

# CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

Año 11. Número 21 / enero - junio 2014 / ISSN 18144144



## PUCMM

Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra

# CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

El *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), coordinada por el Centro de Desarrollo Profesional (CDP). Está dirigida a estimular la investigación científica en el área pedagógica y que los resultados divulgados respondan a las necesidades de la comunidad académica en los ámbitos nacional e internacional. Contiene seis secciones fijas: La peña pedagógica, Voces de nuestros lectores, Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria, Ecos desde las facultades, Pasos y huellas y Notas bibliográficas.

## ***Cuaderno de Pedagogía Universitaria***

Año 11 • Número 21 • enero-junio 2014

ISSN 1814-4144

Centro de Desarrollo Profesional

© Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, 2014

### **Consejo editorial**

<b>Comité asesor</b>	Félix Contreras Mejuto, Vicerrector Académico de Grado (PUCMM)
<b>Dirección general</b>	Rafaela Carrasco, Directora del Centro de Desarrollo Profesional, CSTI Oliva Hernando, Directora del Centro de Desarrollo Profesional, CSTA
<b>Dirección ejecutiva</b>	Claudette García, Directora Centro de Desarrollo Curricular (PUCMM)
<b>Comité científico evaluador</b>	Ana Margarita Haché, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) Cristina Varela, Universidad de Santiago de Compostela, España Francisco Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) Johan Rué, Universidad Autónoma de Barcelona, España José Guillermo Marte, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) José Luis Carballo, Universidad Miguel Hernández de Elche, España María Julia, Universidad de Santiago de Compostela, España Milton Molano, Universidad de la Salle, Colombia Nora Ramírez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) Prudencio Piña, Escuelas Radiofónicas Santa María, Rep. Dom. Rosa María Cifuentes, Universidad de la Salle, Colombia Yuberkis Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)
<b>Traducción</b>	Ángela Federica Castro, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)
<b>Cuidado de edición</b>	Carmen Pérez Valerio, Encargada de la Unidad Editorial, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)
<b>Diseño y diagramación</b>	Ana Svethania Gómez, SvethaDesigns
<b>Fotografías e ilustraciones</b>	Elías Rodríguez, Dirección de Comunicaciones Corporativas, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM); Félix Sepúlveda, Félix Sepúlveda Fotografía, Rep. Dom.
<b>SopORTE técnico</b>	Iván Carrasco, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)
<b>Impresión</b>	Amigo del Hogar, República Dominicana

Impreso en República Dominicana, 2014

*Printed in the Dominican Republic*



## CONTENIDO

**2** Editorial

**3** La XIII peña pedagógica

**7** Voces de nuestros lectores

### Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria

**12** Estrategias de lectura  
¿moda o necesidad académica?  
*Niris Caba y Raúl Yunén*

**31** El proceso de producción escrita de la tesis de grado en Arquitectura: una vía para transformar a los estudiantes de pregrado en escritores académicos  
*Orisell Medina Lagrange*

**47** La escritura por proceso para mejorar la producción de ensayos expositivos académicos en la asignatura Historia de las Ideas Políticas  
*Wilson Enrique Genao*

**54** Estrategias para mejorar las producciones escritas de los estudiantes de Pasantía Empresarial  
*Sonja Larissa Arias Nogueira*

**60** Aplicación de la estructura problema/solución en la producción de textos explicativos en la asignatura Control Estadístico de Calidad  
*Amantina del Rosario Bisonó*

**68** Aprendizaje significativo a través de la producción de textos de secuencia argumentativa y narrativa en Administración Hotelera  
*Patricia Tineo*

### Ecoss desde las facultades

**75** Falacias necesarias: una apología de los malos argumentos para la clase de argumentación  
*Gonzalo Martín de Marcos*

### Pasos y huellas

**82** Entrevista a la profesora Liliana Montenegro Directora del Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE)

**86** Cincuenta años de historia de la PUCMM: el rol de monseñor Agripino Núñez Collado

### Notas bibliográficas

**98** Reseña del libro Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica  
*Manuela Cartolari y Jusmeidy Zambrano*

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





## EDITORIAL

La vigésima primera edición del *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* presenta diversas experiencias pedagógicas sobre procesos de enseñanza aprendizaje de lectura y escritura, artículos elaborados por distintas entidades disciplinares de la Universidad, con el acompañamiento del Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE).

