

Teoría sociocultural: potencialidades para motivar la clase de Historia de Cuba en las universidades

Alexander Paz González^{1*} <https://orcid.org/0000-0001-7363-3325>

Falconeri Lahera Martínez² <https://orcid.org/0000-0002-9254-2485>

Victor Hugo Pérez Gallo³ <https://orcid.org/0000-0003-1452-2531>

¹Universidad de Moa, Cuba.

²Universidad de Holguín. Cuba.

³Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid. España.

*Autor para la correspondencia: apaz@ismm.edu.cu

RESUMEN

El presente trabajo parte de un análisis de los contenidos esenciales de la Teoría sociocultural de L. Vygotsky como la teoría del aprendizaje más influyente en el proceso de motivación de la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Sus autores, desde un estudio epistemológico puntual, revelan sus variadas posibilidades con respecto a otras teorías del aprendizaje, para despertar el interés de los estudiantes universitarios por el conocimiento pleno de la historia. Desde esa perspectiva, se plantearon como objetivo fundamental la determinación de las potencialidades teórico-metodológicas de la Teoría sociocultural para motivar la clase de Historia de Cuba en la Educación Superior.

Palabras clave: Historia de Cuba; Teoría sociocultural; Proceso de motivación de la enseñanza-aprendizaje.

Recibido: 05/07/2022

Aceptado: 10/11/2022

Introducción

La enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba se ha convertido en un tema que ha concitado los más variados debates en las universidades cubanas. En las discusiones se ha planteado la necesidad de fundamentar, elaborar y aplicar procedimientos, métodos y estrategias que permitan perfeccionar la enseñanza de esa disciplina. También se ha teorizado en torno a la introducción de novedosas acciones didácticas y pedagógicas que dinamicen su aprendizaje, para lograr que los jóvenes universitarios conozcan a fondo la Historia Nacional.

La prioridad que el trabajo científico metodológico de las universidades otorga al perfeccionamiento del aprendizaje de la Historia de Cuba, justifica el interés de elevar la motivación de los estudiantes por el conocimiento íntegro de la historia patria. En el presente artículo, sus autores se han planteado como objetivo determinar las potencialidades teórico-metodológicas fundamentales de la Teoría sociocultural de Vygotsky, para motivar la clase de Historia de Cuba en la Educación Superior y aplicarlo creadoramente en la práctica pedagógica.

El estudio emprendido aporta un resultado, desarrollado desde el método empírico de consulta de fuentes especializadas, para generalizar una respuesta al problema de cómo determinar las potencialidades teórico-metodológicas de la teoría sociocultural de Vygotsky para motivar la clase de Historia de Cuba en las universidades y aplicarlo creadoramente en el aprendizaje de esa disciplina. La investigación desarrollada aportó una valiosa información, cuyos datos fueron generalizados mediante los procedimientos lógicos del conocimiento científico, el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción. Los autores seleccionaron los materiales de trabajo, en correspondencia con las demandas de la pesquisa científica desarrollada.

La escuela es la institución que metodiza el aprendizaje para direccionar la formación de los individuos. En ese proceso, el pensamiento del sujeto deviene mediante el accionar de un complejo entramado de operaciones intelectuales interconectadas, cuya base fisiológica se sustenta en la actividad sensorial que direcciona el cerebro.

En la escuela la mayor parte de los conocimientos que adquieren los estudiantes están mediados por acciones de enseñanza que dirige el maestro o profesor. El aprendizaje

que se alcanza por esa vía está matizado por la motivación que debe proyectar el docente, para atraer la atención de los alumnos y concretar la aprehensión de los conocimientos planificados.

En la literatura consultada sus autores coinciden en afirmar la existencia de un elevado número de teorías del aprendizaje, todas ellas con sus ventajas e inconvenientes. De esa amplia variedad de teorías, entre las más influyentes en los estudios acerca de la motivación del aprendizaje de la Historia de Cuba, resalta la Teoría sociocultural, cuyos fundamentos teóricos metodológicos esenciales los aportan las investigaciones del psicólogo ruso Lev Semionovitch Vygotsky (1836-1934).

