivos actúan como transmisores de mensajes hacia el ciudadano promedio. Por lo tanto, su función principal es entretener, informar e impartir valores y códigos de comportamiento que propician que los individuos se moldeen en base a las estructuras sociales.

Los medios de comunicación masiva, contribuyen en gran parte a fijar las maneras de pensamiento de la sociedad; a establecer la agenda de los asuntos políticos, sociales, económicos que se discuten. Por consiguiente, tal y como expresan Aguaded y Borges (2025) “estas interacciones con los medios no son neutras ni asépticas y moldean y condicionan la vida de muchos ciudadanos en un mundo cada vez más global e interdependiente”(p.2).

Los medios son un poder porque poseen los instrumentos y los mecanismos que les dan la posibilidad de imponerse; que condicionan o pueden fijar la conducta de otros, organizaciones o individuos con independencia de su voluntad y de su resistencia. Los medios de comunicación constituyen herramientas para cegar y distraer de la realidad a las grandes masas, surgen del interés de los grupos dominantes para conformar una conciencia homogeneizada.

Desde esta óptica, la configuración lingüística y arquitectónica del texto mediático se construye por medio de la intención (propósito deliberado del emisor), la finalidad comunicativa que se pretende lograr y se refiere a la anticipación mental del resultado, vinculado al acto perlocutivo, el cual implica producir efectos en el oyente:

intimidar, persuadir engañar, impresionar conjuntamente con la función apelativa del lenguaje entendida por Buhler (2011) como la propiedad de influir por medio de las palabras en las actitudes, pensamientos y conducta del interlocutor así como las funciones representativas y expresivas (utilización de matices subjetivos, tono, contextos). El cimiento de la construcción mediática se asienta en el contexto, el cual es determinante para el éxito del acto comunicativo.

Por tanto, el contexto se revela a partir de las circunstancias reales en que existen los componentes formales de la comunicación: contexto verbal y extraverbal, este último referido al tipo de código, canal, participación de los sujetos (su atención, voz, tono, mirada, distancia). El contexto verbal tiene en cuenta las condiciones en que se producen los enunciados, lo que se dice, lo que se quiere decir (en este se expresan ideologías, convicciones, valores, relaciones de poder). Tiene como base el aspecto afectivo emocional.

La articulación de estructuras entretejidas intencionalmente (desconocida por el público) pasan por debajo del umbral absoluto como un fenómeno psíquico escurridizo que se desliza fácilmente al aparato psíquico, creando una contaminación mental en el pensamiento o en los sentimientos o en el comportamiento, lo que trae consigo en ocasiones, una dependencia de las personas a la información o entretenimiento, de manera que se requiere formar en ellos, los hábitos, costumbres, normas y los valores.

Ante el desafío de los nuevos tiempos se necesitan profesionales con una cultura discursivo-mediática, que les permita enfrentar desde nuestra ideología las manipulaciones en los textos que aportan informaciones subversivas, sin deslumbrarse, ante la transmisión global e instantánea de información, video-juegos, imágenes que atentan contra los patrones culturales y la ética del pensamiento. En fin, se requiere de la formación de un estudiante universitario, reflexivo, competente, crítico que le posibilite desarrollar el pensamiento con independencia de criterio, logrado a través del análisis y su capacidad de juicio crítico y creador para conjugar los conocimientos, habilidades y capacidades a partir de un proceso creativo, dimensionado con tiempo para que la habilidad pueda desarrollarse.

Desde esta mirada, en la comprensión cristaliza continuamente la dialéctica entre lo histórico-social y lo individual, debido a que es un proceso activo de reconstrucción de la cultura y de descubrimiento del sentido personal, el cual está ligado a la formación de actitudes y valores que enaltecen la independencia y la autonomía en

los seres humanos, todo lo cual, permite formar un profesional más culto y más crítico. Según la investigación de Tejeda del Prado (2001) una persona culta no puede ser manipulada por ninguna información desleal a sus principios de objetividad y veracidad.

El análisis crítico de cualquier texto requiere de su plena comprensión ya que "los mensajes mediáticos ya no simplemente informan o persuaden, sino que con frecuencia buscan manipular, guiando sutilmente la opinión pública mediante técnicas encubiertas que explotan vulnerabilidades emocionales, cognitivas y sociales".(Barkhatova, 2025, p. 19)

La comprensión se logra según Garriga (2007) "en la medida en que el receptor (...) descubra el significado de la palabra y las relaciones sintácticas que existen entre ellas y reconstruye el significado según su universo del saber. La comprensión se concreta cuando los estudiantes logran integrar las ideas de forma global para llegar a la esencia de la significación." (2007:45) Otros investigadores como Romeu (2011) y León (2007) comparten criterios al aludir que la comprensión también es un proceso interactivo y consideran, además que el significado no está en el texto, sino que es algo que el lector va construyendo progresivamente al aportar sus conocimientos disponibles, definir sus objetivos de lectura y aplicar determinadas estrategias para comprender.

Por consiguiente, convergen en este criterio, los especialistas de la educación superior en Cuba, Eneida Matos y Homero Fuentes (2004) al plantear: "Encontrar los significados del texto no es seleccionar sus rasgos de forma aislada, es saber encontrar conscientemente su propia forma de interpretación y deslindar desde un punto de vista metodológico, entre el sentido manifiesto del texto y su sentido latente". Matos, H (2004, p.33).

Desde esta perspectiva, entonces resulta necesario abordar estos aspectos con los estudiantes de la carrera antes aludida, porque después serán profesores de una lengua extranjera y deben apropiarse de fundamentos de la didáctica de la lengua materna en la actualidad de gran relevancia. No se olviden, los referentes teóricos de la lengua desde una óptica interdisciplinaria y multidisciplinaria, lo cual requiere saber y práctica.

Las operaciones cognitivas que debe realizar el estudiante universitario frente a un texto, exigen operar con determinadas categorías de análisis de acuerdo a su patrón estructural y poner en práctica un proceso inferencial que demanda una búsqueda

continua de relaciones de significados, cuya comprensión requiere encontrar la controversia establecida, entre argumentos dados. En este análisis es importante tomar en cuenta, los conocimientos previos del estudiante sobre el tema analizado, lo cual le permitirá, a través de los procesos inferenciales, dialogar con el autor del texto, a partir de cuestionarse la postura asumida por este y realizar reflexiones con los argumentos dados (Despaigne, 2016).

En los textos mediáticos se revelan la presencia de informaciones explícitas e implícitas, esta última debe ser recuperada mediante los procesos inferenciales que el estudiante debe realizar, para reponer la información ausente, apoyándose en sus conocimientos previos. Sin embargo, las limitaciones en su cultura discursiva le impiden comprender la información implícita y por consiguiente, elaborar sus propios juicios e incluso textos argumentativos acerca de un tema determinado.

Según las valoraciones de Arrate (2011) una lengua debe garantizar el procesamiento de la información a partir del conocimiento de los contextos lingüísticos y socioculturales interactuantes, lo que garantiza la comprensión total, al evitar la consabida manipulación o tergiversación de la información.

Por consiguiente, las carreras universitarias deben favorecer el desarrollo de una perspectiva de análisis que dé cuenta del poder mediador de la palabra en el proceso de construcción de sentido. La construcción de campos diversos de sentidos generan tensiones orgánicas en los estudiantes, de modo que los docentes deben enseñar a comprender los medios a partir de proveerles herramientas para descifrar la información tácita de los textos.

Desde esta mirada, la investigadora cubana Roméu (2011), destaca que el análisis constituye la interfaz que permite establecer el nexo entre la sintaxis, la semántica y la pragmática del discurso, con el propósito de revelar la funcionalidad de los medios lingüísticos en relación con lo que el emisor significa, teniendo en cuenta la intención, la finalidad y situación en que se produce la comunicación.

Las autoras de este trabajo consideran necesario analizar los retos contemporáneos que los medios le plantean al proceso de formación de los estudiantes universitarios, quienes deben desarrollar una competencia lectora crítico-comunicativa y desarrollar además habilidades y aptitudes para interactuar con la información en cualesquiera que sean los soportes utilizados, para así desplegar a partir de la interpretación discursiva, un pensamiento propio que lo alejen de situaciones difíciles al interactuar

en contextos ideológicos dominantes que condicionan y neutralizan los procesos de recepción del mensaje.

El procesamiento de la información según Despaigne (2016) constituye una acción cuyas operaciones y habilidades *seleccionar, interpretar, reflexionar e interactuar* con la información mediática permiten al estudiante:

Seleccionar las fuentes fidedignas, nuevas, originales y pertinentes para protegerse contra la sobrecarga de información en INTERNET. En este proceso el estudiante crea filtros cognitivos para interactuar con el tipo de información que necesita, sustentado en el saber, saber hacer, el saber ser y convivir, para interactuar con las fuentes con criterios analíticos y críticos que permitan al estudiante en el universo profundo de todo texto buscar, lo inacabado, lo inconcluso, aquellas informaciones que promuevan la duda, el sentido de búsqueda, solo así se activarán los saberes, como presupuestos necesarios.

Interactuar con el entramado textual para desmontar la macroestructura textual organizada a partir de secuencias discursivas que dejan ver su propósito: legitimar a un sector y deslegitimar al otro.

La emisión de un mensaje (a través de cualquier medio) posee una carga intencional que influye en la psiquis del receptor, téngase en cuenta que detrás del diseño de cada texto hay un grupo de especialistas que responden a los intereses de las corporaciones transnacionales con oficinas centrales en Estados Unidos, cuyos objetivos esenciales dependen de los intereses políticos y económicos de estas corporaciones usados para manipular los móviles de los hombres y están asociadas al control público en la recepción y la manipulación informativa.

Cuando se conceptualiza la manipulación se entiende según estudios de Campa, “como la intención consciente de modificar el pensamiento y la acción, influyendo mental, afectiva y cognitivamente en los destinatarios del mensaje”. (Campa, 2009, p. 21) cuyo objetivo está dado en lograr el cambio de actitud, creencias y valores del público receptor.

En este sentido, los especialistas Chilton y Shaffner (2000) las estrategias discursivas, utilizadas para “encubrir la información; se encuentran estrechamente vinculada a la coerción, puesto que establece el derecho a ser obedecido, es decir, la “legitimación”. Entre las técnicas utilizadas se incluyen la proyección de un liderazgo carismático, el alarde sobre los propios logros y la autopresentación positiva. Su contraparte es la deslegitimación: de los otros (enemigos) deben ser

presentados negativamente, para lo cual se recurre a actos de habla como: culpar, acusar, insultar, etc.

Por ello, resulta interesante destacar algunas de las técnicas lingüísticas utilizadas para manipular la opinión pública: una de ellas, es la mentira, la metáfora, el uso de la voz pasiva y la voz activa, el uso de conjugaciones eufemísticas y difemísticas, la hiper simplificación entre otras son técnicas utilizadas para estimular el subconsciente a través de imágenes subyacente que desvían el razonamiento lógico.

Asimismo ocultar la información relevante, omitiendo hechos y haciendo énfasis en aquellos asuntos irrelevantes para alterar el juicio y la percepción consciente de las personas que en palabras del titular de cultura de Venezuela Ernesto Villega (2019) – la intoxicación desinformativa que se despliega en contra de aquellos países que deciden transitar su propio camino sin plegarse a las órdenes del imperio. Para la comprensión eficaz de estos tipos de textos, se hace necesario el conocimiento de algunas técnicas dadas por eminentes sociólogos y especialistas de la comunicación.

La función esencial de esta información es motivar a las personas en su contenido, formar intereses en ese sentido y desencadenar la movilización interna, los llamados reflejos condicionados, hacia nuevos objetivos que modifican los modos de pensar y actuar, los cuales, luego, se aprecian en las manifestaciones conductuales del sujeto y en gran medida en las características de su participación social.

Estos análisis teóricos realizados posibilitan adentrarse en la metodología seguida en este estudio empírico.

Materiales y Métodos

Los estudios realizados y la propia experiencia de las investigadoras por más de 30 años de labor docente ininterrumpida en la educación superior, permiten afirmar que los estudiantes al ingresar en la universidad no poseen la cultura discursivo-mediática necesaria para realizar un análisis crítico de la información presente en INTERNET, la cual demanda de habilidades para comprender, reflexionar y cuestionarse mentalmente los textos que se procesan. A través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se transmiten globalmente de forma instantáneas datos, textos, imágenes y sonidos homogenizando los gustos, los patrones culturales y las normas de conductas.

Además, que se selecciona como población y muestra la carrera Lenguas Extranjeras, de la Universidad de Oriente ubicada en la ciudad de Santiago de Cuba, la cual tiene una doble connotación, pues los estudiantes a manera de perfeccionar el uso de la lengua pueden leer y decodificar en inglés y en francés como segunda lengua que reciben, sin obviar, que es el español la lengua materna del país.

En este sentido, se utilizó el grupo de tercer año con un total de 16 estudiantes y con él se ha transitado hasta el 5 año, perfeccionando el tema a partir de la asignatura Análisis del discurso que se imparte durante el primer semestre de este último curso académico. Para constatar las dificultades de los estudiantes se implementan métodos empíricos tales como: entrevista a docentes, pruebas diagnósticas a estudiantes, y evaluación de los proyectos indicados como evaluación parcial o final del semestre, en aras de ofrecer seguimiento a las dificultades de los discípulos.

De los estudiantes seleccionados como muestra intencional que fueron los 16 del grupo, tanto en la prueba diagnóstico como la discusión del proyecto, 6 jóvenes presentan dificultades para la decodificación de mensajes en el internet, u otros recursos tecnológicos, porque no tienen una coherencia en su discurso y en ocasiones, presentan insuficiencias en la comprensión desde otras lenguas, que no les permite ser capaces de resumir lo leído y por ende, no demuestran un espíritu crítico acerca del tema leído lo cual limita el desarrollo de habilidades comunicativas y su cultura.

A esto se une, que 10 de ellos, son capaces de analizar los aspectos esenciales de un tema dado abordado por internet, pero no siempre llegan a indagar en otras fuentes que les permita profundizar y encontrar la realidad de la noticia buscando otros actores que pueden ser los propios implicados o al menos, los orígenes de la información desde el país que sucedieron los acontecimientos. Por tanto, se ven afectados para argumentar ideas y reflexiones necesarias para cuando se profundiza en una noticia o tema determinado.

Asimismo, en la entrevista a docentes estos constataron que algunos estudiantes de la muestra le dan mayor interés a las noticias superficiales acerca de artistas, modas y otros temas vinculados con la juventud y no al seguimiento de una noticia relevante, que les permita a corto y mediano plazos, conocer o dominar el tema y por consiguiente, ser capaz de profundizar, emitir criterios de acuerdos o desacuerdos con lo analizado.

Los resultados de los estudiantes permitieron precisar mejor el trabajo metodológico de los docentes orientados hacia otra dirección durante el curso 2019 y 2020, seleccionando los sustentos teóricos y prácticos para el uso de las redes de la comunicación y el procedimiento que se asume para brindar atención a las dificultades de los estudiantes.

Por eso, la necesidad de ofrecer un resultado que les posibilite proveer a los estudiantes universitarios de una estrategia interventiva para desarrollar la cultura discursivo-mediática, basado en un **procedimiento de análisis crítico-reflexivo** de Despaigne, O (2016) que esté en correspondencia con los avances de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Para ello es necesario brindarles herramientas teóricas sustentadas en las ciencias lingüísticas, la semiótica y la psicología que les permitan comprender, descifrar, reflexionar y captar desde una nueva óptica el mensaje implícito en la información mediática. De ahí la necesidad de buscar, otras perspectivas que permeen al joven universitario, dada la responsabilidad social que ello emana, pertrecharse de técnicas y mecanismos para llegar al interior de los mensajes.

Estos argumentos permiten corroborar la importancia de la estrategia que se elabora y aplica desde 2018 la cual se organiza como a continuación se establece.

Resultados

Como resultado del análisis realizado se elabora y aplica una estrategia interventiva que posibilite con la muestra seleccionada, discutir sus resultados y determinar transformaciones en los estudiantes.

Estrategia interventiva para desarrollar la cultura discursivo-mediática en los estudiantes universitario.

La estrategia interventiva, se considera la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazos que permiten desarrollar la cultura discursivo-mediática en los estudiantes universitarios, que basado en el procedimiento análisis crítico-reflexivo de la información mediática, sistematizado por Frómeta (2018) propicie un cambio en su actuación crítico-comunicativa de los estudiantes universitarios.

Desde esta óptica, la misma busca estimular el análisis crítico y movilizar la capacidad cognitiva de los estudiantes universitarios para que sean capaces de lograr la reconstrucción de la información implícita en los medios, la misma posee un carácter interactivo, utilitario, práctico y flexible. Su objetivo fundamental es desarrollar la cultura discursiva que permita a los estudiantes universitarios

perrecharse de técnicas y mecanismos de carácter semióticos para desmontar desde el interior los mensajes mediáticos.