Desde el CEDILE se promueve la investigación y la enseñanza de la lengua española como constructora de identidad, como medio para el desarrollo creativo e intelectual de los sujetos y como base para el desarrollo de la criticidad. Entre sus programas formativos ha desarrollado, en coordinación con los Centros de Desarrollo Profesional (CDP), de ambos campus, un Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículo en el nivel Superior.

Las secciones La peña pedagógica y Voces de nuestros lectores reafirman, en este número, al *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* como un vehículo de la espiral inherente a los procesos de indagación, experimentación, reflexión y análisis de experiencias que se desarrollan desde las facultades y desde los departamentos académicos de la Universidad.

Desde la sección Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria se presentan los artículos Estrategias de lectura ¿Moda o necesidad académica?, de los articulistas Niris Caba y Raúl Yunén, quienes muestran una investigación donde valoran las estrategias de comprensión lectora para la formación académica de comunicadores sociales; El proceso de producción escrita de la tesis de grado en Arquitectura: una vía para transformar a los estudiantes de pregrado en escritores académicos, de la articulista Orisell Medina, desde donde se determinan y validan estrategias que facilitan la mejora de la escritura académica en los estudiantes de último año de Arquitectura; La escritura por proceso para mejorar la producción de ensayos expositivos académicos en la asignatura Historia de las Ideas Políticas, del articulista Wilson Enrique Genao, que se sustenta en la visión de la lectura y la escritura como prácticas sociales y se exponen distintas actividades cognitivas, producto de su experiencia; Estrategias para mejorar las producciones escritas de los estudiantes de Pasantía Empresarial, de la articulista Sonja Arias, quien expone la implementación de varias estrategias de escritura y los resultados alcanzados; Aplicación de la estructura problema/solución en la producción de textos explicativos en la asignatura Control Estadístico de Calidad, publicado por Amantina del Rosario, donde explica el diseño de una tabla con los criterios de redacción y cómo

se evaluaron los trabajos de los estudiantes para medir su progreso en las asignaciones escritas de la asignatura y, por último desde la sección, el artículo Aprendizaje significativo a través de la producción de textos de secuencia argumentativa y narrativa en Administración Hotelera, por la articulista Patricia Tineo, quien ha logrado representar el inicio de la integración de estrategias de alfabetización académica en la carrera de Administración Hotelera.

Desde la sección Ecos desde las facultades se presenta el artículo Falacias necesarias: una apología de los malos argumentos para la clase de argumentación, del articulista Gonzalo Martín de Marcos. El autor defiende la necesidad de las falacias y puntualiza que el lenguaje es un fenómeno irreductible y que indicio de ello son las mismas falacias.

En la sección Pasos y huellas se comparte la entrevista realizada a la Dra. Lilibian Montenegro, Directora del CEDILE de la PUCMM, quien explicita los antecedentes, objetivos, metas y actividades desarrolladas, tanto del Diplomado en Lectura y Escritura, como del centro. Motivados por la cercanía de la despedida de monseñor Agripino Núñez Collado como Rector se comparte un compendio de entrevistas a la que hemos denominado Cincuenta años de historia de la PUCMM: el rol de monseñor Agripino Núñez Collado.

Por último, desde la sección Notas bibliográficas, Manuela Cartolari y Jusmeidy Zambrano presentan una reseña del libro Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica, de la autoría de la Dra. Paula Carlino, quien ha orientado y asesorado la proyección del CEDILE y del Diplomado en Lectura y Escritura.