Su teoría explica el origen social de los procesos psicológicos superiores, con lo cual justifica los cambios producidos en los procesos mentales humanos, como consecuencia de la aparición de transformaciones en la organización social y cultural de la sociedad. Los estudios realizados en este campo, centran la atención en determinar el para qué aprende un individuo, en el escenario de aprendizaje que proporciona la escuela.

Desde la Teoría sociocultural han surgido diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje que modifican algunos de sus postulados, manteniendo la esencia de sus aportaciones teóricas. Otras concepciones pretenden presentar sus resultados como una variante de la Teoría constructivista del aprendizaje. En la visión sociológica y psicológica del aprendizaje que ofrece el constructivismo están representadas, la teoría psicogenética de Jean William Fritz Piaget (1896-1980), el aprendizaje significativo de David Paul Ausubel (1918-2008) y la teoría del procesamiento de la información de Robert Mills Gagné (1916-2002). Es así como algunos autores han considerado a Vygotsky como el precursor del constructivismo social. Sin embargo, las bases epistémicas que sustentan sus fundamentos sociológicos y filosóficos difieren entre sí, porque mientras el constructivismo se basa en el principio de que los individuos construyen su propia concepción de la realidad y del mundo en que viven, la teoría sociocultural sitúa en primer plano el análisis del rol preponderante que la interacción social tiene en el desarrollo cognitivo.

La Teoría constructivista, apoyada en sustentos psicológicos y filosóficos opuestos a las posiciones materialistas dialécticas de Vygotsky, afirma que los individuos forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden. De ese modo, el aprendizaje es concebido a la manera de una construcción del sujeto a medida que organiza la información que proviene del medio con el que interacciona. Por consiguiente, desde concepciones cercanas al idealismo subjetivo de Emmanuel Kant (1725-1804),

considera que el aprendizaje se origina en la acción conducida con base en una organización mental previa, la cual está constituida por estructuras y las estructuras por esquemas debidamente relacionados.

La referida organización mental es presentada como la base cognitiva que determina la capacidad mental del aprendiz. Las estructuras o esquemas mentales, constituyen para Piaget el sustento de la organización intelectual que guía la conducta del individuo. De ese modo, explica que todos los esquemas surgen de la asimilación recíproca de las estructuras y su ajuste o acomodación a la realidad exterior. Para Piaget, todas las estructuras no están presentes siempre en todos los niveles de desarrollo intelectual del sujeto, sino que se van construyendo progresivamente, en correspondencia con las interacciones de los aprendices, quienes participan activamente de su proceso de aprendizaje, mientras el docente desarrolla acciones de enseñanza para favorecer la aprehensión cognoscitiva del alumno.

Del mismo modo que los constructivistas coquetean con el idealismo subjetivo de Kant, para explicar cómo aprenden los individuos, los representantes de la Teoría cognitiva, para explicar la génesis y desarrollo del conocimiento, siguen los postulados de Kant, quien argumentaba que todo el conocimiento humano “[...] comienza con la experiencia, no por eso originase todo él en la experiencia.”(1973, p. 33) Para el filósofo alemán, toda la experiencia humana corresponde a representaciones y no a las cosas por sí mismas. El cognitivismo, siguió los pasos de Kant, para quien las representaciones, como manifestaciones de la actividad de la razón pura y no como expresión de la actividad sensible, por esa causa planteó: “Llamo puras (en sentido transcendental) todas las representaciones en las que no se encuentre nada que pertenezca a la sensación” (1973, p. 52)

Sin embargo, como los seguidores del constructivismo y el cognitivismo, no profundizan en los fundamentos epistemológicos, que explican el aprendizaje desde la concepción del conocimiento como reflejo fiel de la realidad en la conciencia humana, sino del conocimiento como un proceso de construcción individual y subjetiva, base de un desarrollo cognitivo, que determina la percepción que el sujeto tiene del mundo. Por esa causa no logran exponer una concepción convincente acerca de la génesis, despliegue y enriquecimiento del conocimiento humano, concebido en calidad de esencia epistémica del aprendizaje como un proceso de aprehensión gradual del objeto por el sujeto cognoscente.