La apropiación activa y creadora de la cultura discursivo-mediática desarrolla el autoperfeccionamiento y la autodeterminación en íntima relación con los procesos de socialización, mediados por la actividad y la comunicación. Sustentos asumidos desde lo teórico por el enfoque histórico social de Vygotsky, sin perder de vista, los nuevos aportes de la semiótica y lingüística textual.

La estrategia interventiva está estructurada en tres etapas:

Diagnóstico

Planeación estratégica

Control

Etap 1: Diagnóstico: Identificación de las necesidades de los estudiantes

Objetivo: Diseñar y aplicar instrumentos de diagnóstico para identificar necesidades, prioridades y potencialidades en la cultura de los estudiantes.

Resulta vital diagnosticar la cultura discursivo-mediática de los estudiantes, para detectar insuficiencias y corroborar los problemas fundamentales que afectan el conocimiento del proceso. La detección se podrá realizar sobre la base de la exploración de las principales dificultades de los estudiantes o se puede realizar como autodiagnóstico a partir de técnicas e instrucciones dadas por el profesor. Esto los ayudará a sensibilizarse y conseguir el compromiso de ellos mismos para buscar soluciones.

Para obtener la información de esta etapa, es conveniente realizar entrevistas y encuestas que permitan identificar las necesidades y potencialidades reales de los estudiantes universitarios, sus satisfacciones o insatisfacciones. Esta información posibilita actuar con nuevas formas de ejecución, las cuales constituyen puntos de crecimiento para el posible rediseño de la estrategia. En ella debe manifestarse la unidad orgánica de la elaboración del saber, la valoración crítica de la realidad para su transformación.

Acciones para cumplir el objetivo de la etapa.

Determinar el objetivo del diagnóstico.

Diseñar y aplicar instrumentos para constatar el nivel de conocimientos, preparación y actualización de los estudiantes.

Determinar los contenidos objeto de evaluación

Estas acciones permiten al profesor indagar en las limitaciones de los estudiantes y la utilización de algunas tácticas, desde una perspectiva comunicativa. El profesor debe tener en consideración, que las dificultades en las habilidades de la lengua materna, afectan considerablemente el desarrollo e interpretación del tejido lingüístico en inglés, lo que limita la comprensión del contenido mediático.

A esto se une, la necesidad de precisar los contenidos a sistematizar por las disciplinas desde una misma teorización a través de diferentes aristas y con diferentes temas actuales, ya sea desde la política, los deportes, la moda, la música y su impacto entre otros. Asimismo, cómo evaluar estos temas a partir de proyectos de investigación, tareas integradoras, y defensa de argumentos acerca de temas determinados.

Esta primera etapa con la identificación de las dificultades de los estudiantes y organización de cómo hacerlo permite arribar a la siguiente etapa.

Etapla II: Planeación estratégica para lograr una comprensión crítica del texto

Objetivo: Planificar las acciones para el desmontaje del texto mediático que permita alcanzar el estado deseado a partir de la comprensión cabal y la asunción de una formación de actitudes crítico-valorativa en los estudiantes.

Dichas acciones deben constituir el resultado del análisis de los datos más significativos arrojados en el diagnóstico. La utilización del procedimiento de análisis crítico-reflexivo que propicie la interactividad a través de la comunicación dialógica y recíproca beneficiará la calidad de este momento.

Acciones que deben desarrollar los docentes

Descubrir los núcleos de significación a partir de la realización de la exploración conceptual y del entramado lingüístico

Descomponer las configuraciones semánticas a través de la lectura crítica y la expresión de un pensamiento divergente para ello, es indispensable afianzar los valores históricos-sociales y culturales de los estudiantes.

Estimular la capacidad crítica del lector, a partir de facilitar su comprensión con la práctica conjunta de inferencias y el uso de estrategias lingüísticas para desmontar la información prefabricada

Reflexionar con el texto y penetrar en su configuración semántica y sintáctica para descubrir los presupuestos teóricos asumidos por el autor.

Manifestar el vínculo de los medios con los intereses de quienes lo representan para descubrir su intención con el objetivo de neutralizar el abuso de poder, el control social y la dominación.

Desmontar las secuencias discursivas del entretejido lingüístico del mensaje por medio del procedimiento de análisis crítico-reflexivo

Desideologizar el contenido de los mensajes que legitiman actitudes.

Para ello, el estudiante requiere dominar argumentos sólidos que les permitan profundizar en la información que indaga y lee, para esto, debe alcanzar razones que le permitan descifrar, analizar, asumir, discernir información no valiosa por otra, para entonces reflexionar acerca de lo estudiado, demostrando dominios acerca de la información, pero con sus propios puntos de vista. De manera que se proponen las acciones para los estudiantes.

Acciones que deben desarrollar los estudiantes

Auto-procesamiento de técnicas para el análisis y comprensión de la información en diferentes soportes. Para ello, es necesario ajustar las acciones comunicativas a la intención pues la comprensión no solo se logra decodificando las estructuras lingüísticas, es necesario además:

Develar a través de la búsqueda de las cadenas asociativas del sentido las configuraciones discursivas prefabricadas que al conformar redes semánticas, enmascaran el sentido del texto.

Establecer relaciones entre los conceptos que se expresan en el texto y los conocimientos adquiridos en otras situaciones.

Problematizar el contenido de los medios que se reciben, para este fin se precisa de un pensamiento analítico y crítico que contribuya a discernir lo verdaderamente esencial.

Argumentar con autodeterminación crítica sobre los elementos divergentes del texto.

Estas acciones y su aplicación de forma sistemática en diferentes momentos del curso posibilitan arribar a la siguiente etapa de la estrategia interventiva.

-Etapa III: Control y evaluación

Objetivo: Comprobar el desarrollo alcanzado por el estudiante en la comprensión del texto mediático.

Acciones del docente.

Analizar el desarrollo alcanzado por el estudiante en las etapas anteriores a través de la realización de un proyecto donde se incluye el trabajo con varios tipos de textos, utilizando el procedimiento de análisis crítico-reflexivo.

Promover el intercambio entre los estudiantes.

Dirigir el análisis, a través de la evaluación del proyecto. El docente parte del proyecto asignado al estudiante, el cual se realiza de forma extradocente, pero donde cada estudiante debe autoevaluarse y al mismo tiempo lograr la coevaluación de sus colegas de grupo en aras de ganar en elementos para su futura labor profesional y desarrollar la crítica y autocrítica.

La presentación en el aula del proyecto mostrará la cultura discursivo-mediática del estudiante universitario, quien deberá analizar las acciones llevadas a cabo para destear cada uno de los textos analizados.

Se sugiere que este análisis se realice en forma de oponencias en el aula, de ahí que cada dúo tiene la responsabilidad de evaluar el trabajo del compañero; de este modo se podrán evaluar ideas y experiencias de sus integrantes. En este contexto grupal el docente debe atender la individualidad del estudiante en un clima de respeto y democracia, que favorezca la socialización del conocimiento; debe, además, propiciar el intercambio de opiniones que promueva la reflexión y la expresión de ideas y que el estudiante asuma y defienda sus puntos de vista, escuche y exprese sus argumentos.

Discusión

Además, para ofrecer seguimiento a la introducción y los resultados de la estrategia interventiva, se tuvo en cuenta la asignatura Análisis del discurso que reciben en 5 año, sin embargo, la implementación de algunas acciones habían comenzado desde el 3 año, en aras de poder evaluar los cambios producidos en los estudiantes no solo con sus proyectos indicados a partir de diversas disciplinas, si no con temáticas interdisciplinarias y tareas creadoras que permitieran el trabajo con las TIC y las redes en aras de sistematizar los contenidos abordados.

Asimismo, la intervención discursiva de los estudiantes en eventos científicos, matutinos, charlas en el aula permitieron verificar el análisis crítico, aunque no en todos se logró la reflexión personal, acerca de temas variados que se divulgan en el mundo a través de las redes sociales.

Se corroboró que asimilaban algunas técnicas que les permita descodificar mejor la información de las redes, de modo que no se dejen confundir con la información,

para ello, el 50 % fueron capaces de indagar en diferentes fuentes la misma información, de manera que por sí solos, llegaron a consensos y criterios válidos, asimismo, sistematizaron la comprensión lectora con un nivel de habilidades y asumiendo los tres niveles de comprensión el nivel de traducción, el interpretación y extrapolación, de modo que desarrollen a mediano y largo plazos una cultura de la información y una mejor comprensión de lo que lee y escucha de manera que pueda reflexionar, criticar, asumir nuevos puntos de vista acerca del tema tanto con sus colegas de grupos o amigos.

La asignatura Análisis del discurso pudo comprobar a través de las formas de organización de la docencia con énfasis, seminarios y talleres, la preparación de los estudiantes en los temas previamente indicados, lo que posibilitó constatar el salto cualitativamente superior logrado donde el 70 % de los estudiantes demuestra niveles superiores en sus análisis y en la coherencia y cohesión de su discurso, lo que resulta de gran valía para la carrera e incluso para cada uno de estos estudiantes, los cuales promueven mejor comunicación y argumentación habilidades esenciales para su desarrollo profesional.

Estos resultados obtenidos posibilitan revelar las potencialidades para otras investigaciones, el interés por las políticas lingüísticas como parte del desarrollo de los futuros docentes, así como otras fisuras en los estudios que estimulen nuevas investigaciones, propuestas aspecto medular en la formación de los egresados.

Esta nueva posición que asume ante los medios tecnológicos y las redes, lo hace poseer a mediano plazo, una cultura general integral que le permita trabajar con los estudiantes de sus grupos no solo a través del componente laboral, si no ya como egresado de la carrera, al realizar una labor sistemática con los adolescentes en las escuelas demostrándoles que resulta necesario tomar partido acerca de la información que se recibe de cualquier medio ya sea de la prensa, televisivo o de las redes de la información, en aras de lograr una mejor comprensión del mundo en que se vive.

Los resultados obtenidos precisaron de la realización de un taller metodológico con los docentes del grupo e invitando a otros colegas de la carrera, por ser una nueva experiencia empírica de estos grupos de Lengua Inglesa, que puede implementarse a otros años a partir del diagnóstico de los estudiantes, asimismo, discutir la implementación de la estrategia y sus etapas así como el salto cualitativo alcanzado por los estudiantes.

Los 10 docentes que participaron pudieron destacar que ha sido valiosa la aplicación de la estrategia para los profesores, los cuales han alcanzado niveles superiores de conocimientos acerca de las redes de la información. Los resultados alcanzados por los estudiantes, mucho más ahora que los mismos acceden a una cobertura mayor en las redes a partir de los tablets, computadoras, celulares, porque desde la propia universidad de manera gratuita pueden conectarse y descargar todo tipo de información.

La globalización del mundo a través de la información es diversa y amplia, por eso, se es del criterio que los docentes y estudiantes deben desarrollar habilidades de todo tipo que les permita discernir de la información verdadera o falsa o tal vez tergiversada desde sus orígenes, lo que obliga a dar seguimiento a la información desde diferentes fuentes.

Estos resultados posibilitan arribar a las siguientes consideraciones finales.

Conclusiones

La formación de valores éticos y estéticos exige de espacios de creación, de experiencias, de vivencias que permitan a los estudiantes universitarios acumular suficientes conocimientos para conformar sus propias convicciones, para crear un mundo interior (su cultura) lo suficientemente fuerte para enfrentar la manipulación del pensamiento social.

El sistema educativo universitario cubano requiere en los momentos actuales, de una alfabetización mediática para hacerle frente a la manipulación de la información, no solo referida a Cuba si no a cualquier nación, de manera que se comprenda la intención subversiva en ocasiones del texto, para acortar la brecha entre lo objetivo y lo subjetivo, para recepcionar la información no desde una simple posición contemplativa sino una toma de partido y una argumentación de contenidos.

La aplicación de la estrategia interventiva a los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa, posibilita una mejor preparación cultural de docentes y estudiantes, para enfrentar la información cada vez más sofisticada y falseada que imponen los medios tecnológicos de la información y que tanto utilizan los jóvenes en el mundo y en Cuba de manera que se convierta en una herramienta para su futura labor como profesional de la educación.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, I., & Borges, G. (2025). La alfabetización mediática como nuevo ámbito de conocimiento científico. *Comunicación y Sociedad*, XX(X), 1–7. <https://doi.org/10.32870/cys.v2025.9048>
- Bajtín, M. M., & Volóshinov, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje: El problema de los signos ideológicos y la filosofía del lenguaje* (A. Pogliaghi, Trad.). Alianza Editorial. (Obras originales publicadas en 1929 y 1930)
- Bajtín, M. M. (1979). *Estética de la creación verbal* (C. G. Silva, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975)
- Barkhatova, E. (2025). Media manipulation detection: Challenges and perspectives. *Journal of Computer-Assisted Linguistic Research*, 9(1), 19–42. ISSN 2530-9455.
- Bolinger, D. (1980). *Language: The loaded weapon*. Longman.
- Bühler, K. (1967). *Teoría del lenguaje* (J. Marías, Trad.). Revista de Occidente. (Obra original publicada en 1934)
- Campa Gallardo, D. (2009). *Introducción a la psicología*. Editorial Félix Varela.
- Carpizo, J. (1999). Los medios de comunicación masiva y el Estado de derecho, la democracia, la política y la ética. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 32(96), 1079–1100.
- Castañeda Márquez, A. (2007). Recursos participativos de las TIC como facilitadores de la comunicación en la prensa escrita. *Acta I de la ACC*, I(1), 45–56.
- Chilton, P., & Schäffner, C. (1997). Discourse and politics. En T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 206–230). Sage Publications.
- De Pérez, A. (2006). *El desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de la educación superior*. Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas.
- Despaigne Negret, O. (2016). *El desarrollo de la cultura discursivo-mediática en estudiantes de la carrera Lengua Inglesa* [Tesis doctoral, Universidad de Oriente]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oriente.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. En T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 258–284). Sage Publications.
- Fernández González, A. M. (2007). Persuasión: ¿Arte o habilidad? En *Técnicas para el estudio y desarrollo de la competencia comunicativa en los profesionales de la educación* (pp. 89–112). Editorial Pueblo y Educación.

- Frómata, E. (2007). *El proceso de mediación semiótica visual en la formación de los profesionales de la educación* [Tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García"].
- Fuentes Álvarez, C., et al. (2018). La argumentación oral como herramienta en el desarrollo de la oratoria en los estudiantes universitarios. En *Emancipación, humanismo y comunicación poética en el pensamiento latinoamericano: Comunicación y oratoria en la formación de las nuevas generaciones* (pp. 156–178). Editorial Universitaria de Las Tunas.
- Garriga, M. (2007). Comprensión lectora y estrategias de lectura. *Revista de Educación*, 15(2), 45–58.
- Graman, T. (2004). El uso de la lengua en la formación de la opinión pública en los Estados Unidos de Norteamérica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 24(2), 40–50.
- Grass, E. (2004). *Textos y abordajes*. Editorial Pueblo y Educación.
- Haber Guerra, Y. (2007). Del uso lingüístico a la interpretabilidad del texto periodístico. *Acta I de la Asociación de Ciencias Cubanas*, 1(1), 78–89.
- Hernández, E. (2004). *Imagen y educación*. Editorial Pueblo y Educación.
- Jurado Valencia, F. (2015). *La dimensión pragmática de la escritura en el contexto universitario* [Ponencia]. Asociación Colombiana de Universidades. <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/fabiojurado.pdf>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- León, J. A. (1998). Influence of type of text on the activation of elaborative inferences: A cross-cultural study based on a think-aloud task [Ponencia]. 1st Workshop on "Psychology of Science Text Comprehension", Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, Cuenca, España.
- Lomas, C., et al. (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se): La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas* (Vols. 1–2). Magisterio.
- Matos Hernández, E., & Fuentes González, H. (2006). Lo epistemológico en la lógica del proceso de investigación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 26(1), 33–48.
- Niño Rojas, V. M. (2007). *Fundamentos de semiótica y lingüística*. Ecoe Ediciones.