Carlino, en el año 2009, en su libro La lectura y escritura: un asunto de todos/as, expresa como preocupación la heterogeneidad del nivel educativo y cultural de los estudiantes que ingresan a la educación superior y reconoce que las causas son múltiples y de diversas índoles. Motivados por esta y otras razones el CEDILE, fundamentados en su experiencia de intervención externa a la Institución, ha iniciado el proceso de formación del profesorado de la PUCMM, a través del Diplomado, con la intención de incidir en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Incitamos a nuestros lectores a reflexionar sobre sus prácticas relacionadas a procesos de lectura y escritura y les invitamos a valorar los avances que en este sentido, comparten los articulistas, como consecuencia de las investigaciones que han generado, desde el marco del Diplomado en Lectura y Escritura.





## La XIII peña pedagógica

*Estos encuentros, de carácter informal entre el profesorado de la PUCMM, se organizan dos veces al año, para compartir ideas y opiniones de los artículos publicados en la última edición del Cuaderno de Pedagogía Universitaria. La más reciente se llevó a cabo el 11 de junio de 2014 en el campus Santiago. A continuación reseñamos las ideas principales del encuentro.*

La Directora del Centro de Desarrollo Profesional (CDP), campus Santiago, Rafaela Carrasco, inició la actividad con las palabras de bienvenida para los asistentes; recordó el objetivo principal de La peña, introdujo a los articulistas presentes y excusó a aquellos que no pudieron asistir al encuentro.

El primer artículo en ser discutido fue el de la licenciada Sandra Hernández, titulado "El taller de evaluación de los aprendizajes: Compartiendo una experiencia de enseñanza y de aprendizaje". La autora expresó que el objetivo principal del artículo fue compartir las experiencias del profesorado, desde los sentimientos que genera el proceso evaluativo, hasta el proceso de aprendizaje realizado durante el taller para desarrollar estrategias e instrumentos de evaluación centrados en el aprendizaje. Explicó los métodos utilizados en el taller y cómo la experiencia la motivó a realizar cambios para la formación de los docentes en los próximos talleres.

Ariosto Díaz enfatizó la importancia de unificar los criterios de evaluación en los departamentos y la necesidad de formar a los nuevos docentes en este sentido. Externó su motivación a investigar los diferentes parámetros de evaluación que utilizan los profesores en el Departamento de Estomatología, sobre todo en el área clínica.

Hernández aprovechó para recalcar la importancia de detallar los criterios en la evaluación y definir lo que se entiende por cada indicador, pues de no ser así estos pueden ser interpretados de manera superficial y subjetiva.



Laura Lodeiro cuestionó a la autora con relación al tiempo, esfuerzo y dedicación que implica el cambio en el taller de evaluación y la interrogó sobre cómo valora el proceso que experimentan los profesores en este sentido.

La autora alegó que es una tarea ardua para ellos y que se evidencia en los diarios reflexivos, que tienen la intención de que se den cuenta del cambio que vivencian; y además esta reflexión conjuntamente con las lecturas ayudan a derribar los argumentos que se presentan como resistencia al cambio. Precisó que requiere de mucho tiempo de los profesores pues realizan las reflexiones, planifican la evaluación y la corrigen, una y otra vez, para luego cuestionarlas en el taller.

Niris Caba explicó que, en su experiencia, ha tenido que rehacer objetivos en los programas. Compartió su apreciación acerca de cómo los estudiantes están acostumbrados a la evaluación tradicional y se sorprenden por la diversidad de instrumentos y las actividades evaluativas que utiliza. Recalca como preocupante que los estudiantes atribuyen la mala calificación que puedan obtener al tipo de evaluación que utiliza el profesor.

Hernández valoró tener en cuenta a los estudiantes en el proceso, pues el cambio no solo afecta a los

docentes, sino también a los estudiantes. Por ende, considera necesario explicar las pautas y realizar un análisis del proceso de evaluación durante los primeros días de clase, como una manera de que puedan sentir que el profesor está presente para acompañarles.

Antonio Rivero expresó que desde su experiencia, en el contexto de la Especialidad en Pedagogía Universitaria (EPU), el proceso es difícil para lograr el cambio. Jorge Tallaj afirmó que este tipo de evaluación requiere de más tiempo y tener en cuenta que hay estudiantes que tienen más carga académica que otros. Rivero sostuvo que al final los resultados son mejores en cuanto a su aprendizaje. En este sentido, Hernández expresó que trabajar por competencias implica trabajar en colaboración y en equipo.