Desarrollo

La Teoría sociocultural también difiere de los argumentos que ofrece el conductismo acerca de la génesis y desarrollo del aprendizaje, aunque esta parte de una concepción empirista del conocimiento, sustentada en estudios del aprendizaje mediante condicionamiento, cuya secuencia básica es la tesis sobre el conocimiento como resultante de la acción estímulo-respuesta. Entre los seguidores más reconocidos sobresalen: Ivan Pavlov (1849-1936), John Watson (1878-1958), Edwin Guthrie (1886-1959), Edward Thorndike (1847-1949), Skinner (1904-1994) y Neal Miller (1909). Esas personalidades coinciden en la racional tesis, según la cual en las investigaciones se precisa la aplicación rigurosa del método científico, y solo admiten el estudio de los aprendizajes observables y medibles objetivamente.

Los representantes del conductismo, en líneas generales, no comprenden el conocimiento humano como un proceso complejo de reflejo de la realidad en la conciencia, sino como la respuesta pasiva y automática a estímulos externos del ambiente. Para ellos, el estudio de los procesos mentales superiores es fundamental para la comprensión de la conducta humana, porque consideran el aprendizaje como el resultado de los cambios permanentes de la conducta, que en la actividad la práctica y en la interacción con el medio ambiente sostienen los sujetos.

La teoría sociocultural de Vygotsky toma lo mejor de las teorías del aprendizaje de su tiempo y sobre esa base desarrolla una nueva concepción del aprendizaje social, que se basa en la idea de que un individuo aprende, por observación, conductas de sus semejantes; es decir, el individuo capta y hace suyos los patrones de comportamiento que la sociedad a la que pertenece le aporta. Dependiendo del estímulo que reciba, las conductas aprendidas son reforzadas o desechadas.

La nueva visión del aprendizaje elaborada por Vygotsky, está direccionada por el tratamiento a cuatro nodos conceptuales, cuyo tratamiento atraviesa transversalmente su teorización acerca del aprendizaje: la mediación, la interiorización, las funciones mentales y la zona de desarrollo próximo. Al tratar el tema de las mediaciones, parte de afirmar que la actividad del sujeto que aprende (estudiante) supone una práctica social mediada, que impone el uso de herramientas y signos para aprender. En ese proceso, el

estudiante mediante su actividad transforma el entorno cultural y al mismo tiempo lo interioriza o internaliza; es decir, lo hace suyo, incorporándolo al plano individual, intrapsicológico. Mediante la interiorización el alumno alcanza la capacidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuación. Se trata de que el alumno “[...] adopte una posición activa y crítica en el proceso de enseñanza aprendizaje; esto supone insertarse en la búsqueda, elaboración y transformación de la información, que conduce a la producción de nuevos conocimientos o a la remodelación de los existentes.” (Mauri et al, 2019, p. 6)

Según afirma Ortiz (2021) el tratamiento de los fundamentos epistemológicos de la Teoría sociocultural de Vygotsky resulta un requisito primordial, porque es una condición de su comprensión holística, tanto para que los alumnos la conozcan en su integridad, como para promover el debate activo en el aula u otros escenarios académicos sobre las deficiencias que se manifiestan por su desconocimiento o subestimación. En esos contextos debe analizarse la concepción de Vygotsky, según la cual, en contextos socioculturales organizados, toma parte la mediación cultural a través de la intervención del contexto y los medios socioculturales, y se originan y conforman los procesos psicológicos superiores: la inteligencia, el lenguaje y las convicciones morales como recurso ético consciente de regulación de la actividad.

Con el concepto zona de desarrollo próximo (ZDP) Vygotsky se refiere al espacio ideal que media entre el nivel real de desarrollo que manifiesta un estudiante en su medio formativo y el nivel de desarrollo potencial que puede alcanzar, bajo la guía del maestro o tutor. El potencial de aprendizaje (inteligencia potencial), se encuentra presente en los estudiantes que, con la ayuda de sus maestros y la utilización de procedimientos, métodos y otros medios externos, como las nuevas tecnologías, crea condiciones propicias para el desarrollo, en el intelecto, de las capacidades necesarias para el aprendizaje. La zona de desarrollo próximo se enriquece y potencia el aprendizaje, en la medida que facilita las interacciones entre los estudiantes y el aprovechamiento del conocimiento y la experiencia de los demás aventajados por los más rezagados. Por consiguiente, la zona de desarrollo próximo está determinada socialmente y el aprendizaje discurre en el ámbito de la interacción social o ZDP.