- Oliva, A. N. (2011). Aprender a leer, para aprender leyendo: Una experiencia en el nivel superior. *Revista AAL*, 3(2), 45–62. http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/Ano_3_Nro_2/Cien_de_textos_cientificos
- Ramónet, I. (2005). Mensajes subliminales. En J. García Luis (Ed.), *Ética y deontología de la comunicación social* (pp. 55–59). Editorial Félix Varela.
- Rodríguez Cosme, M. L. (2014). El discurso científico: Un reto en la formación de maestros. *Revista Arrancada*, (26), 45–58. <https://doi.org/10.32870/arrancada.v26.9048>
- Rodríguez Cosme, M. L. (2017). La interdisciplinariedad comunicativa: Una alternativa para el trabajo con la lengua materna en los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 2(4), 112–125.
- Rodríguez Cosme, M. L. (2019). La lectura en la universidad cubana: Un reto en la formación de maestros. *Revista Didac*, 75(2), 89–102.
- Roméu Escobar, A., et al. (2009). *El enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural: Su aplicación en los programas de las asignaturas filológicas y no filológicas*. Editorial Pueblo y Educación.
- Timsit, S. (2002). *Manipulación mediática* [Documental]. (Sin datos de producción disponibles).
- Tejeda del Prado, L. (2001). *Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías*. Editorial Pueblo y Educación.
- Tapia Bastides, T., & Rodríguez Cosme, M. L. (2015). El perfil profesional en el ITB de Guayaquil para el adecuado uso de las TIC por los docentes. *Revista Santiago*, (12), 78–91.
- Van Dijk, T. A. (1997). *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Villavicencio, M. (2017). La interdisciplinariedad comunicativa: Una alternativa para el trabajo con la lengua materna en los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 2(4), 112–125. <https://doi.org/10.33262/rifd.v2i4.47>
- Villavicencio, M. (2019). La lectura en la universidad cubana: Un reto en la formación de maestros. *Revista Didac*, 75(2), 89–102. <https://doi.org/10.46661/revistadidac.75.2.313>
- Villegas, E. (2019, 4 de febrero). Discurso pronunciado para denunciar la brutal postura de EE.UU. *Granma*. <https://www.granma.cu>

Villavicencio, M. (2013). Los jóvenes y el lenguaje del ciberespacio. En *Actas del Simposio Internacional de Comunicación Social* (Vol. 2, pp. 206–215). Centro de Lingüística Aplicada.

La sistematización de la tarea integradora como arista de la gestión didáctica desde la asignatura PILI V, en función del desarrollo de la competencia comunicativa.

The systematization of the integrated task as part of the didactic management of Integrated English Practice to develop the communicative competence

Autores: MSc.Prof. Aux. María del Carmen Sotelo Cala

<https://orcid.org/0009-0004-1829-4454>

mariadelcarmensotelo775@gmail.com

MSc. Prof.Aux. Marisela Alfaro Tamayo

Universidad de Oriente, Cuba

<https://orcid.org/0000-0003-4824-8227>

malfaro@uo.edu.cu

Universidad de Oriente, Cuba

Resumen

La sistematización de la tarea integradora constituye un elemento de extraordinaria importancia en la gestión didáctica para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de tercer año de la carrera Lenguas Extranjeras, específicamente desde la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa V (PILI V). Este estudio se desarrolla a partir de las insuficiencias evidenciadas en la integración de contenidos, el desarrollo de habilidades comunicativas y la preparación de los estudiantes para resolver problemas profesionales desde una perspectiva interdisciplinaria.

Desde una metodología cualitativa, los métodos análisis-síntesis y hermenéutico-dialéctico y el análisis porcentual junto a otras técnicas cualitativas sirvieron para fundamentar y aplicar diversas vías metodológicas orientadas a la sistematización de las tareas integradoras a saber el uso de cápsulas educativas y recursos digitales, la técnica de rescate de conocimientos previos, el monitoreo de la participación estudiantil y la orientación de trabajos prácticos vinculados con situaciones reales de la profesión.

Los resultados evidenciaron mejoras en las invariantes de argumentación en lengua inglesa como habilidad profesional, una mayor integración de contenidos disciplinares y un avance significativo en la competencia comunicativa profesional pedagógica. Asimismo, una alta satisfacción de los estudiantes al enfrentarse a tareas contextualizadas y relacionadas con su futura práctica laboral. Por consiguiente, se concluye que las vías metodológicas para la

sistematización de las tareas integradoras constituyen herramientas eficaces para el desarrollo de las competencias profesionales en los estudiantes de lenguas extranjeras.

Palabras clave: gestión didáctica, tarea integradora, sistematización; competencia comunicativa, Práctica Integral de la lengua inglesa.

Abstract

The systematization of the integrated task constitutes an element of extraordinary importance in didactic management to foster the development of communicative competence among third-year students of the Foreign Languages program, particularly within the course Integrated English Practice V (PILI V). This study was conducted in response to the shortcomings identified in content integration, the development of communicative skills, and students' preparation to solve professional problems from an interdisciplinary perspective.

Using a qualitative methodology, the analysis-synthesis and hermeneutic-dialectical methods, together with percentage analysis along with their qualitative techniques, were employed to support and implement several methodological strategies aimed at the systematization of integrated tasks. These strategies included the use of educational capsules and digital resources, the retrieval of prior knowledge technique, the monitoring of student participation, and the guidance of practical assignments linked to authentic professional situations.

The results revealed improvements in argumentative invariants in the English language as a professional skill, greater integration of disciplinary contents, and significant progress in professional pedagogical communicative competence. Likewise, students reported high levels of satisfaction when engaging in contextualized tasks closely related to their future professional practice. Consequently, it is concluded that the methodological strategies for the systematization of integrated tasks constitute effective tools for the development of professional competencies in Foreign Languages students.

Keywords: didactic management, integrated task, systematization, communicative competence, Integrated English Practice.

Introducción

Potenciar la gestión didáctica es fundamental para formar profesionales competentes en lenguas extranjeras, en cuyo periodo formativo se reduce las horas lectivas debido aún más

a los altibajos de la situación global y contextual de Cuba en el que se utiliza la modalidad semipresencial. Es por ello que se coincide con Basheer et al. (2024) en que es necesario estimular la autogestión del conocimiento, basado en el desarrollo de capacidades para trabajar en equipo, la investigación científica y la creatividad.

El presente escrito parte de la concepción del término gestión didáctica como un proceso a nivel macro. Este proceso se realiza con el fin de asegurar el cumplimiento de los objetivos del Modelo del Profesional. La gestión didáctica ha sido estudiada por Horruitiner (2009), Céspedes Quiala (2010), Frómeta y Barceló (2023), Limonta y Despaigne (2023) quienes aportan criterios significativos que sustentan el ascenso logrado por la carrera en su eficiencia y promoción en todos los años como resultado del trabajo metodológico desarrollado por el colectivo de dicha carrera y en particular de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI) de conjunto con el resto de las disciplinas.

Aun así, a juicio de los autores se precisa seguir dando tratamiento a esta expresión y en específico a la sistematización de la tarea integradora como arista de la gestión didáctica desde las disciplinas y asignaturas de la Práctica Integral de la Lengua Inglesa con el fin de elevar a niveles superiores la competencia comunicativa de los estudiantes y con el objetivo supremo de lograr la acreditación de la carrera en el curso 2024-2025. Ello repercute en una formación integral en los estudiantes que conduzca hacia el logro de las exigencias que demanda la educación superior además de potenciar el trabajo intencionado desde todas las asignaturas con los ejercicios de carácter integrador con un enfoque investigativo.

En su estructura sistémica la gestión didáctica comprende la sistematización del contenido. No obstante, a pesar de la gestión didáctica que se desarrolla en la carrera, años, disciplinas y asignaturas aún existen debilidades en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes entre las cuales se encuentran:

- La presencia de un pensamiento segmentado en los estudiantes que limita la resolución de problemas comunicativos y didácticos relacionados con su esfera de actuación profesional.
- Limitado diseño, desarrollo y control de tareas integradoras que contribuyan a formar y desarrollar aquellos modos de actuación del profesor de Lenguas Extranjeras.
- Aún no se consolida la sistematización como método que propicie la integración del contenido de las asignaturas en las disciplinas y años en un todo ordenado, que funcione como una unidad orgánica.

- Aplicación limitada del principio de la sistematización en los programas de las asignaturas de las disciplinas al existir aun inconsistencias en la progresión cíclica e integrada del contenido.

Estas insuficiencias también se manifiestan en el tercer año de la carrera en específico y en particular en la Práctica Integral de la Lengua Inglesa V como asignatura básica del año por lo que se asumen como debilidades por los autores del presente artículo.

Entre otras insuficiencias presentes en el tercer año de la carrera se encuentran:

- Limitado desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes acorde al año que cursan.
- Falta de responsabilidad y compromiso ante los deberes escolares de algunos estudiantes.
- Limitada capacidad para valorar los contenidos de las diferentes asignaturas y disciplinas de manera integrada, en función del desarrollo de habilidades lingüísticas y profesionales.
- El empleo de métodos tradicionales no siempre garantiza una suficiente motivación en los estudiantes para la solución de ejercicios integradores.
- Generalmente la orientación de las tareas integradoras desde las disciplinas, están dirigidas a lograr la preparación de los estudiantes para enfrentar las evaluaciones con carácter integrador, más que para contribuir a la solución de los problemas profesionales.

Por consiguiente, se revela la necesidad de una mayor sistematización de la tarea integradora como arista de la gestión didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa en la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa V.

A pesar de las debilidades existen fortalezas en el claustro en los diferentes niveles organizativos del trabajo metodológico que pueden contribuir a la erradicación de dichas debilidades, entre ellas:

- El elevado nivel científico y académico del claustro de la carrera con sus disciplinas y asignaturas.
- La calidad del diseño de los proyectos educativos.

- El impacto del proyecto de investigación del departamento relacionado con la sistematización de las investigaciones que tributan al desarrollo de la competencia comunicativa.

Teniendo en cuenta todos estos argumentos, este escrito tiene como **objetivo** fundamentar vías metodológicas que contribuyan a la sistematización de la tarea integradora como arista de la gestión didáctica en el año en función del desarrollo de la competencia comunicativa desde la asignatura PILI V.

Materiales y Métodos

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, al privilegiar la comprensión e interpretación de los procesos relacionados con la sistematización de la tarea integradora como arista de la gestión didáctica en la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa V (PILI V), en función del desarrollo de la competencia comunicativa profesional de los estudiantes de la carrera Lenguas Extranjeras.

Se emplearon como métodos teóricos el análisis-síntesis y el hermenéutico-dialéctico. El método de análisis-síntesis permitió descomponer el proceso de gestión didáctica en sus principales componentes y relaciones esenciales, así como integrar los elementos teóricos y metodológicos vinculados con la interdisciplinariedad, la integración curricular y la sistematización de las tareas integradoras. Por su parte, el método hermenéutico-dialéctico favoreció la interpretación crítica de las contradicciones presentes en el proceso formativo y posibilitó comprender las relaciones entre teoría y práctica en el contexto de la formación inicial del profesional de Lenguas Extranjeras.

La investigación se desarrolló en el tercer año de la carrera Lenguas Extranjeras, específicamente en la asignatura PILI V. El diagnóstico inicial permitió identificar insuficiencias relacionadas con el limitado desarrollo de la competencia comunicativa, la fragmentación de los contenidos disciplinares y las dificultades en el diseño y ejecución de tareas integradoras desde un enfoque interdisciplinario.

A partir de dichas insuficiencias, se diseñaron y aplicaron vías metodológicas dirigidas a favorecer la sistematización de las tareas integradoras, entre las que se destacan: la utilización de cápsulas educativas y recursos digitales para la argumentación interdisciplinaria, la técnica de rescate de conocimientos previos, el monitoreo de la participación estudiantil en las diferentes formas organizativas del proceso docente y la orientación de trabajos prácticos vinculados con situaciones profesionales reales.

La información obtenida durante el proceso investigativo se recopiló mediante la observación pedagógica, el análisis de los resultados académicos y la valoración de los expedientes metacognitivos elaborados por los estudiantes. Estos instrumentos permitieron evaluar las transformaciones en el desempeño comunicativo, el nivel de integración de contenidos y la participación activa de los estudiantes durante el desarrollo de las tareas integradoras.

El procesamiento cualitativo de la información posibilitó interpretar los avances alcanzados en la competencia comunicativa profesional pedagógica y valorar la pertinencia de las vías metodológicas implementadas para fortalecer la gestión didáctica en la asignatura PILI V.

Desarrollo

El trabajo metodológico es la piedra angular de la gestión didáctica ya que permite al colectivo de disciplina de la Práctica Integral ganar en coherencia en la planificación científica de las secuencias didácticas, donde se potencia una interacción comunicativa eficiente sustentada en metodologías activas, en los estilos y estrategias de aprendizaje y en la interdisciplinariedad como filosofía y método de trabajo. Por consiguiente, la didáctica en la Educación Superior tiene bases científico-metodológicas en la interdisciplinariedad (Alves et al., 2024), al considerar la apropiación de conocimientos, habilidades y valores de las asignaturas del currículo de forma integrada, permitiendo la formación de modos de actuación para solucionar problemas profesionales con alto grado de independencia y creatividad.

La gestión didáctica es portadora de la sistematización como principio porque constituye una regularidad de la didáctica como ciencia. La planificación, organización, ejecución y control constituyen funciones de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. La planificación y organización de los programas de disciplina y asignaturas garantizan la progresión cíclica del contenido. Una de las aristas que comprende la gestión didáctica es precisamente la sistematización de los contenidos. Sobre este concepto no existe una definición consensuada. Se asume siguiendo las ideas de Limonta y Despaigne (2023) que la progresión cíclica del contenido es el núcleo de la sistematización como principio didáctico lo que expresa la necesidad de que un contenido antes presentado y practicado se trabaje de manera intencional en otros momentos con un nivel superior de complejidad.

Aunque existen diversas interpretaciones del concepto sistematización, todas tienen como rasgo en común: aprender de las buenas prácticas.

La integración, según Ledo et al. (2014), es una condición necesaria para elevar los niveles de aprendizaje en la formación de un profesional de la educación. Dichos autores, al citar a

V. Aballe Pérez (2001), asumen que la integración es un momento de organización y estudio de los contenidos de las disciplinas, es una etapa para la interacción que sólo puede ocurrir en un régimen de coparticipación, reciprocidad, mutualidad (condiciones esenciales para la efectividad de un trabajo interdisciplinario), se considera entonces la integración como una etapa necesaria para la interdisciplinariedad. Los autores se adscriben a esta definición por considerarla pertinente con respecto al objetivo de la misma.

Del planteamiento anterior se puede expresar que cuando nos referimos a la integración estamos en presencia de una fusión de contenidos, de métodos que se aplican en diferentes disciplinas y asignaturas. Entonces, debemos ver la integración como un momento de organización y de estudio de los diferentes componentes de las disciplinas y asignaturas que alcanza un nivel de concreción objetiva solo cuando se logra la coparticipación y la reciprocidad de todas las disciplinas y asignaturas.

Se considera que la integración esta firmemente conectada con la interdisciplinariedad. La célula básica de la integración del contenido es la tarea integradora. A juicio de Addine (2014) el contenido que se enseña y aprende es el resultado de la cultura traducida en los diferentes tipos de contenido, es decir, sistema de conocimientos, habilidades y hábitos, sistema de relaciones con el mundo que incluye los valores, los sentimientos y el sistema de experiencia de la actividad creadora.

Los términos empleados por distintos autores al referirse a la interdisciplinariedad, acompañados de presupuestos teóricos y metodológicos, todos evidencian una esencia integradora.

Se considera que las tareas integradoras no pueden ser el resultado de la actividad espontánea, aislada y ocasional del profesor, sino sobre la base de una concepción científica pedagógica e instrumentada por el colectivo pedagógico. En tal sentido, se asume con Rodríguez et al. (2021) “que la tarea docente integradora tiene como fin desarrollar competencias, concebidas como un proceso dinámico e integrado de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y deben ser inducidos y desarrollados en el proceso docente, debiendo evaluar su grado de apropiación” (p.122).

Es por ello que los colectivos de años y disciplinas deben trabajar sistemáticamente en función del objetivo integrador de año donde deben incidir todas las asignaturas, y potenciar las mismas desde un enfoque de sistema a través del cual el estudiante se vaya apropiando de operaciones y acciones que le permita sistematizar las invariantes para cumplimentar la tarea integradora y con ello lograr en palabras de Preciado et al.(2024) “que el estudiante

deje de ser un receptor pasivo del contenido, convirtiéndose en un productor de conocimientos a partir de la relación teoría-práctica”(p.2).

De esta forma, Ledo et al (2014) definen la tarea Integradora *como un sistema de saberes a partir de un núcleo conceptual con un enfoque interdisciplinario que permite al estudiante asimilar conocimientos, desarrollar hábitos, habilidades y capacidades que se materializan en el marco del proceso pedagógico, asumiendo una actitud reflexiva, crítica y responsable en diferentes contextos lo que repercute en el fortalecimiento de valores y convicciones.*

Además, las autoras mencionadas anteriormente consideran que las **tareas integradoras deben caracterizarse por:**

- 1) Su carácter realista.
- 2) Su naturaleza compleja.
- 3) Su carácter abierto.
- 4) La exigencia de trabajar colectivamente.
- 5) La necesidad de utilizar múltiples formas de información.
- 6) La obligación de emplear y desarrollar procedimientos y recursos complejos y diversos.
- 7) El número y calidad de los procedimientos desarrollados.
- 8) La motivación alcanzada por los escolares en la tarea.
- 9) La eficacia en la discusión, definición y valoración colectiva de las tareas.

Estos rasgos y manifestaciones de la personalidad de los estudiantes serán más visibles cuanto mayor sea la frecuencia con que se enfrenten a las exigencias de las tareas integradoras.

Ventajas de la sistematización de las tareas integradoras.