El siguiente artículo en ser comentado fue el de la doctora Laura Lodeiro titulado “La red informal como modalidad de trabajo en equipo entre docentes universitarios”.

La autora externó que la intención del artículo fue hacer llegar algunos resultados de su tesis doctoral y compartió el proceso de maduración de sus concepciones a medida de que fue avanzando en la investigación.

Explicó que una red informal es sólo uno de los cinco tipos de trabajo en equipo que identificó entre



los docentes y que la misma tiene una cabeza, generalmente uno o dos profesores, que afrontan su actividad docente con una agilidad que implica la interacción de otros profesores, no siempre los mismos, sino que para cada proyecto encuentran los que son más ideales, con enfoques similares y que deciden trabajar juntos en proyectos concretos. Una vez terminado el proyecto se mantiene la relación, lo que implica volver a trabajar juntos en otros proyectos.

Diego López, cuestionó las características que le dan informalidad al equipo, a lo que la articulista respondió que no consta con una sola universidad como red, sino que pueden ser de otras universidades y carecen de todo tipo de formalidad, pues es una red de contacto, por eso es informal.

Caba compartió el proceso que tuvieron en la carrera de Comunicación Social, donde existen bloques de materias, a partir de los cuales se formaron equipos docentes para las áreas corporativa, tecnológica y de periodismo. Se realizaron reuniones presenciales cortas, donde se planeaban agendas de trabajo que luego se realizaban vía digital. A partir de esta organización, donde se comparten recursos y experiencias de los docentes, se han realizado varios cambios y el Departamento de Comunicación Social ha recibido retroalimentación positiva de los estudiantes. Afirma que se siente coherencia en

los bloques y a partir de esta experiencia se creó un grupo de profesores en Facebook donde se comparten enlaces, artículos y la minuta de las reuniones presenciales.

Lodeiro aprovechó para hacer la salvedad de que en el caso de Comunicación Social los actores principales pertenecen a la misma carrera y a la misma universidad, pero que la red informal también se puede hacer con profesores de la misma titulación de otras universidades y países. Afirmó que ser flexible ante este tipo de trabajo, en organización y estructura, ayuda a ampliar el horizonte de trabajo en equipo de quienes colaboran.

Juan Santos socializó la experiencia que tuvieron en la carrera de Derecho, pues como parte del proyecto pedagógico para la EPU, realizaron una evaluación de las competencias investigativas desde el Departamento de Ciencias Jurídicas, lo que propició la formación de una comisión, que se reunía para la creación de un protocolo para hacer las memorias que realizan los estudiantes de dicha carrera. En el semestre siguiente, en la reunión de profesores del departamento, la directora indicó que se habían realizado algunos cambios tomando en cuenta las recomendaciones que habían hecho. Actualmente están trabajando en un manual de plagio en colaboración con otros profesores nacionales e internacionales.



La articulista Lodeiro aclaró que este tipo de red, no es informal, sino una modalidad de núcleo generado, otra de las modalidades identificadas en su tesis doctoral. Implica un grupo de personas que inician un trabajo colaborativo en equipo y logran que ese trabajo tenga proyección en otros profesores y que además, poco a poco, el equipo vaya creciendo con otros docentes.

Mariela Nova felicitó a la autora por el artículo y compartió con los presentes su experiencia como docente en los Departamentos de Psicología y de Lingüística Aplicada. En lingüística visita las clases de otros profesores y otros profesores le visitan a sus clases. Describió la práctica como maravillosa; cada semestre visita un profesor diferente y viceversa, luego tienen una charla de unos 15 minutos para compartir ideas, lo que considera le enriquece mucho.

Otro artículo comentado durante La peña fue el de los escritores Diego López Luján, Laureano de la Cruz y María Teresa Pou, "Conocimiento, actitud y práctica de bioética en residentes médicos de Santiago de los Caballeros".