La Teoría sociocultural concede un relevante papel a la cultura y a la relación enseñanza-aprendizaje-desarrollo, cuya interacción hacen que la actividad humana trascienda el medio social. La visión de Vygotsky acerca del aprendizaje como una actividad social, supera los enfoques, que hasta su momento ofrecían otras teorías que lo

reducían a un proceso de realización particular, que se manifiesta como elemental actividad de producción y reproducción del conocimiento, que le permite al niño la asimilación individualizada de los modos sociales de acción e interacción.

Con Vygotsky el principio del carácter activo del sujeto pierde el fundamento subjetivo que le había impregnado Emmanuel Kant y alcanza una dimensión objetiva y verdaderamente humana, porque la presenta como la cualidad que le permite al sujeto proyectarse hacia la transformación consciente del medio social que le rodea. Al respecto Patiño (2007) plantea:

Solo la formación completa de las acciones y de las operaciones internas puede llevar al estudiante al auténtico dominio de los conocimientos, destrezas, modos de actuación de un saber hacer profesional, a partir de las exigencias deontológicas. Esto permite percibirlo como un sujeto en proceso de formación en el marco de las potencialidades de la enseñanza, es decir, como individuo que asume un carácter activo frente a su orientación y a su relación con un contexto histórico determinado, desde donde se va consolidando gradualmente el desarrollo de su independencia cognoscitiva, lo cual se traduce en un auténtico dominio de las habilidades profesionales explícitas en el currículo. (p. 57).

El investigador ruso considera que el desarrollo de la cultura humana transcurre, a través de la actividad, como proceso que mediatiza la relación entre el hombre y su realidad objetiva. Es decir, para el notable intelectual la actividad deviene núcleo esencial del desarrollo social y humano, por consiguiente, fuerza generadora de aprendizajes socializadores, que parten del tratamiento metodizado al contenido de un currículo ajustado a las necesidades formativas de los estudiantes. La contribución cultural que a la educación de los estudiantes aporta la Historia de Cuba en las universidades, “[...] supone que la enseñanza brinde las condiciones requeridas, no solo para la formación de la actividad cognoscitiva del estudiante, para el desarrollo de su pensamiento, de sus capacidades y habilidades, sino también para los distintos aspectos de su personalidad.” (Solís y López, 2020, p. 14)

De ese modo, en esta teoría el factor social y el cognitivo van de la mano y ambos factores son presentados como componentes de un factor supremo: la cultura, que se presenta como el resultado de la creación humana. Desde esa perspectiva, el sujeto es concebido como ente transformador que produce y procesa información e intercambia críticamente con su modelo a seguir. En ese proceso, el sujeto modela el camino a seguir para enriquecer sus conocimientos, a la vez que perfecciona sus

comportamientos, habilidades y modos de actuación, en correspondencia con el desarrollo del entorno social en que actúa.

El proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado, por diversos factores que estimulan o limitan sus resultados. En este sentido, la motivación interviene como una de las más importantes fuerzas que activan y orientan el comportamiento. En las universidades cubanas la motivación del alumnado, hacía las actividades de aprendizaje de la Historia de Cuba, es una de las cuestiones fundamentales a tener en cuenta en el momento de planificar la enseñanza de esa disciplina pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes. La motivación, entendida como el motivo activado, por su naturaleza humana es esencialmente sensible y emotiva. Desde esa perspectiva, es la guía que orienta al estudiante a obtener un aprendizaje significativo de los contenidos históricos.

En el “[...] proceso enseñanza aprendizaje (PEA) que se desarrolla en las carreras de ingeniería es necesario tratar la Historia de Cuba, para enaltecer la cultura patriótica y revolucionaria de los estudiantes, desde la perspectiva de su futuro desempeño como profesionales [...].” (Navarro et al, 2021, p. 206) En ese proceso la motivación participa en calidad de recurso psicopedagógico de probada efectividad, para despertar el interés de los estudiantes por el aprendizaje de la historia patria.