- Posibilitan un análisis integral de los problemas del proceso docente educativo, facilitando la elaboración de nuevos enfoques metodológicos para la solución de los mismos.
- Incorporan los profesores de las diferentes disciplinas lo que contribuye a la eficaz comprensión y solución del problema.
- Potencian formas de trabajo cooperado, intercambio y comunicación que enriquece la actividad pedagógica.
- Contribuyen a elevar la preparación teórico-metodológica del colectivo de profesores.
- Contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa profesional de los estudiantes.

- Permiten que los estudiantes conozcan donde están sus debilidades.

Las tareas integradoras tienen un eje integrador que toma su génesis en la asignatura desde la que se orienta y a la cual tributan el resto de las asignaturas involucradas. Este tipo de tarea tendrá una evaluación única para el estudiante y se registrará en la asignatura desde la cual se orientó.

Requisitos metodológicos para la sistematización de la tarea integradora desde la gestión didáctica.

- La sistematización de la tarea integradora demanda la participación y cooperación de los profesores de las asignaturas involucradas del año, es decir el trabajo en equipo, en su diseño.
- El diseño de la tarea integradora debe responder a los objetivos del año, la solución de problemas profesionales y por tanto, el punto de partida es una situación profesional.
- La orientación y ejecución de la tarea integradora exige la presencia de los profesores de las asignaturas involucradas.
- Tanto el diseño, como la ejecución y la evaluación de la tarea integradora deben ser continuo y con un creciente grado de complejidad.

Para instrumentar las tareas integradoras hay que tener en cuenta los objetivos del año y los resultados del diagnóstico. A partir de estos supuestos se diseñan las acciones metodológicas que constituyen las vías metodológicas para el tratamiento de la tarea integradora como arista de la gestión didáctica en función del desarrollo de la competencia comunicativa.

Las vías metodológicas se concretan en acciones y a su vez se sustentan desde lo psicológico en la teoría de la estructura general de la actividad. Las acciones mediante las cuales se realiza la actividad constituyen sus componentes fundamentales. Según Leontiev (1982) *“la acción es el proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que habrá de ser alcanzado, es decir, al proceso subordinado a un objetivo consciente”* (p.83).

Desde lo didáctico las vías tienen en cuenta “la sistematización como principio didáctico que expresa la necesidad de que un contenido antes presentado y practicado se trabaje de manera intencional en otros momentos con un nivel superior de complejidad” (Limonta et al.,2023, p.4).

Desde el punto de vista lingüístico se asume la lengua como sistema. De esta manera, se define como acción metodológica en la integración de las asignaturas del año desde la PILI V a las vías que se implementan como medio metodológico consciente a partir de la puesta en práctica de un sistema de acciones metodológicas para transformar dicha integración como resultado anticipado.

Las vías metodológicas que se proponen son las siguientes:

- 1) Planificar actividades que propicien la argumentación de los contenidos de las diferentes disciplinas mediante la consulta de los medios tecnológicos: aulas virtuales, capsulas educativas y portales digitales que enriquezcan el contenido integrador.

Los docentes pueden emplear la rememoración del contenido como base para la clase práctica de PILI V, a partir del control del trabajo independiente que les fuera asignado con anterioridad, por ejemplo, a través de una guía, todo lo cual sentará pautas para el desarrollo exitoso de la misma. Se valoraran los diferentes matices del contenido integrador y cuanto lo enriquecen o lo deprecian. En la guía deben aparecer los siguientes elementos:

Task: Write a composition on the topic the English language.

Objective: Integrate the contents related to how to write a composition and in terms of communication they should present information on the origin of the English language.

Instructions on how to carry out the activity.

The bibliography to be consulted.

- 2) Aplicación de la técnica de rescate de conocimientos, ideas y conceptos claves estudiados anteriormente.

Rescatar los contenidos, ideas y conceptos claves estudiados en las clases recibidas anteriormente, que pueden servir al mismo tiempo, para develar las nuevas relaciones interdisciplinarias comunicativas que se van asumiendo en la clase.

- 3) Controlar la participación de los estudiantes en las formas de organización del proceso docente.

Los docentes deben tener en cuenta que las clases no pueden perder el sentido de que se está trabajando en pos de la sistematización de los contenidos de las diferentes disciplinas del año académico visto en este caso desde la PILI, por tanto, en la ejercitación deben aparecer contenidos de las asignaturas que se imparten en el año, a saber: Didáctica de la Lenguas Extranjeras, Estudios Lingüísticos del Inglés I, Redacción y Estilo Científico I, entre

otras. Además, es importante que los docentes tomen conciencia de que la esencia de las tareas integradoras no reside en la evaluación de los estudiantes; sino en prepararlos para integrar los saberes y enfrentar las problemáticas existentes en los diferentes contextos de actuación.

- 4) Orientar trabajos prácticos que propicien el vínculo de la teoría con la práctica y la utilización de la bibliografía actualizada.

Debido a la importancia del trabajo independiente para el desarrollo de hábitos y habilidades lingüísticas los docentes deben partir de un eje integrador (problema profesional) conformado por tareas y problemas docentes interdisciplinarios, guiar a los estudiantes a la búsqueda de soluciones de problemas cuya finalidad es enseñar a aprender a integrar contenidos apropiados desde la disciplinariedad mediante la conjugación de métodos didácticos y de investigación científica, la articulación de las formas de organización del componente académico con las del laboral investigativo, cuyo resultado sea la formación de ideas cada vez más totales de los objetos y fenómenos de la práctica educativa y en consecuencia de comportamientos, modos de actuación y valores inherentes a su profesión.

RESULTADOS

Al aplicar la vía 1 concerniente a las actividades que propician la argumentación mediante cápsulas educativas y portales digitales, se pudo comprobar que los estudiantes incrementaron su capacidad de argumentar en la lengua extranjera al utilizar con los recursos en línea. Por otro lado, el estudio de las capsulas educativas permitieron que los estudiantes hicieran una búsqueda del nuevo vocabulario y de las formas ritualizadas de la argumentación (hipótesis, causa-efecto, contraste). El empleo de los portales digitales permitió la integración de contenidos de las disciplinas del objeto de la profesión para articular argumentos coherentes que contribuyeran a la solución de los problemas profesionales. Los estudiantes se sintieron profundamente motivados al poder interactuar con diferentes formatos en la multisensorialidad. Con la técnica del rescate de conocimientos, ideas y conceptos claves, se favoreció una mayor retención y transferencia del léxico. El rescate tuvo la función pedagógica de andamiaje cognitivo pues se potenciaron técnicas para que los estudiantes pudieran recordar todo el léxico y los contenidos que necesitaban. Se evidenció mayor participación de los estudiantes con mayores dificultades al aplicar el rescate de los conocimientos y habilidades claves. Además, se pudo detectar las áreas de mejoras de los estudiantes e intercambios desbalanceados en la interacción. De 15 estudiantes, 4 permanecieron pasivos con respecto la participación para un

26.6%. La retroalimentación permitió generar estrategias personalizadas que permitieron que 2 estudiantes de los 4 que estuvieron en desbalance, lograron avanzar en los turnos de habla.

Los estudiantes percibieron mayor objetividad y equidad al corroborar que el docente no solo valora la producción lingüística per se sino los contenidos profesionales en función de su desempeño en el puesto laboral. Los estudiantes sintieron necesaria la integración ya que así el aprendizaje se carga de sentido y se contextualiza pues los estudiantes percibieron la utilidad de lo que estudian desde el vínculo dialectico teoría-práctica y con ello el interés. Con las tareas integradoras como resultado de la integración, el grado de satisfacción de los estudiantes resultó alto ya que se enfrentarán a situaciones similares a aquellas que resolverán en el puesto laboral. Con relación a los trabajos prácticos que posibilitan el vínculo teoría-práctica, se pudo constatar que los estudiantes demostraron conciencia en relación a las competencias gramatical y discursivas por lo que hubo un salto de calidad con relación a la competencia comunicativa profesional pedagógica al resolverse problemas auténticos de la profesión y al evaluarse 8 estudiantes con 4 puntos, 4 con 5 puntos y 3 con 3 puntos para un 80% de calidad. Se confirmó el manejo de formas lingüísticas ritualizadas en las diferentes fases de las secuencias didácticas presentadas por los estudiantes como las funciones instructiva, evaluativa, metacognitiva, fáctica e interpersonal. Además, se evidenció que algunos estudiantes fungieron como mentores al potenciar el andamiaje pedagógico-discursivo cuando reformulaban, repitieron y expandieron sobre los aspectos que consideraron áreas de mejoras.

Los estudiantes mostraron una alta satisfacción a través de los expedientes metacognitivos donde valoraron de manera muy positiva la aplicación de contenidos integrados para resolver problemas de la profesión.

Discusión

Los resultados abordados con anterioridad reflejan que la integración curricular no es por azar sino un eje metodológico esencial en la formación en lenguas extranjeras. Las cápsulas educativas y portales digitales utilizadas permitieron dar prioridad a la habilidad de argumentar las relaciones interdisciplinarias a partir de los contenidos disciplinares potenciando las operaciones que permitieron el tratamiento de la información. Esto posibilita atender la literacidad digital crítica, una competencia exigida ante el avance impetuoso de los medios y ausente en el currículo de lenguas extranjeras. Se recomienda escalar las tareas integradoras de forma gradual ya que los estudiantes evaluados con 3 puntos manifiestan sobrecarga cognitiva.

La técnica de rescate de conocimientos demandó la realización de un andamiaje lingüístico-pedagógico personalizado para que la integración de contenidos pudiese lograrse de manera eficiente. Los esquemas previos de los estudiantes tanto desde el punto de vista lingüístico como desde los contenidos de otras disciplinas de la profesión, permitieron incidir de manera eficaz en la zona de desarrollo próximo. El rescate de ideas y de aspectos esenciales de las diferentes disciplinas fomentó el enfoque comunicativo.

Por otro lado, el monitoreo de la participación de los estudiantes propició que se tratara la interacción de manera mas acertada en tanto se pudo fiscalizar los desequilibrios en la toma de turnos y lograr cierta simetría en ello al potenciar que los estudiantes más introvertidos también se empoderaran en el intercambio. Aunque se realizó una medición sobre el número de intervenciones, se ponderó la calidad de la argumentación en las soluciones.

Los trabajos prácticos demostraron ser la vía mas eficaz para lograr el vinculo teoría-practica y consolidar la integración como nivel metodológico esencial, estos trabajos demandaron que los estudiantes utilizaran la lengua inglesa como herramienta de pensamiento y de trabajo al poder aplicar sus competencias lingüísticas para resolver problemas de la profesión, cuestión que corrobora la trascendencia del aprendizaje situado en la formación en educación en lenguas extranjeras.

Conclusiones

1. El tratamiento a las tareas integradoras, con una intencionalidad formativa incide en la eficiencia de la labor profesional de los docentes como arista de la gestión didáctica en el año en función del desarrollo de la competencia comunicativa desde la asignatura PILI V.
2. Las tareas integradoras constituyen una herramienta que facilitan la gestión del conocimiento y ayudan a elevar su calidad, por lo que debe ser aprovechado para sistematizar los contenidos vinculados con el lenguaje e implementarlos en la práctica socio-educativa en función de la integración interdisciplinar en el espacio académico y laboral de la carrera Lenguas Extranjeras.
3. Las vías metodológicas analizadas son viables en la integración como pilar en la formación de lenguas extranjeras, lo que fomenta cumplir con los objetivos integradores de año de manera escalonada y propiciar el desarrollo de las competencias para el ejercicio de la profesión.

Referencias bibliográficas

- 1) Aballe Pérez, V. (2001). *La interdisciplinariedad: Algunas reflexiones epistemológicas* [Material mimeografiado]. ISPEJV.
- 2) Addine Fernández, F., & García Batista, G. A. (2012). *Ejercicios evaluativos integradores y disciplina principal integradora: Retos a la calidad de la formación profesional* [Presentación digital PowerPoint].
- 3) Alves Oliveira, R., Diniz de Melo Santos, J. L., Fernandes de Melo Junior, M., Lima Teixeira, S., Ferreira Gomes, A. J., Amorim Silva, M. L., & Veimar da Silva, A. V. (2024). Formação docente para o trabalho interdisciplinar no ensino superior: Uma revisão sistemática. *Caderno Pedagógico*, 21(7), e5595. <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/5595>
- 4) Álvarez, M. (1999). Si a la interdisciplinariedad. *Educación*, (97). Editorial Pueblo y Educación.
- 5) Barceló Ferrer, G., & Frometa Quintana, E. (2013). *La gestión didáctica en la formación inicial del profesional de la Educación desde los niveles organizativos, su relación con la DPI y su concreción en los proyectos educativos y el desarrollo de la competencia comunicativa como modo de actuación* [Reunión metodológica]. UCP “Frank País García”, Carrera Lenguas Extranjeras.
- 6) Basheer, N., Ahmed, V., Bahroun, Z., & Anane, C. (2024). Exploring sustainability assessment practices in higher education: A comprehensive review through content and bibliometric analyses. *Sustainability*, 16(13), 5799. <https://www.mdpi.com/2071-1050/16/13/5799>
- 7) Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*.
- 8) Colectivo de autores. (2012–2013). *Programa de la Disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa, Plan D*.
- 9) Ferrer, M. (2013). *Lo sistémico en la formación del profesional desde una visión de integración* [Conferencia especial]. Conferencia Científico-Metodológica, Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García.
- 10) Fiallo Rodríguez, J. (1996). *La relación intermateria: Una vía para incrementar la calidad de la educación*. Editorial Pueblo y Educación.

- 11)Horruitiner Silva, P. (2006). *La universidad cubana: El modelo de formación*. Editorial Félix Varela.
- 12)Ledo Valcárcel, C., et al. (2014). *La integración, una condición necesaria para elevar los niveles de aprendizaje en la formación de un profesional de la educación* [Artículo].
- 13)Lemus Iglesias, M., Aguilar Hernández, V., & Gato Armas, C. A. (2025). La sistematización en el trabajo con la tarea integradora. *Mendive. Revista de Educación*, 23(4), e4173. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/4173>
- 14)Leontiev, A. N. (1982). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación.
- 15)Limonta Villalón, F., & Despaigne Negret, O. (2014). *La sistematización de la tarea integradora como arista de la gestión didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa profesional* [Reunión metodológica].
- 16)Marx, K. (1973). *El capital*. Editorial Ciencias Sociales.
- 17)Preciado Quevedo, C. M., & Aguirre Obando, E. A. (2024). La tarea integradora y su evaluación en el aprendizaje significativo de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Ciencias de la Educación y el Deporte*, 2(2), 1–14.
- 18)Rodríguez Fernández, C. A. (2014). *Aprendizaje basado en problemas como método dinamizador de las tareas integradoras: Un acercamiento crítico* [Taller metodológico].
- 19)*Writing a research paper* (s. f.). [Documento digital en PDF].
- 20)Zemach, D., & Islam, C. (2005). *Paragraph writing: From sentence to paragraph*. Macmillan Publishers.

La comunicación oral y escrita en lenguas extranjeras en la formación del profesorado

Oral and written communication in foreign languages in teacher training

Dr.C. Elaine Frómeta Quintana,PT.

Universidad de Oriente, Cuba

<https://orcid.org/0000-0002-8003-2859>

elainef@uo.edu.cu

M.Sc. Yuliet Blanco Castillo, P.Aux.

Universidad de Oriente, Cuba

sheldy@uo.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0002-8487-2986>

Resumen

En un mundo cada vez más globalizado, el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha vuelto esencial, especialmente en el contexto de la educación cubana, donde es vital desarrollar capacidades comunicativas orales y escritas. Este estudio cualitativo se centró en caracterizar teórica estas habilidades a través del análisis de las tendencias históricas y contribuciones teóricas relevantes. Para ello se utilizaron los métodos del nivel teórico a través de los cuales fue posible determinar incoherencias significativas en la enseñanza de lenguas extranjeras, como la falta de integración de habilidades comunicativas, la insuficiente contextualización de contenidos y la necesidad de formación continua para los docentes. Además, se identificaron oportunidades para incorporar tecnologías educativas y enfoques didácticos innovadores que favorezcan la competencia comunicativa intercultural. Desde una perspectiva crítica, se subraya la importancia de transformar los enfoques tradicionales, sugiriendo modelos que promuevan la interactividad y la contextualización del aprendizaje, esenciales en un entorno globalizado y multicultural. En conclusión, el estudio destaca la urgencia de reconfigurar el proceso educativo en Cuba para abordar las deficiencias y aprovechar las oportunidades, con el objetivo de desarrollar una competencia comunicativa intercultural efectiva y relevante para los desafíos globales actuales.