López explicó que el artículo fue consecuencia de una investigación médica realizada por dos docentes y una egresada. Sostuvo que para realizar el análisis sólo abarcaron los cuatro principios fundamentales: justicia, beneficencia, no-maleficencia y autonomía. Por la condición católica de esta Universidad, agregaron los principios de solidaridad, que viene de la bioética personalista y de la teología moral clásica de la Iglesia Católica, el principio de doble efecto.

De la Cruz presentó los resultados principales del artículo, aprovechó para sugerir una línea de investigación de bioética, que fue la idea original del proyecto. Motivó a la realización de una investigación que evalúe la evolución de los conocimientos, actitudes y la práctica de bioética a lo largo de la formación disciplinar de los médicos residentes.

Manifestó que los resultados del estudio fueron sorprendentes, lo que condujo a cuestionar la enseñanza de la disciplina. Alegó que los resultados son una hipótesis que dan pista para ver qué se puede corregir, no sólo en los médicos, sino también en los profesionales de salud en sentido general.

Lodeiro cuestionó acerca del principio de doble efecto, López manifestó que es cuando una acción tiene dos consecuencias: una positiva y otra negativa. Explicó que para valorar una acción de doble efecto existen cuatro principios: siempre buscar la acción positiva, nunca la negativa; que lo positivo sea lo primero y

lo negativo consecuencia de lo positivo; que haya proporcionalidad y por último, que no haya ningún otro método que esté libre de lo negativo.

Nova sostuvo que como profesora de la materia de Deontología, asignatura que se imparte desde el Departamento de Psicología, ha percibido que los estudiantes no le dan importancia al aprendizaje de estos principios y que por tal razón se creó, a partir de la EPU, un programa de valores o un código de ética, como una manera de fomentarlos.

Finalmente, se compartió la entrevista realizada al profesor Jorge Tallaj, quien respondiendo a las cuestionantes de los presentes, expresó que el objetivo principal del Departamento de Ciencias Básicas es iniciar proyectos de investigación e ir incorporando cada vez más docentes. Manifestó que el Departamento cuenta con varios profesores extranjeros que tienen investigaciones asignadas, que se presentan a FONDOCYT.

Esos proyectos tienen cada uno su investigador principal y se piensan tener investigadores asociados. Uno de los proyectos es sobre recuperación de suelos áridos con desechos orgánicos; otro, sobre la eliminación de bacterias y hongos usando nanotubos de carbono.

Díaz se mostró curioso con respecto a las ciencias básicas. Afirmó que el contenido de la revista le gustó y compartió su inquietud sobre la paranoia mundial que percibe por las matemáticas como ciencia básica. Considera que para disciplinas como Derecho y Estomatología es prioritario enseñar estadística.

El profesor Tallaj narró un poco de la historia de las matemáticas en nuestra Universidad. Compartió que se ha valorado la propuesta de enfocar las matemáticas dependiendo del área en que el estudiante se esté especializando. No obstante, lo calificó como un reto porque habría que modificar los pensums de todas las carreras para que se reflejen los cambios.

La actividad culminó con las palabras de cierre, agradecimiento y despedida por parte de la Directora Ejecutiva del *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, Claudette García.

Asistentes: Juan Santos, Laureano de la Cruz, Padre Diego López Luján, Laura Lodeiro, Jorge Tallaj, Sandra Hernández, Niris Caba, Sandra Thomas, Antonio Rivero, Mariela Nova, Ariosto Díaz, Rafaela Carrasco, Claudette García, Nora Ramírez, Idelise Sagredo y María del Mar Pacheco.



# CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

Año 10. Número 20 / Julio - Diciembre 2013 / ISSN 18144144

V  
O  
C  
E  
S  
  
D  
E  
  
N  
U  
E  
S  
T  
R  
O  
S  
  
L  
E  
C  
T  
O  
R  
E  
S



*En esta sección compartimos las opiniones que nos envían nuestros lectores sobre los artículos publicados en el último ejemplar del **Cuaderno de Pedagogía Universitaria**: No. 20 julio-diciembre, 2013*

## La red informal como modalidad de trabajo en equipo entre docentes universitarios

El artículo escrito por la Dra. Lodeiro sobre el trabajo entre docentes universitarios me parece muy oportuno, ya que como docentes de la PUCMM estamos llamados a desarrollar la competencia específica colegialidad-trabajo en equipo, a la par nos invita a establecer vínculos interpersonales e interdisciplinarios dentro y fuera de la Institución.

Tal como se puntualiza en el artículo, el trabajo entre docentes, siempre que tenga un interés y objetivos comunes, se puede llevar a cabo tanto de manera formal como informal. Es precisamente, en este último aspecto que quiero enfatizar, pues entiendo que son muchas las acciones que se llevan a cabo entre los docentes de nuestra Universidad de manera informal y con las cuales se han logrado cambios significativos en diversas áreas y departamentos.

## 8 • VOCES DE NUESTROS LECTORES

Ahora bien, considero que desarrollar la competencia de trabajo en equipo entre docentes puede ser un reto, pues hay que generar un cambio de mentalidad y propiciar un ambiente de respeto a la pluralidad, que se logra por medio del compromiso, la confianza y la comunicación de los implicados en el proceso.

De manera que, con un buen esquema de trabajo en equipo docente se pueden lograr prácticas más colaborativas que se traducen en una mejora de la calidad del proceso educativo y a la vez se obtienen diversas ventajas, como una mayor integración entre los miembros, el manejo de la diversidad, la apertura a nuevas ideas, entre otros.

*Rebeca Espinosa,  
Directora del Departamento de Psicología,  
Campus Santiago*

La construcción de una red informal de trabajo en equipos docentes viene con el vicio de origen de la permanencia y compromiso que tienen los profesores que trabajan por asignaturas. Dada esta realidad, el dinamismo de la creación de equipos docentes en redes informales y su funcionalidad.

Desde luego, estas redes informales, con las condiciones que se han descrito, tienen razón de ser, cuando se genera la conectividad, la bidireccionalidad, la responsabilidad y el nivel de competitividad que significa la planificación conjunta para el logro de una meta compartida, que se dispersaría si no se desarrolla una estrategia de trabajo en equipo.

*Juan Zapata Peralta,  
Director del Departamento de Educación,  
Campus Santiago*

Es enriquecedor encontrar una investigación que en sí misma encuentre desafíos y descubra la extensión de sus hipótesis o del universo en estudio a través de los levantamientos que consciente incluir, más aún que los hallazgos aporten una nueva visión al estudio y puedan derivar en otras investigaciones que construyan sólidamente la continuidad de un tema tan importante en la comunidad académica.

Respecto al tema de estudio y desde nuestra perspectiva, es oportuno señalar que la comunicación es una condición intrínseca cuando hablamos de “equipo”; sin embargo, se crean a través de ella, redes formales e informales.

En nuestro lenguaje disciplinar, las últimas no son originadas por las instituciones, sino, más bien creadas a partir de la iniciativa de sus miembros, partiendo de alguna motivación y con algún objetivo.

Partiendo de la experiencia del Departamento de Comunicación Social, hemos construido equipos docentes disciplinares que iniciaron reconociendo las necesidades y continuaron determinando las oportunidades en un trabajo que implica la vinculación académica de materias, contenidos, evaluaciones y bibliografía en cada área disciplinar.

Considerando estos resultados importantes, que han derivado en la mejora conjunta de la docencia en la carrera, nos han conducido a la reflexión de madurar en la concepción y ejecución de estos procesos, fluyendo entre la labor académica y la investigación.

*Chiarina Zárate,  
Directora del Departamento de Comunicación Social,  
Campus Santiago*

### Formación y desarrollo de expertos: estrategias para el diseño de sistemas de aprendizaje y apoyo al desempeño

Valoro significativamente el aporte que hace la doctora Lisette G. Reyes Paulino con sus reflexiones sobre la formación y desarrollo de expertos. Su artículo despierta, al lector, el interés por saber qué tan distante está de la experticia; además, de que nos inquieta a pensar sobre la posibilidad de la misma en nuestra comunidad académica.