En la motivación por el aprendizaje de la Historia de Cuba intervienen otros factores pedagógicos y didácticos que inciden en la efectividad de ese proceso. En primer lugar, el profesor debe aplicar creadoramente los principios y leyes de la Didáctica en su enseñanza, para facilitar el despliegue, por sus alumnos, de toda la atención para alcanzar un aprendizaje autónomo y efectivo de los contenidos: conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación. En segundo lugar, el profesor debe transmitir a los estudiantes todas las orientaciones que les permitan conocer cómo afrontar el reto de aprehender a plenitud los contenidos enseñados. En tercer lugar, el profesor garantizará una organización íntegra de las actividades escolares relacionadas con la enseñanza de la Historia de Cuba y las formas de concreción y evaluación de su aprendizaje. En cuarto lugar, el profesor aplicará la estrategia motivacional que mejor impulse el aprendizaje. En quinto lugar, el profesor modela en los alumnos la conducta, valores, habilidades y modos de actuación que estimulen el interés por el aprendizaje.

La teoría sociocultural del aprendizaje reconoce la importancia de la actividad conjunta y fomenta la transformación de los estudiantes, desde su papel activo en la adquisición de los contenidos históricos. Desde esa perspectiva, promueve la relación de cooperación entre los estudiantes, y entre estos y el profesor, quien cumple la función de

orientar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba para incrementar “[...] sus posibilidades; convertir en realidad las potencialidades de su zona de desarrollo próximo; desde lo que los estudiantes pueden hacer con ayuda del profesor hasta lograr la interiorización de los pasos para la ejecución de las operaciones por sí solos.”(García et al, 2014, pp. 467-468)

Los factores pedagógicos y didácticos analizados, constituyen puntos de partida para la aplicación creadora de los fundamentos teóricos y metodológicos de la Teoría sociocultural, como sustentos de la motivación del aprendizaje de la Historia de Cuba. En este sentido, es imprescindible un conocimiento socio pedagógico y psicológico de los factores que favorecen o limitan el aprendizaje de los estudiantes, para determinar con precisión el potencial real (zdp) para la concreción del aprendizaje. “Este aporte del enfoque histórico cultural de Vygotsky resulta doblemente importante en tanto debe tenerse en cuenta para llevar a cabo un diagnóstico de intervención exitoso.” (García et al, 2014, p. 460)

Para Vygotsky, la motivación humana aparece dos veces, primero en el plano interpsicológico y luego en el intrapsicológico. La manifestación de la motivación humana está vinculada al desarrollo de las diferentes estructuras cerebrales implicadas en el proceso motivacional. Esas estructuras morfológicamente tienen una estructura jerárquica. De ese modo, las estructuras recientes (corteza límbica o frontal temporal) favorecen la realización de ciertas prácticas sociales o pueden condicionar el desarrollo de nuevas conexiones funcionales, que explican que a ciertos individuos les agrada el estudio de las ciencias históricas. Por esa causa, la motivación sigue dos vías: la que supone la satisfacción de necesidades y la de controlar el acceso a la fuente de satisfacción de esas necesidades.

En su comportamiento social el medio le impone al individuo, que el desarrollo de su actividad vital, se ajuste a patrones muy determinados de regulación hemostática. Pero el desarrollo de la personalidad lo conduce a utilizar procesos más abiertos para concentrar su interés en determinados propósitos, como los incentivos. Es en este estadio en el cual el educador debe jugar un papel educativo fundamental, para evitar que la recompensa externa prevalezca sobre la motivación intrínseca. Por consiguiente, en el aprendizaje de la Historia de Cuba puede aplicarse ese mecanismo, pero una vez logrado el enganche del alumno es necesario conducirlo gradualmente hacia la motivación intrínseca. “Pero no se puede olvidar que los motivos le confieren a la actividad del sujeto su dirección, orientación y sentido.” (Silis y López, 2020, p. 14)

La visión vygostkiana del aprendizaje como actividad social, que tiene su escenario fundamental en la escuela, aunque cuenta con otros escenarios sociales como la familia y la comunidad, contiene un potencial formativo de gran valor para entender la dinámica del desarrollo de la personalidad de los estudiantes. En la escuela (Universidad) se desarrollan diversas estrategias para motivar el aprendizaje de la Historia de Cuba como la de actualizar permanentemente el currículo, para vincular la disciplina a la historia de la profesión y acercarla más a los intereses de la formación profesional de los estudiantes.