Palabras clave: competencia comunicativa, interacción, práctica pedagógica, lenguas extranjeras

Abstract:

In an increasingly globalized world, the learning of foreign languages has become essential, particularly within the context of Cuban education, where it is vital to develop oral and written communication skills. This qualitative study focused on the theoretical characterization of these skills through the analysis of historical trends and relevant theoretical contributions. The theoretical methods applied allowed to reveal significant inconsistencies in the teaching of foreign languages, such as the lack of integration of communicative skills, insufficient contextualization of content, and the need for ongoing teacher training. Additionally, opportunities were identified for incorporating educational technologies and innovative didactic approaches that enhance intercultural communicative competence. From a critical perspective, the study underscores the importance of transforming traditional approaches, suggesting models that promote interactivity and contextualized learning, which are essential in a globalized and multicultural environment. In conclusion, the study highlights the urgency of reconfiguring the educational process in Cuba to address deficiencies and seize opportunities, with the aim of developing effective and relevant intercultural communicative competence to meet current global challenges.

Keywords: communicative competence, interaction, pedagogical practice, foreign languages

Introducción

La educación superior cubana tiene como objetivo la formación de profesionales de excelencia, alineados con los estándares internacionales. Por ello, se implementan políticas lingüísticas que permiten a los egresados de las instituciones universitarias dominar el inglés y otras lenguas extranjeras, asegurando una formación integral y actualizada en sus respectivas áreas de conocimiento.

El aprendizaje de un idioma no solo enriquece el nivel cultural de una sociedad, sino que también es esencial para la supervivencia de las sociedades que deben abrirse al mundo y permitir que el mundo se acerque a ellas. Las universidades, conscientes de esta realidad globalizada, promueven intercambios académicos, económicos, comerciales y financieros, así como acciones de colaboración que facilitan el contacto entre pueblos. Bajo estos principios de globalización e internacionalización

de la Educación Superior, el proceso didáctico de las lenguas extranjeras se perfecciona y revitaliza. Al mismo tiempo, los profesionales contemporáneos necesitan que sus resultados científicos tengan visibilidad internacional, alcanzando audiencias no hispanohablantes. Esto también ofrece oportunidades para integrar redes de investigadores y gestionar la participación en proyectos internacionales.

En consecuencia, el desarrollo de la comunicación oral y escrita es fundamental no solo para los futuros profesores de lenguas extranjeras, traductores e intérpretes, sino también para los futuros profesionales de otras especialidades que se forman en las universidades. El aprendizaje de un idioma extranjero es un requisito esencial para interactuar en cualquier lugar del mundo, especialmente, si se considera el estatus del inglés, español y francés. Se reconoce que el inglés, en la actualidad, funciona como lengua franca global, conectando a personas de diferentes orígenes lingüísticos, no solo entre hablantes nativos y aquellos que lo usan como segunda lengua, sino también entre personas con diversas lenguas maternas (House, 2003; Smokotin, Alekseyenko y Petrova, 2014; Jenkins, 2015; Nagy, 2016; Gotti, 2020; Kuteeva, 2020). Esta afirmación es igualmente aplicable a otras lenguas extranjeras con hablantes en todos los continentes, como el francés y el español.

En el caso del inglés como lengua extranjera, por tomar un ejemplo, su proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta en dos direcciones: el inglés general, que sienta las bases para cualquier especialización en la lengua extranjera y el inglés con fines específicos, que según Ahmadi y Bajelani (2012), tiene como objetivo preparar a los estudiantes para ser competentes en inglés en su campo de especialización. Sin embargo, la línea de demarcación entre uno y otro es difusa, ya que determinadas áreas semánticas dentro del inglés general pudieran asumirse como inglés con fines específicos. El planteamiento anterior alcanza validez tanto para los profesionales de lenguas extranjeras como para los de otras áreas del conocimiento, ya que el dominio del idioma constituye una vía de actualización en su ciencia. Por tanto, la dialéctica entre uno y otro conlleva a considerar dentro del perfil ocupacional del profesor de lenguas extranjeras, asumido en ocasiones como inglés general, los campos específicos de la didáctica y los estudios lingüísticos.

Asimismo, aunque los medios de comunicación y el discurso público reconocen al inglés como lengua internacional, en el ámbito de su enseñanza en países no anglófonos se sigue enseñando como una lengua extranjera basada en las variantes de Estados Unidos o Reino Unido (Holliday, 2005 citado por Ke y Cahyani, 2012).

Estos se consideran modelos del inglés, lo que lleva a que los estudiantes esperen aprender el idioma para interactuar con hablantes nativos de estos países. Por consiguiente, se ignoran otros modelos lingüísticos distintos de los patrones estadounidense y británico. El modelo del hablante nativo es limitado y ficticio, ya que refleja una percepción monolítica de la lengua y cultura de los pueblos anglófonos, sin considerar los diferentes referentes culturales dentro de una misma comunidad lingüística. La segmentación lingüística y cultural aún prevalece en el proceso de formación de profesionales de lenguas extranjeras en Cuba. Las disciplinas de esta especialidad requieren una perspectiva plurilingüe e intercultural para abordar tanto las esencias como los aspectos formales del inglés.

En el caso de los futuros profesores de lenguas extranjeras, el objetivo de su formación se centra en la capacidad de dirigir un proceso didáctico que permita a los estudiantes de diferentes niveles educativos alcanzar altos estándares de competencia comunicativa, equiparables a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Council of Europe, 2001). Para los futuros profesionales de la traducción y la interpretación, la competencia en comunicación oral y escrita en las lenguas que aprenden es esencial para la re-expresión precisa de los textos originales. Por tanto, deben alcanzar un dominio elevado de estas dos modalidades discursivas (Escalona, Tardo, Abreus y Chávez, 2022).

La observación sistemática de las autoras a los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en sus respectivas especialidades, los resultados de exámenes aplicados durante los últimos cinco cursos en la Facultad de Lenguas Extranjeras en la carrera de perfil profesoral, así como en la certificación de los niveles de idioma inglés por el Centro de Idiomas de la Universidad de Oriente a otras carreras universitarias, conllevaron a plantear que aún existe un insuficiente desarrollo de la comunicación oral y escrita en las lenguas extranjeras que aprenden los estudiantes universitarios cubanos, lo cual limita sus posibilidades de comunicarse e interactuar en diversos escenarios sociales y contextos de actuación profesional.

Conscientes de la necesidad de revelar el origen de estas insuficiencias, las investigadoras se propusieron como objetivo realizar una sistematización teórica e histórico-tendencial de la comunicación oral y escrita, a partir de analizar los resultados de investigaciones desarrolladas en el ámbito de la didáctica de las LE. Ello no solo permitió relacionar las limitaciones que presenta el proceso de

enseñanza-aprendizaje de LE en la actualidad, sino revisar, comprender y cuestionar la realidad que se investiga para propiciar su posterior transformación.

Métodos

La investigación adopta una metodología interpretativa que sustenta una serie de conclusiones a partir de la revisión de las fuentes bibliográficas que han indagado en la comunicación oral y escrita y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ambas modalidades. De esta forma, se pueden determinar las insuficiencias y profundizar sobre el proceso de formación de capacidades comunicativas orales y escritas en lenguas extranjeras en el ámbito universitario cubano.

Cabe mencionar que la consulta de la literatura especializada tiene un rol esencial en el avance de la ciencia, debido al carácter acumulativo de la misma (Codina, 2020). Para la revisión teórica se recurrió principalmente a las bases de datos Scopus, Web of Science, Scielo y Redalyc, lo que permitió el análisis de publicaciones en las lenguas española e inglesa y la selección de una muestra significativa que abarcó principalmente artículos de revistas y libros indexados en las bases de datos mencionadas. La búsqueda se realizó con el uso del buscador de Google y del software de gestión bibliográfica Mendeley. Esto permitió examinar el objeto de estudio con vistas a obtener una valoración crítica de los resultados. El criterio de selección de la muestra se basó en el principio de accesibilidad de la información, pues solo se tuvieron en cuenta aquellas investigaciones publicadas en acceso abierto.

Se pretende, de esta forma, visibilizar estas deficiencias para una mayor sensibilización hacia el problema del aprendizaje de las lenguas extranjeras en la formación de profesionales en la Educación Superior, lo cual persigue un cambio de mentalidad por parte de la comunidad de profesores de lenguas extranjeras. Igualmente, se aspira a que este estudio sea la génesis para otros posteriores, los cuales tengan como principal impacto una reformulación de las políticas lingüísticas del país, en pos de un perfeccionamiento del proceso formativo de los estudiantes universitarios cubanos. Por consiguiente, se caracteriza la comunicación oral y escrita en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde el punto de vista epistemológico e histórico, sustentado en la crítica científica.

Desarrollo

La comunicación y la competencia comunicativa

La comunicación es una categoría multidimensional y de carácter multidisciplinar, cuyo análisis requiere interacciones de diversas ciencias, dado que cualquier aproximación disciplinar difícilmente podría abarcar su esencia compleja. Sin embargo, las aproximaciones a esta categoría, connotan la atomización de este campo. Un mapeo científico a esta categoría desde nuestro interés la ubica en el período de 2000 a 2009.

Montero, Cobo, Gutiérrez, Segado y Liu (2020) afirman que la comunicación en la tercera etapa se centró en tópicos como identidad e interacción lingüística, persuasión narrativa, análisis del discurso, multilingüismo, entre otros temas. Por ende, se dilucida que la comunicación oral y escrita en LE ha sido sometida a un análisis sistemático que, a pesar de la divergencia científica, ha ido conformando una plataforma teórica que sustenta la praxis en el aula de LE. Sin embargo, se advierte que aún son escasos los estudios sobre cómo las estrategias discursivas mediáticas impactan la comunicación interpersonal en la lengua que se enseña, y como los contenidos sobre los cuales se desarrolla la interacción y comunicación orales configuran la identidad y el pensamiento crítico de los estudiantes del Sur global si se entiende que son los países desarrollados, los que crean los materiales didácticos para su posterior uso en aulas aprendientes de LE.

De manera general, puede afirmarse que el desarrollo de las habilidades orales y escritas se sustenta en el enfoque comunicativo, cuyo propósito es el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972), constructo teórico que sustenta metodológicamente las bases, objetivos y criterios didácticos de este enfoque, siendo los modelos de Canale y Swain (1980), de Bachman (1990) y el MCER (2001) los más influyentes.

El primer modelo articula variados campos de las ciencias como la lingüística, la sociolingüística, la antropología lingüística y la didáctica de lenguas extranjeras, por tan solo citar algunas, para hacer de la función social de la lengua un objetivo de la enseñanza de idiomas. Para su comprensión, los autores señalan varias sub-competencias que integran a la comunicativa, sin las cuales el proceso de comunicación se vería afectado. Estas se relacionan en: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística (incluye la competencia sociocultural y competencia discursiva, es decir, el dominio de diferentes tipos de discursos) y la competencia estratégica (el conjunto de estrategias verbales y no verbales que permiten compensar las interrupciones en la comunicación).

La competencia comunicativa se toma como objetivo fundamental del enfoque comunicativo y se entiende como sus propósitos principales el desarrollo de las siguientes sub-competencias:

1. competencia lingüística (habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos);
2. competencia sociolingüística (habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación y el contexto);
3. competencia discursiva (habilidad para relacionar coherentemente las partes del discurso como un todo);
4. competencia estratégica (habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación).

Sin embargo, se percibe que en este modelo didáctico la competencia se iguala a la habilidad, si bien la literatura científica certifica que la competencia es una configuración de mayor rango que articula un sistema de saberes declarativos, procedimentales, axiológicos como valores y valoraciones que no están incluidos en la habilidad. Por otro lado, los modelos anteriormente mencionados consideran las competencias como compartimentos cerrados y estáticos, sin considerar la necesaria conexión entre ellos dado que primó un sesgo cognitivista cuya visión del aprendiz es el de un hablante que de forma aislada adquiere varias competencias “colocadas” en su mente gracias al proceso de enseñanza. Por consiguiente, la construcción de los textos orales está basada en la monología porque el alumno está interactuando con él mismo (Johnson, 2004). En este sentido, los contextos socioculturales, se describen mediante características estables y uniformes, por lo cual se supone que los participantes en la conversación deben interpretarlo de la misma manera. Por tanto, no se toma en cuenta en toda su magnitud la complejidad de los contextos locales, signados por la imprevisibilidad, el dinamismo y la incertidumbre.

El modelo de Van Ek (1984) por su parte, considera la competencia sociocultural por lo cual sustenta la didáctica en la relación lengua-cultura. Este autor sienta las bases para una posterior aproximación a la interculturalidad, dimensión necesaria para establecer una comunicación verdaderamente constructiva que enriquezca a los interlocutores sobre la base del respeto, la equidad y la igualdad. Sin embargo, se precisa de estudios que profundicen en esta dimensión, tanto para los contextos de instrucción escolarizada de los estudiantes que se forman como profesores de LE y

traductores-intérpretes, como para los usuarios que estudian un idioma en contextos de inmersión, un ámbito matizado por su complejidad.

En tal sentido, se requiere indagar con mayor profundidad cómo incide la primera lengua en el desarrollo de la interlingua y cómo los aprendizajes de los elementos de esas competencias en la lengua materna influyen o entorpecen el desarrollo de la comunicación oral y escrita en LE. Asimismo, la enseñanza de lo sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras ha de tener en cuenta los aspectos socioculturales del otro. De ahí, que la comunicación oral y escrita precise de una reinterpretación intercultural, que indague en las relaciones entre la diversidad cultural de los aprendices, la formación y las diferentes variables de un contexto de inmersión y de no inmersión.

El contenido de la comunicación se concreta en el mensaje que puede definir la forma mediante la cual el emisor trasmite a su interlocutor ideas y pensamientos. En la elaboración del mensaje se deben tener presentes varios factores tales como: los diferentes propósitos que se pretenda comunicar, las características del oyente, la posición de este en relación con el emisor, el grado de conocimiento sobre el tema, etc. Todos estos factores van a condicionar la forma en cómo se estructure y se exprese la información que se desea transmitir.

No obstante, se prepondera el contenido si los recursos de la lengua han sido utilizados de manera eficiente, pero no siempre ocurre así con respecto al valor emotivo intrínseco que posee el contenido de la comunicación, para que este sea eminentemente desarrollador y formativo. Se precisa, entonces, de un proceso de enseñanza-aprendizaje de LE sustentado en el cultivo de los sentimientos a partir de la dialéctica de los aspectos cognitivos y afectivos para que la comunicación sea simétrica, se complemente y se complete con el otro, como un acto de co-construcción y co-responsabilidad.

Esta idea sienta las bases para una revisión del proceso didáctico de la comunicación oral y escrita, pues aún persiste un predominio del componente cognitivo, mientras que el afectivo en ocasiones se invisibiliza desde la práctica pedagógica. Descuidar la relación cognición-afección en la enseñanza de la comunicación en las lenguas extranjeras es desenraizarla de su profunda esencia sociocultural y antropológica, lo que conlleva a asumirla como un simple acto de nuestra práctica profesional.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral y escrita en lenguas extranjeras.

La comunicación oral en lenguas extranjeras se asume como un proceso complejo, de carácter material y espiritual, social e interpersonal, que posibilita el intercambio de información, la interacción y la influencia mutua en el comportamiento humano, a partir de la capacidad simbólica del hombre. De ahí, la necesidad de integrar diferentes formas de la actividad verbal, en tanto unas contribuyan al desarrollo de las otras.

La comprensión, producción, interacción y mediación oral y escrita interactúan en forma de sistema y logran una sinergia que incrementa las posibilidades comunicativas del estudiante. No obstante, en un acto tan natural y cotidiano como es la conversación, la escucha se preocupa por la comprensión intensiva del material auditivo, pero por lo general no aporta al aprendiz determinadas estrategias para que aprenda a conversar en la lengua extranjera, si se entiende que en la conversación tanto el habla como la escucha se interrelacionan de tal manera, que la una depende de la otra. Ello enfatiza en la necesidad de lograr mayores niveles de integración de ambas habilidades o procesos para enseñar a conversar a los estudiantes como el acto social que es la conversación.

La función transaccional del lenguaje es aquella en la que el propósito fundamental es transmitir o intercambiar información por lo que el uso del lenguaje es “orientado hacia el mensaje”, por ende, una comunicación precisa y coherente del mensaje es importante, así como la confirmación de que el mensaje ha sido comprendido. Por otro lado, la función interaccional es aquella en la que el propósito es establecer y mantener las relaciones sociales. El énfasis está en la creación de interacciones armónicas entre los participantes. El objetivo de estas funciones es lograr una interacción social cómoda, no amenazadora y transmitir bienestar. El uso del lenguaje es orientado hacia el receptor o escucha. Aunque en este proceso de interacción también se transmite información, el propósito fundamental no es presentar la información de forma precisa y ordenada.

Si bien se asume la validez de estos supuestos en el análisis de la comunicación oral, no se coincide con el carácter absoluto con que en ocasiones el proceso de enseñanza enfoca los mismos en el aula de LE. Esto se refleja en docentes que aún les falta una comprensión cabal de la instantaneidad e inmediatez de la conversación y que penalizan a los estudiantes si esta no progresa o se sale del

tema; puede que simplemente no haya transferencia de información sino solo un intercambio que busca apoyar o coincidir con el otro interlocutor. A pesar de la relativa independencia de cada una de las funciones, debe considerarse que estas conforman una unidad dialéctica en la comunicación y que en determinadas situaciones comunicativas una se supedita a la otra. Por consiguiente, se precisa de enfoques teóricos y metodológicos de la comunicación oral que legitimen la conversación como elemento esencial de la producción oral para apostar por la interacción, la negociación de significados y la espontaneidad del hablante, cuyo discurso se construye de forma cooperada con los demás interlocutores.

Se discrepa con el modelo comunicativo unidireccional que sustenta el proceso de comunicación en LE. Esta idea está presente en la postura de La Forge (1983 citado por Richards y Rodgers, 2003, p. 94) sobre la comunicación, quien señala que más que la simple transmisión de un mensaje desde el emisor al receptor supone no solamente la transferencia unidireccional de información a otra persona, sino la propia relación entre los hablantes. Al respecto, se considera que es insuficiente el reconocimiento de la comunicación oral como un proceso dinámico, donde los roles de los interlocutores se complementan dialécticamente.

La Forge sí enfatiza en la relación entre los hablantes, aspecto fundamental que, por lo general, es poco abordado desde la praxis de lenguas extranjeras. Desde la perspectiva de las autoras de este artículo, los interactuantes en la comunicación deben lograr una sinergia que propicie la corresponsabilidad y la construcción colaborativa y asertiva de los mensajes. En consecuencia, la relación entre los hablantes es vital en la alternancia de turnos que tiene lugar en la conversación, ya que de esta depende la asunción de esquemas conversacionales de dependencia o espontaneidad. De igual forma, la relación entre los hablantes puede ser de conflictividad, en la cual se impone el capital simbólico de uno de ellos porque asume una actitud no incluyente hacia la alteridad.

Por consiguiente, los profesores de lenguas extranjeras deben ser sensibles a la negociación de las secuencias de significado provocadas por los alumnos en su discurso, de lo contrario se pone en juego la intersubjetividad, es decir, el mantenimiento de la coherencia general de la conversación y la comprensión mutua, y se pierden intercambios potencialmente significativos (Cancino, 2019). Asimismo, se hace necesario estudiar desde los marcos de la comunicación oral la estructura interactiva de estudiantes no nativos, ya que son pocas las investigaciones en el

ámbito de la didáctica que ayudan a comprender las particularidades de la interacción entre no nativos y nativos que conversan en la lengua extranjera.

Es importante tener en cuenta la incidencia de los factores emocionales en la producción oral como la ansiedad, el placer, el aburrimiento o el estrés, pues estos operan junto la cognición y por tanto puede afectar la eficacia del proceso cognitivo (MacIntyre y Gregersen, 2012; Boudreau, MacIntyre y Dewaele, 2018; Li y Wei, 2022). Emociones y actitudes positivas facilitan el aprendizaje mientras que los especialmente negativos como un entorno agresivo, tienen el efecto contrario (Elizondo, Rodríguez y Rodríguez, 2018 citado por Acosta, 2021). Por otra parte, un estudio llevado a cabo por Getie (2020) evidenció que los factores como la motivación de los alumnos, el reconocimiento de la importancia inglés y el interés en aprender asignaturas escolares en este idioma mejoran las actitudes de los estudiantes, sin embargo la falta de un entorno propicio para el aprendizaje, la escasez de estímulo por parte de los profesores, el miedo a cometer errores, la frustración y la falta de oportunidades para practicar el tienen un impacto negativo. De acuerdo con las investigaciones en este campo, los estudiantes declaran:

disfrutar especialmente las tareas de producción y coproducción oral pese al gran esfuerzo y reto que suponen. Se mencionan con más frecuencia situaciones en las que tuvieron que desenvolverse en un contexto real, actuar, dar discursos, improvisar o exponer delante de toda la clase. Informan del disfrute que conllevan los retos progresivos y opinan que serían parte de las circunstancias que se tendrían que dar para que disfrutasen la clase de LE (Acosta, 2021, p.55).

Sobre este último aspecto es válido destacar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE se enfatiza la comunicación verbal y se minimiza el lenguaje no verbal. En tal sentido, se coincide con Gheorghita (2012) que la comunicación no verbal es inevitable, pues transmite información e influencia los comportamientos y las reacciones de los seres humanos. La estructura de la comunicación no verbal viene dada por una serie de códigos y signos que, una vez combinados, transmiten toda la información de hablante a oyente, por diferentes canales de comunicación. La literatura científica recoge numerosas clasificaciones sobre la comunicación no verbal y la mayoría de estas se reúnen en torno a varios analizadores que intervienen en la transmisión de la información, como el analizador visual, el olfativo, el cinestésico entre otros.

En tal sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE pudiera enriquecerse por los matices que imprimen la kinésica (paralingüística), la proxémica, la tactésica y el paralenguaje, los que inciden de manera decisiva en la comunicación oral, en tanto su análisis debe tener en cuenta un conjunto de factores como: la motivación, el contexto sociocultural y el contexto histórico entre otros. Al profundizar sobre este aspecto, se considera el papel de la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral y escrita de las LE, ya que algunos de estos componentes paralingüísticos y contextuales varían de una cultura a otra y es pertinente que el estudiante los conozca para evitar los choques culturales mientras se comunica con otros hablantes (Abu-Arqoub y Alserhan, 2019).

Tanto en la comunicación oral como la escrita son válidas las consideraciones de la escuela histórico-cultural con respecto al significado, pues se considera revelador del pensamiento verbal y del nexo indestructible entre pensamiento y el lenguaje (Antón, 2010). Se puede comprender que todo aprendizaje surge de un entorno social y que el lenguaje capacita a los humanos en el desarrollo de funciones mentales superiores, tales como la memoria intencional y la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje y el pensamiento racional.

Este sistema de ideas sustenta al enfoque comunicativo, ya que considera que la comunicación es la función principal de la lengua y otorga significación al aprendizaje en relación con los intercambios comunicativos. De igual forma, cuando el enfoque histórico-cultural considera al lenguaje como determinante en el desarrollo del pensamiento, da tratamiento a las relaciones vistas desde su integración didáctica, asumiendo que la función comunicativa del lenguaje hace posible la expresión del pensamiento a través de las palabras, pues estas tienen un contenido semántico adquirido mediante la experiencia histórico-social del ser humano (Lantolf & Pavlenko, 1995; Lantolf, 2006; Poehner y Lantolf, 2021; Li, Liu y Wang, 2023). En tal sentido, la perspectiva socio-histórico-cultural reconoce las raíces sociales del lenguaje reivindicando el estudio de las relaciones sociales.

En la contemporaneidad, el enfoque por tareas facilita que el estudiante desarrolle una tarea comunicativa, generando una tensión cognitiva que estimula su actividad verbal. Los estudiantes aprenden a comunicarse en el proceso mismo de la comunicación en el idioma extranjero, por lo que la clase debe centrarse en ellos. El uso de técnicas participativas y actividades motivadoras, como juegos de roles, juegos lingüísticos, canciones, rimas y poemas, fomenta el protagonismo del

alumnado. Sin embargo, el contexto y las situaciones comunicativas suelen ser ideales y no consideran las diversas variables que complejizan la realidad comunicativa. Es crucial tener en cuenta la individualidad de los estudiantes, considerando sus particularidades, gustos, preferencias, nivel de desarrollo intelectual y estilo de aprendizaje, así como la forma en que el docente se comunica con ellos.

El profesor de idiomas debe, desde el punto de vista psicológico y lingüístico, poseer un estilo de comunicación flexible y afectivo, que permita a los estudiantes interactuar en el idioma extranjero bajo una atmósfera de respeto, cordialidad y cooperación. Se subraya que es necesario tener presente las habilidades sociales de los estudiantes en la lengua materna para el desarrollo de su comunicación oral y escrita en LE, elemento poco atendido en el aprendizaje y desarrollo de estas habilidades.

La comunicación escrita en LE, por su parte, se ha dimensionado a partir de la Didáctica del Texto, concepción lingüística que tiene al texto como su objeto de estudio. A partir de este hallazgo, el texto adquiere y enriquece su esencia a partir de una concepción semiótica que lo considera, al decir de Van Dijk y Kintsch (1985) un proceso que en su discurrir sintáctico va produciendo sentido. El MCER sostiene su carácter comunicativo cuando sentencia que “no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (Council of Europe, 2001, p. 95).

El texto escrito es complejo y procesual, siendo tanto proceso como producto final. El enfoque de producto, que prevalece en la enseñanza de la comunicación escrita, no siempre permite visualizar didácticamente los procesos cognitivos, afectivos, estratégicos y organizacionales implicados en la escritura. Basado en la lingüística saussureana, este enfoque ve el texto como una realización del sistema de la lengua, reflejando las destrezas lingüísticas del escritor. En la enseñanza de lenguas extranjeras, se usa muestras de lenguas estandarizadas que los estudiantes internalizan mediante repetición y reforzamiento. Este modelo lingüístico no considera el carácter comunicativo del texto ni su contexto, evaluando la escritura principalmente en términos de la correcta utilización de elementos de competencia lingüística.

Por otro lado, el enfoque procesual tiene en cuenta la interactividad de quien lo escribe y lo lee. Su carácter está en revelar las fases inherentes a la escritura y su proceder didáctico para que el estudiante se apropie de ellas. Estas fases denotan la

interfaz sociocognitiva y el dominio de la competencia comunicativa guiadas por el propósito comunicativo, donde se revela la concepción del mundo y la subjetividad del estudiante-escritor.

Hidalgo y Lázaro (2020) citan que son muchos los beneficios de la comunicación escrita dado el tiempo extra para atender al significado y a la forma, que no está disponible en la comunicación oral espontánea, el acceso que tienen los escritores al proceso de producción, una disminución de la ansiedad, por tanto, mayor comodidad y disposición de los estudiantes para emprender la tarea escrita. No obstante, se exige regularmente mayor nivel de precisión ya que los errores tienden a ser menos tolerados.

El enfoque procesal de la escritura también presenta problemas, ya que exagera las acciones y estrategias cognitivas del estudiante y minimiza la esencia socializadora del enfoque comunicativo, en el cual el escritor o el profesor son los únicos destinatarios del texto. En las etapas iniciales, la escritura se desarrolla en situaciones comunicativas específicas y a partir de modelos que enfatizan la estructura del idioma extranjero. Esto reduce su carácter pragmático, ya que el texto escrito debe producirse en una situación concreta, mediado por el contexto extralingüístico, la situación comunicativa entre los interlocutores y el propósito del escritor. Además, este enfoque no concientiza al estudiante sobre la importancia de la función interaccional en la comunicación escrita.

Un punto álgido a considerar es el tratamiento de errores, tanto en la comunicación oral como en la escrita, el cual se debe asumir desde una perspectiva racional. Los errores son parte del proceso natural de aprendizaje de la lengua y ofrece pistas para saber cómo evoluciona la interlingua del estudiante. Esto no implica que los errores gramaticales, lexicales y de pronunciación deben obviarse, sino una óptica diferente al tratamiento de los errores, ya que en la corrección de los mismos deben considerarse las particularidades psicológicas de los estudiantes. Esta actividad debe involucrar tanto el sistema de la lengua como el uso adecuado de las funciones comunicativas y debe ocurrir en un ambiente de respeto y ayuda mutua. Desde una perspectiva inclusiva ante el error, los docentes deben tener una actitud positiva en tanto cualquier mal manejo pedagógico del error podría tener consecuencias desfavorables para el aprendiz.

En parte, las insuficiencias declaradas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral y escrita se debe a como se han ambas

modalidades discursivas concebido e implementado los enfoques y métodos utilizados para enseñar la lengua. En un principio, se asumían la palabra y la oración como las unidades esenciales del sistema de la lengua, de su aprendizaje y su uso. El fin de la enseñanza era la comprensión y bajo un enfoque estructural se aseguró que el estudiante interiorizara el uso de los elementos constitutivos de la oración para luego llegar a producirlas bajo la imitación de modelos y patrones. Se trataba entonces del dominio de las reglas subyacentes para que el estudiante llegase a producir oraciones sobre la base de unidades más elementales. Así, las preguntas y respuestas constituyeron la base para la comunicación oral y escrita sin considerar la autenticidad, la interactividad y la negociación de significados que son necesarios en la comunicación. En tal sentido, el aprendizaje de la comunicación oral y escrita obedeció al modelo bancario y conductista, que no permite el desarrollo de la creatividad y la independencia del estudiante. Ello sobredimensiona el aprendizaje de aquellos elementos estructurales, a través de actividades mecánicas y pre-comunicativas que no siempre reconocen el valor de la interacción y la mediación.

El profesorado aún debe trabajar para lograr la estructuración de nodos que, ante la recurrencia de *inputs*, se asocian y se activan, lo que condiciona que la actuación lingüística sea inmediata y efectiva. Pero la comunicación no solo tiene una base cognitiva sino también social, ya que en el proceso de automatización de la lengua es fundamental la práctica con el otro, como esta última influencia al primero y como colabora en la construcción del mensaje.

En consecuencia, la automatización representa un elemento importante para que se produzca la comunicación, la cual debe ser significativa para los estudiantes, en tanto se relaciona con la esfera motivacional del aprendizaje y con los conocimientos y habilidades previos que tiene este para continuar su aprendizaje y lograr un uso significativo y real del idioma. Lo significativo tiene que ver con lo contextual y lo situacional del aprendizaje, pues ambos aspectos validan el uso efectivo que el estudiante haga de la lengua extranjera.

Desde el punto de vista metodológico desde los años 60 en el mundo se utiliza la metodología trifásica presentación, práctica y producción, que, aunque tiene sus aciertos subordina la forma al contenido. Este el ciclo de aprendizaje conocido, aunque ha sido válido, desatiende en ocasiones la diversidad cognitiva-emocional de los interlocutores, ya que no necesariamente todos deben pasar de manera simultánea por las diferentes fases.

Los procedimientos y acciones didácticas de este modelo de secuenciación didáctica enfatizan más en el análisis metacognitivo y la práctica controlada de los contenidos objetos de estudio, que en la sistematización de conocimientos, habilidades y estrategias interactivas y mediadoras mediante las cuales el discente, en estrecha colaboración con otros usuarios o alumnos, opere y regule sus producciones orales y escritas de forma espontánea y creativa. Ello refleja la necesidad de propuestas más definidas e integradoras.

La formación en lenguas extranjeras de los profesionales universitarios

Las ideas anteriores conducen a reflexionar sobre vacíos en la formación de los profesores de lenguas extranjeras en relación con los marcos teóricos que sustentan la lengua y su uso. Por otro lado, no siempre se tiene en cuenta la lengua materna en los procesos de aprendizaje, estableciéndose una jerarquía de la lengua extranjera con respecto a la lengua vernácula del estudiante.

A pesar de estos avances, todavía existen desafíos para garantizar que los programas de enseñanza de lenguas extranjeras fomenten adecuadamente las habilidades de comunicación oral y escrita en docentes e investigadores universitarios. Estos desafíos pueden incluir la disponibilidad de recursos y materiales adecuados, la capacitación adecuada para los profesores de idiomas, y la integración efectiva de las habilidades lingüísticas en el currículo académico. Sin embargo, en general, hay un reconocimiento creciente de la importancia de estas habilidades en el entorno académico y se están realizando esfuerzos para abordar estas necesidades de manera más efectiva.

No obstante, el enfoque didáctico actual no constituye la mejor opción para el desarrollo de la competencia comunicativa de estos profesionales sino una situación comunicativa problematizada que ponga en juego todos los recursos lingüísticos, verbales y no verbales, personales, culturales y sociales con que cuenta el estudiante para resolver el vacío comunicativo que precisa llenar y solucionar la situación comunicativa problematizada. Por otro lado, el enfoque comunicativo en su vertiente más clásica reproduce en ocasiones la misma tipología de tareas que el enfoque estructuralista, lo que resta significación al intercambio espontáneo del aula sin tipología prefijada.

La interactividad en la comunicación es promovida comúnmente por actividades orales en las clases que ponderan el trabajo por parejas para la realización de diálogos y ejercicios individuales de monólogos sostenidos sobre un tema

específico, con la finalidad de practicar funciones comunicativas y vocabulario relacionado a estas, pero sin establecer una interacción negociada entre los estudiantes que les permita actuar como mediadores y promotores del proceso de construcción de significados que se produce durante la conversación.

Por consiguiente, al no potenciarse la co-construcción del discurso se diluye una verdadera interactividad y negociación de significados que ponga al mismo nivel a los interlocutores que comparten su mundo vivencial y de significaciones. La conversación oral y escrita se atiende didácticamente en el caso de la primera a partir del trabajo con las funciones comunicativas y diálogos preconcebidos que reducen el ámbito de la comunicación y su dinamismo.