En el aula el profesor de Historia de Cuba, para motivar el aprendizaje de sus alumnos, debe aprovechar el ambiente social que genera la enseñanza, para estimular la autoestima de los alumnos que presenten mejores resultados, al tiempo que insita a los menos destacados a situarse al mismo nivel de los más adelantados. Sin embargo, esta actividad exige la necesidad de fomentar sistemas de autorregulación, que consoliden patrones motivacionales basados en tipos de meta para promover el aprendizaje desde la unidad del grupo y el reconocimiento justo de los mejores resultados. Asimismo, la regulación debe impulsar la preparación conjunta y cooperada entre los estudiantes y reconocer la manifestación de actitudes y modos de actuación que acrediten el cumplimiento de los objetivos formativos planteados en el currículo.

En el aprendizaje de la disciplina estudiada intervienen procesos afectivos, emocionales y sentimentales. También median los procesos cognitivos de senso-percepción, razonamientos y memoria. La motivación de los estudiantes hacia el estudio y el aprendizaje está vinculada al desarrollo de la voluntad, las emociones y el carácter. Para el profesor de esa disciplina, la motivación del estudiante exige el dominio del arte de atraer, de estimular el deseo por conocer, de crear interés por investigar, y de despertar la curiosidad por nuevos conocimientos. El profesor de Historia de Cuba debe estar preparado para aplicar la metodología de enseñanza más efectiva, para lograr un aprendizaje motivado y autónomo en sus estudiantes. También deben atraer la atención de sus alumnos por el cumplimiento de los objetivos formativos, que desde disciplina direccionan el aprendizaje de los contenidos históricos. Los investigadores Morera y Morera (2020) consideran que los profesores deben tener claridad en el para qué motivan a sus alumnos. En este sentido afirman que, para proyectarse hacia el futuro, los estudiantes acuden a la historia en busca de conocer el pasado como condición para comprender el presente del mundo y de la sociedad en la que viven.

Asimismo, la historia les permite desarrollar un sentido crítico, con el que es posible analizar la raíz de los problemas y llegar a conclusiones. También pueden estudiar otras culturas y realidades sociales, lo que le consiente obtener una cultura general. De la misma manera, logran fortalecer el sentido de pertenencia de identidad nacional y cultural. La historia brinda las herramientas para trabajar la dimensión ética de la vida social. Mediante la historia los estudiantes alcanzan el desarrollo de habilidades en la metodología de la investigación científica, válido para analizar la evolución de los fenómenos sociales y contextualizarlos. “La historia es el recurso fundamental con que cuenta el educador para enseñar a los estudiantes a pensar y defender sus ideas con argumentos, se apropien de valores, y conozcan sus raíces.” (p. 10)

De acuerdo con Vygotsky, tanto en la producción como en la actividad cognitiva, se concreta una permanente apropiación de conocimientos generados en el proceso histórico. En ese proceso de apropiación cultural se manifiesta el lenguaje como el eje mediador y formador de la conciencia. Ese accionar se revela, como la expresión concentrada del vínculo entre el pensamiento y la palabra, como sustratos espirituales y materiales fundamentales del discurso comunicacional, mediante el cual los profesores de Historia de Cuba transmiten a sus alumnos los conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación que concretan el papel formativo de esa disciplina.

Como cierre del análisis realizado, se recomienda al profesor de Historia de Cuba de las universidades, que revise la estrategia evaluativa que aplica en esa disciplina, porque la prioridad excesiva a los exámenes escritos puede conducir a los estudiantes a creer que estudian para rendir conocimientos de manera inmediata, sin tener en cuenta el valor de los saberes que perduran como aprendizaje significativo. En este sentido, el profesor debe variar sus respectivos sistemas de evaluación, y en correspondencia con el diagnóstico de sus estudiantes, procederá a buscar un equilibrio entre evaluaciones escritas y orales, entre evaluaciones frecuentes y parciales, utilizando todas las posibilidades que brindan las diferentes formas de docencia para aplicar los ejercicios evaluativos más propicios para estimular el aprendizaje. De ese modo, entre otras acciones evaluativas, puede orientar la realización de actividades de estudio independiente que favorezcan el intercambio, el razonamiento, el análisis y la valoración crítica de las respuestas aportadas por otros estudiantes del grupo. Asimismo, debe “[...] exigir la fundamentación de vías y procedimientos utilizados en los ejercicios y valorar su solución; además, debe propiciar que dentro de sus clases

siempre hayan espacios para la reflexión y que el debate sea enriquecido por el criterio de todos.”(Solís y López, 2020, p. 14)