El MCER enfatiza en la dimensión accional-social de la lengua y ofrece como habilidades la recepción, producción, interacción y mediación lo que pone en cuestionamiento las habilidades lingüísticas trabajadas hasta el momento. Específicamente, la interacción se entiende como habilidad de uso mediante la cual el usuario de la lengua o alumno despliega estrategias de comprensión y expresión, pero también cognitivas y de colaboración, que suponen controlar acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto (Council of Europe, 2001).

Las constantes migraciones, la búsqueda de la democratización de las sociedades y su repercusión en la escuela han incidido en el surgimiento de nuevas propuestas didácticas como el aprendizaje activo, el aula invertida y el aprendizaje intercultural para potenciar la independencia del estudiante y revalorizar su cultura en los intercambios y negociaciones que se producen entre interlocutores de diferentes culturas. De este modo, se incorporan procedimientos para potenciar la interacción a través del aprendizaje cooperativo y a partir de enfoques para el desarrollo de una didáctica intercultural. Se enfatiza en el tratamiento a elementos como el contexto, la intencionalidad, la negociación del significado, la cortesía y otros aspectos necesarios para operar y adaptarse a escenarios multiculturales y multilingües y facilitar la movilidad de los estudiantes entre distintos sistemas educativos. A raíz de estas nuevas miradas a la didáctica de LE, en los últimos años han ido ganado terreno las investigaciones que mediante la observación, recogida y análisis de datos muestran las insuficiencias presentadas por los estudiantes en su desempeño

comunicativo en el aula de lenguas extranjeras, que limitan la interacción y la mediación intercultural con otros hablantes.

No obstante, las ideas anteriores conducen a reflexionar sobre vacíos en la formación de los profesionales universitarios en relación con los marcos teóricos que sustentan la lengua y su uso. Por otro lado, no siempre se tiene en cuenta la lengua materna en los procesos de aprendizaje, estableciéndose una jerarquía de la lengua extranjera con respecto a la lengua vernácula del estudiante. Lo cierto es que la didáctica de la comunicación oral y escrita precisa de nuevas construcciones teóricas y praxiológicas que reivindiquen la naturaleza social de la comunicación, su carácter espontáneo y auténtico, donde se promueva la interactividad de los interlocutores y ambos participen en la negociación de significados y sentidos.

Conclusiones

La sistematización teórica de la comunicación oral y escrita subraya la necesidad de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, enfocándose en el desarrollo de habilidades que fomenten la creatividad, el desarrollo y la interacción de los estudiantes. Esto es esencial para superar las deficiencias en el aprendizaje de idiomas en la Universidad de Oriente y otros centros educativos. Elevar la calidad de la enseñanza y establecer políticas lingüísticas actualizadas es imperativo, ya que el enfoque comunicativo ha quedado obsoleto, evidenciando una disparidad entre la teoría y la realidad del aula. En resumen, aunque la comunicación sigue siendo enfatizada en formas monologadas, la literatura y la praxis pedagógica indican la necesidad de desarrollar teorías y prácticas que faciliten la comunicación oral y escrita en el aula como un acto de co-construcción social.

Referencias bibliográficas

- Abu-Arqoub, I. A. & Alserhan, F. A. (2019). Non-verbal barriers to effective intercultural communication. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(5), 307-316.
- Acosta Manzano, I. (2021). Percepciones del alumnado adulto sobre emociones positivas y ambivalentes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 36, 43-64. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i36.15630>
- Ahmadi, A., & Bajelani, M. R. (2012). Barriers to English for Specific Purposes Learning among Iranian University Students. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 47, 792-796. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.736>

- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Española de Linguística Aplicada*, 23, 9-30. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3897521.pdf>
- Bachman, L. F. (1991). Fundamental Considerations in Language Testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 499. <https://doi.org/10.2307/329499>
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies In Second Language Learning And Teaching*, 8(1), 149-170. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.7>
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/i.1.1>
- Cancino Avila, M. o. (2019). Exploring teachers' and learners' overlapped turns in the language classroom: Implications for classroom interactional competence. *Studies In Second Language Learning And Teaching*, 9(4), 581-606. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.4.2>
- Creese, A., y Martin, P. 2008. Introduction to Volume 9: Ecology of language. En A. Creese, P. Martin & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed.). Springer, 13-18.
- Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escalona Falcón, C.A., Tardo Fernández, Y., Abreus González, A. & Chávez Caballero, M. A. (2022). Modelo lingüo-didáctico de la traducción desde el tratamiento a la ambigüedad léxico-semántica producida por falsas análogas. *Signo y Pensamiento*, 41. <https://doi.org/10.11144/javeriana.syp41.mldt>
- Gheorghita, N. (2012). The Role of the Nonverbal Communication in Interpersonal Relations. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 47, 552-556. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.694>
- Gotti, M. (2020). Recent developments concerning the use of English for teaching and research purposes. *Language Learning In Higher Education*, 10(2), 287-300. <https://doi.org/10.1515/cercles-2020-2020>

- Getie, A. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1738184>
- Hidalgo, M. Á. & Lázaro-Ibarrola, A. (2020). Task repetition and collaborative writing by EFL children: Beyond CAF measures. *Studies In Second Language Learning And Teaching*, 10(3), 501-522. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.3.5>
- House, J. (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal Of Sociolinguistics*, 7(4), 556-578. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00242.x>
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. *Englishes in practice*, 2(3), 49-85. <https://doi.org/10.1515/eip-2015-0003>
- Johnson, M. (2004). *A Philosophy of Second Language Acquisition*. Yale University Press.
- Ke, I., & Cahyani, H. (2014). Learning to become users of English as a Lingua Franca (ELF): How ELF online communication affects Taiwanese learners' beliefs of English. *System*, 46, 28-38. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.008>
- Kuteeva, M. (2020). Revisiting the 'E' in EMI: students' perceptions of standard English, lingua franca and translingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 287–300. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1637395>
- Lantolf, J. P. & Pavlenko, A. (1995). Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. *Annual Review Of Applied Linguistics*, 15, 108-124. <https://doi.org/10.1017/s0267190500002646>
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural Theory and L2: State of the Art. *Studies In Second Language Acquisition*, 28(01). <https://doi.org/10.1017/s0272263106060037>
- Li, C., Liu, B., y Wang, X. (2023). A scoping review of research on languaging in second language education. *Heliyon*, 9(5), e16300. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16300>
- Li, C., & Wei, L. (2022). Anxiety, enjoyment, and boredom in language learning amongst junior secondary students in rural China: How do they contribute to

- L2 achievement? *Studies In Second Language Acquisition*, 45(1), 93-108.
<https://doi.org/10.1017/s0272263122000031>
- MacIntyre, P. D. & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 193–213.
- Montero-Díaz, J., Cobo, M. J., Gutiérrez-Salcedo, M., Segado-Boj, F. & Liu, X. (2018). A science mapping analysis of 'Communication' WoS subject category (1980-2013). *Comunicar*, 26(55), 81-91. <https://doi.org/10.3916/c55-2018-08>
- Nagy, T. (2016). English as a lingua franca and its implications for teaching English as a foreign language. *Acta Universitatis Sapientiae: Philologica*, 8(2), 155-166. <https://doi.org/10.1515/ausp-2016-0024>
- Poehner, M. E. & Lantolf, J. P. (2021). The ZPD, Second Language Learning, and the Transposition ~ Transformation Dialectic. *Kul'turno-istoričeskaâ Psihologiâ*, 17(3), 31-41. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170306>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>
- Smokotin, V. M., Alekseyenko, A. S., y Petrova, Г. (2014). The Phenomenon of Linguistic Globalization: English as the Global Lingua Franca (EGLF). *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 154, 509-513.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.177>
- Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*.
<https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A-van-Dijk-Walter-Kintsch-1983-Strategies-Of-Discourse-Comprehension.pdf>
- Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1984). *Across the Threshold: Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe*.
<http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA00792037>

Una aproximación a la inteligencia artificial en la formación del profesorado: propuesta de un taller

An approach to artificial intelligence in teacher training: a workshop proposal.

Dr.C.Lizandra Rivero Cruz, PT.

Universidad de Oriente, Cuba

<https://orcid.org/0000-0001-6373-2338>

lizandra@uo.edu.cu

M.Sc. Oslaida Pardo Morales. PA.

Universidad de Oriente, Cuba

<https://orcid.org/0009-0006-2000-0835>

oslaida.pardo@uo.edu.cu

M.Sc. Beatriz Alarcón Parets, PA.

Universidad de Oriente, Cuba

<https://orcid.org/0009-0009-9691-5152>

beatriz.alarconp@uo.edu.cu

MSc.Suria Fernández Domecq, P.Aux.

Universidad de Oriente, Cuba

<https://orcid.org/0000-0001-9207-2156>

suria@uo.edu.cu

Resumen

El presente artículo realiza una aproximación metodológica al análisis sobre el impacto de la inteligencia artificial (IA) en la formación docente, en particular, en el contexto latinoamericano. Una revisión de la literatura sobre este tema reveló que el uso de la IA, sin una adecuada regulación ética a las corporaciones *EdTech* y los gobiernos, puede agravar las desigualdades en una región marcada por brechas tecnológicas, en cuanto al acceso a la tecnología y la formación de competencias digitales específicas. Frente a narrativas duales que por un lado pondera los beneficios de la IA y por otro advierten sus peligros, proponemos una plantilla de taller que fomente la conciencia del profesorado mediante debates sobre: quién define los valores de la IA (corporaciones, estados o comunidades) y sus riesgos y beneficios en contextos educativos desiguales.

La propuesta de taller contiene preguntas problemáticas, análisis grupal y la construcción colectiva del conocimiento. El objetivo es, a través de la ejemplificación, contribuir a la preparación del profesorado para que este analice, debata y cuestione el uso de la IA en la educación como agentes críticos capaces de utilizar esta tecnología como herramienta de resistencia pedagógica.

Palabras clave: inteligencia artificial, educación, formación docente, Latinoamérica.

Abstract

This article provides a methodological approach of the impact of artificial intelligence (AI) on teacher training, particularly in the Latin American context. A review of the literature on this topic revealed that the use of AI, without adequate ethical regulation of EdTech corporations and governments, can exacerbate inequalities in a region marked by technological gaps, regarding access to technology and the development of specific digital skills. Faced with dual narratives that, on the one hand, praise the benefits of AI and, on the other, warn of its dangers, we propose a workshop template to foster teacher awareness through discussions about who defines the values of AI (corporations, states, or communities) and its risks and benefits in unequal educational contexts. The methodology uses provocative questions, group analysis, and collective knowledge-building. The objective is, through exemplification, to contribute to the formation of teachers to analyze, debate and question the use of AI in education as critical agents capable of using this technology as a tool of pedagogical resistance.

Keywords: artificial intelligence, education, teacher training, Latin America.

Introducción

En la actualidad, la capacidad de procesamiento de la información y el desarrollo del aprendizaje automático aumenta exponencialmente, por lo que se puede argumentar que la humanidad asiste a una revolución tecnológica sin precedentes (Aoun, 2017). En este sentido, es preciso aprovechar las tecnologías de la comunicación (TIC) como herramientas adecuadas para fortalecer los sistemas educativos, propiciar la difusión de conocimientos, garantizar el acceso a la información y fomentar el aprendizaje efectivo y de calidad (Lugo y Ithurburu, 2019, p. 13). Sin embargo, mientras que funcionarios gubernamentales y sectores empresariales tienden a adoptar una postura optimista con relación al impacto de la tecnología en la reducción de desigualdades educativas, el

ámbito académico y el profesorado muestran una percepción más reservada. Aun cuando las investigaciones en curso destacan el potencial de las TIC y de la inteligencia artificial (IA) para automatizar los procesos de gestión escolar, el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula, y para facilitar la evaluación de habilidades, son cada más evidentes las preocupaciones en cuanto a las cuestiones éticas que deben regular el uso de la IA en la educación (Bonilla, 2019; Consejo de Europa, 2023; Pérez y González, 2024; Yan y Liu, 2025).

Las prioridades más urgentes para las políticas públicas incluyen mejorar la conectividad a internet y el mejoramiento de la infraestructura. No obstante, la formación docente enfrenta el reto de incorporar la IA en la práctica educativa, lo cual implica afrontar importantes desafíos e incertidumbres (Isop, 2025). Entre ellos, se destacan los riesgos derivados de una aplicación acrítica y descontextualizada de la IA, especialmente en el escenario regional latinoamericano, caracterizado por profundas desigualdades, tanto dentro de cada país como entre los países (Lugo y Ithurburu, 2019).

Si bien la pandemia de COVID-19 dejó importantes lecciones, también propició el empoderamiento de empresas de tecnología educativa (*EdTech* en inglés) y otros grupos de poder. Esta situación, sumada a la débil intervención del Estado y de las organizaciones internacionales en el debate público, hace imprescindible que los pueblos, y en particular el profesorado, participen activamente en las discusiones sobre el impacto y el futuro de las tecnologías y la IA en la educación (OEI, 2023).

El artículo constituye una reflexión sobre el reconocimiento de que, en el contexto latinoamericano, los debates sobre educación han sido históricamente un pilar esencial. En este marco, abrir un espacio de diálogo sobre las relaciones entre formación docente, tecnología e inteligencia artificial puede convertirse en una simiente poderosa para pensar críticamente sobre las intersecciones entre estas categorías, como forma de resistencia y ejercicio de soberanía frente a los grupos de poder.

Métodos

Se utilizan los métodos del nivel teórico como análisis y síntesis, inducción-deducción, hermenéutico-dialéctico para comprender los resortes fundamentales de las diversas posturas teóricas que sustentan la introducción de la IA en la educación, connotar los

vacíos que su contextualización presenta en la formación del profesorado y proponer un taller para fomentar el pensamiento crítico –reflexivo en torno al fenómeno aludido.

Desarrollo

Claves sobre inteligencia artificial y su impacto en la educación

Resulta evidente que la inteligencia artificial está transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues ofrece posibilidades de personalización, automatización y análisis de datos que pueden permitir intervenciones pedagógicas más precisas. Por ejemplo, adaptar pruebas y materiales a las necesidades de estudiantes con requerimientos específicos o diseñar planes de clase personalizados. Todo ello a partir del cumplimiento de las normativas vigentes en materia de privacidad y protección de datos (UNESCO, 2014, 2021). En este escenario, se comprende la tecnología educativa como el conjunto de conocimientos, aplicaciones y dispositivos que permiten la implementación de las herramientas tecnológicas en el ámbito de la educación (Muñoz y Avilés, 2023). En particular, la inteligencia artificial (IA), entendida como el conjunto de configuraciones de *software*, y en algunos casos también de *hardware*, diseñadas por humanos para alcanzar objetivos complejos, opera en entornos físicos o digitales mediante la percepción de su contexto, a partir de la adquisición e interpretación de datos (Comisión Europea, 2018). Según un informe de la OEI (2023), la IA será clave en la educación del futuro, especialmente en los niveles universitario y terciario.

La UNESCO (2021), sin embargo, advierte que para que los gobiernos e instituciones alcancen el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación de calidad, es imprescindible que los países efectúen políticas que se centren en ir más allá de la aplicación tecnocrática de la IA en los el ámbito educativo, y se enfoquen en incluir todas las conexiones entre la IA y la educación en áreas como el aprendizaje de los estudiantes, el mejoramiento de las estrategias de enseñanza del profesorado, el desarrollo profesional de los docentes, la evaluación y la gestión escolar. En este caso, los principales debates giran en torno a las cuestiones éticas relativas a la privacidad de los datos, la vigilancia, la manipulación, la opacidad de los sistemas de IA, la interacción humano-robot entre otros temas álgidos (Köbis y Mehner, 2021; Nguyen, Ngo, Hong, Y. et al. 2023; Stracke, 2024).

Se coincide con Lugo e Ithurburu (2019), cuando afirman que las brechas digitales no siempre guardan relación con la calidad del equipo y las conexiones, sino también con las habilidades requeridas para usar, crear y transformar la tecnología. Es imprescindible que los usuarios de esta tecnología no obvien el hecho de que las corporaciones de inteligencia artificial suelen utilizar grandes volúmenes de datos para entrenar modelos de gran tamaño y que la mayor parte de estos datos provienen de fuentes públicas de internet, los que pueden contener información positiva y útil, pero también una enorme cantidad de contenido perjudicial y falso, que perpetúen narrativas aparentemente reales, pero en el fondo sesgadas e inexactas (OEI, 2023; Yan y Liu, 2025 Yan y Liu, 2025).

Al mismo tiempo que se reconocen los desafíos, se ponderan los posibles beneficios del uso de la IA en la educación, si el enfoque pedagógico se centra en las necesidades de los docentes y del alumnado, incluyendo la interacción directa entre personas y la creación de estrategias de enseñanza personalizadas. En este caso, el reto radicará en mantener una lógica en la cual los estudiantes construyan sus propios conocimientos respaldados por la tutoría que puede brindar la IA, sin excluir la intervención del docente, quien adquiere un rol importante al interactuar con los estudiantes. Por consiguiente, se necesita educación para crear esta simbiosis entre máquina y ser humano, que realmente pueda representar una oportunidad de mejora para este último, si la IA se usa correctamente sin sacrificar la esencia de las personas (Duque, 2024; Deceano, 2025). En todo momento, debe evaluarse si una aplicación de IA optimiza realmente la calidad educativa, aumenta la eficiencia del aprendizaje y maximiza las oportunidades de los estudiantes, docentes, administradores escolares y padres, integrando consideraciones éticas que prioricen el bienestar humano, en lugar de priorizar los intereses de las máquinas o de quienes las controlan (Yan y Liu, 2025).

En consecuencia, es fundamental que los docentes reciban formación específica para integrar la IA de manera planificada y consciente en sus prácticas pedagógicas, al alinear la innovación con una gestión escolar coherente. Si bien en muchas instituciones se imponen restricciones al uso de dispositivos móviles (Velloso y Santos de Santana 2025) o al uso de la IA para hacer las tareas escolares, no se trata de excluir la tecnología del entorno escolar, sino de utilizarla como una herramienta

formativa que promueva habilidades desde su uso ético, crítico y responsable. En este sentido, los gestores educativos deben encontrar un equilibrio entre regulación e innovación, con el fin de preparar a los estudiantes no solo para el mercado laboral, sino también para una participación activa en la sociedad contemporánea.

La UNESCO (2021) explica que las conexiones educación-IA implican comprender a profundidad cómo funciona esta tecnología y de qué modo se pueden crear IAs que sustenten el acceso equitativo a grupos vulnerables y desfavorecidos por los sistemas de enseñanzas tradicionales, así como sus implicancias más amplias en la sociedad local y global. Seguidamente, este organismo multilateral subraya que deben alcanzarse objetivos estratégicos, lo que deben interpretarse en función del contexto específico de cada país. Estos son: a) la identificación y el tratamiento de las lagunas en la preparación para la IA, sobre todo en países de bajos recursos a través del aseguramiento de la infraestructura y la financiación, b) garantizar el uso inclusivo y equitativo de la IA en la educación; c) hacer uso de la IA para mejorar el aprendizaje y d) salvaguardar el uso transparente y auditable de los datos educativos.

En concreto, nos orientamos al objetivo de tratar las lagunas en la preparación para la IA, teniendo en cuenta que el profesorado precisa conocer, debatir y reflexionar sobre este tema. Nuestra propuesta metodológica puede integrarse a un curso de posgrado o a un ciclo de talleres de superación profesional dirigido a estudiantes de programas de posgraduación en ciencias pedagógicas y a docentes en formación. Nuestra finalidad es contribuir a la reflexión sobre qué tipo de saberes, herramientas y criterios necesita hoy un/a docente en Latinoamérica, no solo para utilizar tecnologías, sino también para disputar su sentido. La propuesta de taller se centra en la presentación del tema desde una perspectiva provocadora, que permita a los estudiantes como objetivo dialogar críticamente sobre el rol de las TIC y de la IA en la formación docente latinoamericana, desde una mirada ética, situada y comprometida.

Propuesta de taller para sistematizar la conciencia crítica en torno a la inteligencia artificial

En correspondencia con el objetivo propuesto se selecciona el taller como forma de organización del proceso docente (Tamayo, Gradaille y Gradaille, 2017), pues esta modalidad favorece el debate y la reflexión entre el profesor y los estudiantes en torno a

problemas cuya solución no es evidente ni completamente conocida por los participantes. En este caso, nuestra intención es problematizar sobre los impactos de la tecnología y la inteligencia artificial en el escenario educativo latinoamericano, y alcanzar conclusiones colectivas mediante el análisis y la confrontación de respuestas a preguntas polémicas o contradictorias. Para ello, se promueve un enfoque interdisciplinario que articule los componentes académico, investigativo y laboral de los participantes.

La clase-taller se orienta al intercambio de ideas, opiniones y experiencias entre los participantes, sobre la base de sus saberes teóricos y empíricos. Esta interacción permite construir una visión integral del problema, lo que propicia su análisis colectivo, la asimilación crítica del conocimiento y el esclarecimiento tanto de la posición personal como de los diversos enfoques posibles (Seijo, Iglesias, Hernández y Hidalgo, 2010; Azcuy, Nápoles, Infantes, Rivero y Ramírez, 2004).

En este sentido, se proponen el siguiente un sistema de contenidos para encauzar el debate sobre la inclusión de la IA en la educación, principalmente cómo esta impacta en diversas áreas como el aprendizaje y las cuestiones éticas en su uso.

Sistemas de conocimientos

- Concepto de tecnología educativa y de inteligencia artificial y su generalización en el ámbito educativo.
- Discursos comunes sobre la IA en los grupos de poder (empresas, estado, organizaciones mundiales) y su contraste con los discursos de expertos académicos y docentes.
- Implicaciones éticas de la aplicación de la tecnología y la inteligencia artificial en el ámbito educativo y uso responsable de estas.

Se emplean la lluvia de ideas, la técnica de preguntas-respuestas, la discusión en pequeños grupos y la toma de acuerdos en sesión plenaria como principales procedimientos. Entre los medios seleccionados se encuentran: una presentación en diapositivas con los conceptos clave, un mapa conceptual (que podrá ser elaborado a mano en pizarra o como ilustración digital), y tarjetas con preguntas clave que apunten a los contenidos a tratar en la clase-taller. El rol del profesor en la clase-taller estará centrado en la moderación del diálogo y su participación activa como interlocutor y

facilitador. En caso de que el taller forme parte de una actividad evaluativa, se utilizará una rúbrica específica para valorar la participación individual de los estudiantes, a partir de considerar especialmente la profundidad del análisis frente a las preguntas generadoras planteadas. Durante la discusión, se podrán incorporar estrategias de coevaluación y heteroevaluación, con el fin de promover la autorreflexión y la valoración crítica entre pares. Asimismo, se diseña una rúbrica adicional que permita valorar la efectividad de la propuesta didáctica a partir de la frecuencia y la calidad de las intervenciones de los participantes, como indicadores del nivel de apropiación conceptual y compromiso con el debate.

Secuencia didáctica del taller “Una mirada crítica a las intersecciones entre la formación docente y el uso de la IA en el ámbito educativo”

La sesión puede comenzar con la enunciación del tema y la presentación de la situación problémica, mediante la distribución al azar de tarjetas. Cada tarjeta incluirá una pregunta generadora, que constituirá el núcleo del debate. Ejemplos posibles serían:

1. ¿Quién decide qué es correcto o aceptable para una IA? ¿Una empresa? ¿Un gobierno? ¿Un comité global? ¿Con qué valores? ¿Los de Silicon Valley? ¿Los tuyos?
2. ¿Puede una IA tomar decisiones morales sin tener conciencia?
3. ¿Debe una IA decidir a quién se le asigna un recurso o una financiación?
4. ¿Puede una IA reemplazar el juicio de un/a docente?

Una vez compartidas estas preguntas y luego de conocer las opiniones y criterios preliminares de los estudiantes, se presentarán el objetivo del taller y las formas de evaluación previstas. En el taller, el/la docente actuará como moderador/a, presentando los conceptos fundamentales de cada contenido, apoyado por una presentación en diapositivas. Si las condiciones técnicas lo permiten, también se puede proyectar un video relacionado con la temática. Durante el desarrollo de los contenidos, se intercalarán preguntas retóricas que fomenten la reflexión individual, así como breves intervenciones voluntarias para compartir ideas. Una vez introducidos los principales conceptos y los aportes teóricos de expertos en el tema del taller, se organizará al

grupo de participantes en subgrupos de trabajo, según el número de estudiantes que asistan al taller.

Se propondrá entonces una pregunta orientadora para estimular la discusión colectiva, que en este caso podría ser:

- ¿Cómo educamos a las nuevas generaciones para convivir con la IA y pensarla críticamente?

Se asignará un tiempo definido para este debate, de modo que no se prolongue en exceso. Al finalizar, cada grupo seleccionará uno o dos representantes que compartirán las ideas principales surgidas, con el objetivo de profundizar la discusión colectiva. A continuación, se realizará una puesta en común, mediante la elaboración conjunta de un mapa conceptual que sintetice las ideas clave debatidas durante la sesión. Como cierre, se presentarán las conclusiones generales de la actividad, y se invitará a los participantes a emitir juicios sobre la calidad del taller, lo cual brindará al docente puntos valiosos para autoevaluar su desempeño y el diseño de la propuesta (Ver Anexos 1,2,3). Finalmente, la presentación incluirá una bibliografía recomendada para continuar la profundización en la temática, con el propósito de estimular la indagación conjunta, el pensamiento crítico y la aproximación de la docencia a una lógica de investigación científica, lo que contribuye al fortalecimiento de los conocimientos adquiridos (Ver Tabla 1).

Fase	Actividades	Herramientas
Introducción	Tarjetas con preguntas generadoras (ej: <i>¿Puede una IA reemplazar el juicio docente?</i>)	Lluvia de ideas
Profundización	Presentación de conceptos + debate guiado	Diapositivas, videos, preguntas retóricas
Trabajo grupal	Discusión de pregunta orientadora (ej: <i>¿Cómo educar para convivir con IA</i>)	Tiempo delimitado, roles por grupo

	<i>críticamente?)</i>	
Cierre	Elaboración colaborativa de mapa conceptual + conclusiones colectivas	Rúbricas de evaluación

Tabla 1. Estructura del taller propuesto. Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La revisión de la literatura evidenció que el debate en torno a la implementación de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo se encuentra en pleno auge. Sin embargo, aún persisten vacíos teóricos y prácticos relacionados con la formación del profesorado, en particular respecto a cómo promover un uso crítico, ético y contextualizado de esta tecnología. En respuesta a esta necesidad, se presentó un taller con el propósito de servir como plantilla adaptable a diversos programas de formación docente de acuerdo a las especificidades de cada contexto.

Este taller se concibe para cultivar una conciencia pedagógica crítica frente a la incursión de la inteligencia artificial en los procesos formativos. Desde una perspectiva latinoamericana, las autoras sostienen que una implementación crítica de la IA en la formación docente de la región requiere que las políticas públicas prioricen el bienestar de los usuarios (docentes, estudiantes, gestores escolares y comunidad) por encima de los intereses corporativos. Ello implica que los debates deben tener en cuenta el criterio de los propios docentes y los grupos interesados para promover una formación transformadora, que minimice la reproducción de formas de colonialismo digital.

En esta línea, es imprescindible fomentar nuevas investigaciones que amplíen el cuerpo teórico y metodológico existente, y que generen modelos pedagógicos, orientaciones prácticas y propuestas didácticas contextualizadas, capaces de enriquecer el debate y mejorar las prácticas formativas en nuestros territorios. En este sentido, la propuesta de taller presentada busca constituir un espacio que incentive la reflexión crítica y ética sobre el papel de las tecnologías digitales, y en particular de la inteligencia artificial, en la formación docente en América Latina. Dado el contexto actual, marcado por tensiones estructurales entre los sistemas de formación del profesorado, las corporaciones, los gobiernos y los organismos multilaterales, urge problematizar el uso y los sentidos atribuidos a la IA, sin asumirla desde una postura neutral o tecnocrática,

sino como un proceso profundamente político, que interpela los valores, las prácticas y los fines de la educación.

Referencias bibliográficas

Aoun, J. (2017). *Robot-Proof. Higher Education in the age of artificial intelligence*. MIT Press.

Azcuy Lorenz, L. M., Nápoles Crespo, E., Infantes Quiles, L., Rivero Rivero, M., y Ramírez Varona, R. (2004). Algunas consideraciones teóricas acerca de la Enseñanza Problémica. *Humanidades Médicas*, 4(1) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202004000100007&lng=es&tlng=es

Bonilla Mollina, L. (2019). La formación docente en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad. En Torres Hernández y Lozano Flores (coordinadores), *La formación de docentes en America Latina: perspectivas, enfoques y concepciones críticas*. Clacso.

Consejo de Europa (2023). Regulating Artificial Intelligence in education. <https://rm.coe.int/regulating-artificial-intelligence-in-education-26th-session-council-o/1680ac9b7c>

Deceano Estrada, E. F. (2025). Prospectiva de las escuelas con la incorporación de las Inteligencias Artificiales. *Revista Iberoamericana De Educación*, 98(1), 103–111. <https://doi.org/10.35362/rie9816781>

Duque Rodríguez, J. A. (2024). Reflexiones sobre el uso de la inteligencia artificial con enfoque humanista en contextos educativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 154–167. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i17.3162>

Isop, W. A. (2025). A conceptual ethical framework to preserve natural human presence in the use of AI systems in education. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 7 <https://doi.org/10.3389/frai.2024.1377938>

Köbis, L. y Mehner, C. (2021). Ethical Questions Raised by AI-Supported Mentoring in Higher Education. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 4. <https://doi.org/10.3389/frai.2021.624050>

- Lugo, M. T., y Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana De Educación*, 79(1), 11–31. <https://doi.org/10.35362/rie7913398>
- Muñoz Contreras, A. y Avilés Hidalgo, T. (2023). Uso de la tecnología educativa para el proceso de aprendizaje en línea dirigido a estudiantes de Bachillerato. *Cofin Habana*, 17(1), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2073-60612023000100011&lng=es&tlng=es
- Nguyen, A., Ngo, H.N., Hong, Y. et al. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Educ Inf Technol*, 28, 4221–4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>
- OEI (2023). El futuro de la inteligencia artificial en educación en América Latina. <https://oei.int/wp-content/uploads/2023/04/el-futuro-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion-en-aerica-latina.pdf?ut>
- Pérez Pérez, O. J., y González de Pirela, N. J. (2024). Formación Docente para el uso de la Inteligencia Artificial. *Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 11772-11788.
- Seijo Echevarría, B. M., Iglesias Morel, N., Hernández González, M., y Hidalgo García, C. R. (2010). Métodos y formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus potencialidades educativas. *Humanidades Médicas*, 10(2) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000200009&lng=es&tlng=es
- Stracke, C. M. (2024). Artificial Intelligence and Education: Ethical Questions and Guidelines for Their Relations Based on Human Rights, Democracy, and the Rule of Law. In: Burgos, D., et al. *Radical Solutions for Artificial Intelligence and Digital Transformation in Education. Lecture Notes in Educational Technology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-97-8638-1_7
- Tamayo Valdés, M. C., Gradaille Ramas, E., y Gradaille Marín, L. A. (2017). La clase taller y los enunciados-tareas de aprendizaje. *Revista Conrado*, 13(60), 8-15. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- UNESCO (2014). *El uso de la IA en la educación: decidir el futuro que queremos*. <https://www.unesco.org/es/articles/el-uso-de-la-ia-en-la-educacion-decidir-el-futuro-que-queremos>

UNESCO (2021). *Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas*. <https://www.unesco.org/es/articles/inteligencia-artificial-y-educacion-guia-para-las-personas-cargo-de-formular-politicas>

Velloso, L., y Leila Santos de Santana. (2025). El móvil en las aulas: entre la restricción y la autonomía y la escuela como ágora digital: *Revista Iberoamericana De Educación*, 98(1), 87–102. <https://doi.org/10.35362/rie9816758>

Yan, Y., Liu, H (2025). Ethical framework for AI education based on large language models. *Educ Inf Technol* 30, 10891–10909. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13241-6>

Anexo1

Rúbrica de evaluación del taller

Evaluación individual

Criterio	Excelente (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Insuficiente (1-2)
Participación activa en el debate	Interviene con argumentos críticos y bien articulados	Participa regularmente con aportes adecuados	Participa poco y con aportes poco relevantes	No participa o desvirtúa el tema
Profundidad del análisis	Muestra comprensión crítica, relaciona teoría y práctica	Analiza el tema, con alguna conexión conceptual	Enuncia ideas sin mucha elaboración	Se limita a repetir sin análisis
Actitud ante el intercambio	Escucha, respeta y dialoga con otros puntos de vista	Escucha y dialoga con respeto	Escucha poco o interrumpe	Descalifica o no colabora
Reflexión final	Formula una conclusión personal bien argumentada	Expresa una opinión general	Su reflexión es superficial	No emite opinión o no comprende el tema

Anexo 2

Evaluación del trabajo grupal

Criterio	Excelente (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Insuficiente (1-2)
Colaboración en grupo	Contribuye activamente y facilita el trabajo común	Colabora de forma sostenida	Participa poco o depende del resto	No colabora o impide el avance
Claridad en la exposición final	La síntesis grupal es clara, coherente y crítica	La exposición es clara pero poco crítica	La síntesis es confusa o superficial	No logran consensuar ideas
Relación con los objetivos del taller	El grupo conecta ideas con los ejes centrales del taller	Relaciona parcialmente sus ideas con los contenidos	Poca conexión con el tema	No se relaciona con el objetivo del taller

Anexo 3

Evaluación del taller como forma de organización

Ítem evaluado	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El taller me permitió reflexionar críticamente				
Las actividades favorecieron la participación				

El contenido fue relevante para mi formación				
Las preguntas fueron provocadoras y útiles				
Me gustaría participar en otros talleres similares				