Conclusiones

En el campo de la educación, la teoría sociocultural del aprendizaje explica los procesos que permiten a los estudiantes interpretar, comprender y acceder al conocimiento. El objeto de esa teoría, gira en torno a qué destrezas, habilidades, competencias y experiencias desarrollan los individuos para aprender. Ella estudia los procesos de adquisición de las capacidades necesarias para aplicar el conocimiento en las actividades cotidianas, explica cómo promover cambios en la personalidad y expone qué recursos metodológicos precisan los sujetos para transformar, desde el conocimiento aprendido, la realidad social y natural. También examina los fundamentos teóricos y las experiencias necesarias para la formulación de métodos efectivos de aprendizaje.

De la misma manera, permite el diseño de procesos para acceder a nuevos conocimientos, desde un enfoque que sitúan en primer plano de análisis crítico a la conducta o la capacidad de conducirse un sujeto. Asimismo, estudia las emociones y el aprendizaje como un proceso intelectual. Por otra parte, aporta propuestas de soluciones a los problemas teóricos y prácticos que limitan el intercambio cognoscitivo entre los sujetos y sus respectivos objetos de conocimiento, y promueve una solución inmediata a los problemas que obstaculizan el aprendizaje o llaman la atención por el estudio de otras variables que permiten resolver la situación planteada.

La teoría sociocultural del aprendizaje se caracteriza por ofrecer a los profesores de Historia de Cuba, un complejo entramado teórico, válido para ser aplicado en la fundamentación de los procesos investigativos que sean necesarios emprender. Su dinámica de desarrollo teórico pugna por reflejar el estado, que gradualmente va alcanzando la conceptualización acerca del aprendizaje.

La teoría del aprendizaje sociocultural, posee sólidos sustentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos o sociológicos, cuya generalización aporta una rica variedad de enfoques del proceso de aprendizaje de la Historia de Cuba, y de sus vínculos con las estrategias de motivación, que se dirigen hacia el enriquecimiento de los conocimientos en las

universidades del país. A la vez, esos sustentos constituyen campos de investigación que están en constante interacción informativa, porque sus fundamentos explican muchos de los fenómenos que caracterizan el aprendizaje motivado de esa disciplina.

Referencias bibliográficas

- García González, M. C.; Varela de Moya, H. S.; Sifontes Valdés, B.; Peña Rubio, M. (2014). Significación del enfoque histórico-cultural de Vigostky para el tratamiento de las relaciones interdisciplinarias. *Humanidades Médicas*, 14(2), p. 458-471. <http://www.scielo.sld.cu/scielo>
- Kant, E. (1973). *Crítica de la razón Pura. Crítica de la razón Práctica*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.
- Mauri Estévez, J. V.; Pereda Cuesta, I, F.; Garriga Gómez, M.; Guerras Llanes, M. (2019). Enfoque crítico del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba. *Mendive* 17(1), p. 4-19. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1425>
- Morera Méndez, D. y Morera Cruz, E. (2020). *La motivación hacia el estudio de la Historia*. <http://www.scielo.sld.cu/scielo>
- Navarro Reyes, M.; Mena Campos, A.; Amayuela Mora, G. (2021). La enseñanza de la Historia de Cuba en las carreras de ingeniería y la motivación de los estudiantes. *Transformación*, 17 (1), pp. 204-223. <http://scielo.sld.cu/scielo>
- Ortiz Torres, E. (2021). El enfoque histórico cultural en las investigaciones educacionales cubanas. De la tradición al tradicionalismo. *Universidad y Sociedad*, 13(1), 89-95. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/download>
- Patiño Garzón, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*, 10(1), pp. 53-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded>
- Solís Medina, A. y López Domínguez, A. (2020). El enfoque histórico cultural aplicado a la enseñanza de la matemática con el uso de las TICs. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, No. 71. <http://scielo.sld.cu/scielo>

Conflicto de intereses.

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.