Es evidente que la experiencia no la da, necesariamente, los muchos años que una persona se desempeñe en una determinada labor si no va acompañada de una intencionalidad y espacios reflexivos sobre lo que se hace.

Las estrategias para el desarrollo de la experticia que nos aporta la teoría socio-conigtiva, y que muy bien describe la autora, nos ponen en camino para la posible construcción de una escuela de expertos en la labor académica. Esto solo será posible si hacemos de nuestra Institución una verdadera comunidad de aprendizaje. Estrategias como “proveer apoyo de pares y mentores”, “pertenecer y participar activamente en una comunidad de práctica”, “acceso a un experto como entrenador personal”, “proveer oportunidades de observar el desempeño de una persona que sea un modelo a seguir”, solo serán posibles si existe tal comunidad.

*Miguel Francisco Marte Ramírez,  
Decano Asociado Facultad Ciencias y Humanidades,  
Campus Santiago*

De la sección Ventanas Abiertas a la Pedagogía Universitaria quisiera comentarles acerca del artículo



“Formación y desarrollo de expertos: Estrategias para el diseño de sistemas de aprendizaje y apoyo al desempeño”. En este artículo se destaca que para crear un espacio de aprendizaje es necesario conjugar diversos elementos, implica apoyarse en diversas disciplinas y teorías que explican el comportamiento y el desarrollo humano. Hace referencia a la teoría sociocognitiva del aprendizaje, a las estrategias que se derivan de la misma y que sirven de apoyo para diseñar sistemas de aprendizaje y apoyo al desempeño.

Entre las estrategias se destacan: proveer apoyo de pares y mentores, pertenecer y participar activamente en una comunidad de práctica, acceso a un experto como entrenador personal, proveer oportunidades para realizar prácticas con resultados exitosos, mantener un diario reflexivo, proveer oportunidades de observar el desempeño de una persona que sea un modelo a seguir y desarrollar la inteligencia emocional del individuo.

A pesar de que se destaca el diseño de un ambiente de aprendizaje, explica que se requiere de varias disciplinas e integración de distintas teorías que aborden los aspectos humanos. Considero que como conclusión nos enfoca en la necesidad de contrastar las diferentes teorías del aprendizaje y realizar un análisis de las prácticas docentes de cara a lograr mejoras en las estrategias de enseñanza aprendizaje. Poder aplicar en nuestra práctica diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje para que nuestros alumnos adquieran conocimientos significativos, a la vez que estas estrategias nos ayuden a proporcionarles una adecuada motivación.

La experticia es un proceso continuo, que requiere la inversión de tiempo y esfuerzo para lograr excelentes resultados.

*Luis Alfonso Germosén Ricardo,  
Decano Asociado Facultad de Ciencia de la Ingeniería,  
Campus Santiago*

Llegar a ser expertos en nuestra carrera es una meta que todo profesional debe tener, más aún en el área de la docencia donde tenemos la responsabilidad de enseñar o, mejor dicho, de educar. La Dra. Lisette G. Reyes en su artículo expone claramente qué es la experticia y cómo podemos lograr, en nuestro rol de docentes, desarrollar estrategias que nos ayuden a lograr ese nivel de desempeño.

La autora expone de manera muy clara, precisa y con una amplia selección de referencias bibliográficas, aquellos aspectos que influyen en la evolución del docente como experto en pedagogía. Entiendo de gran importancia la aclaración que hace la autora al explicar que el tiempo de dedicación no es el único factor que

influye para lograr la experticia en el docente, ya que también son determinantes los aspectos personales, ambientales y de comportamiento. Esto nos obliga a autoevaluarnos con el paso del tiempo, para poder determinar cuáles aspectos influyen más en nuestra carrera y cómo podemos ir mejorando.

Recomiendo utilizar la lista de estrategias para el desarrollo de experticias que se exponen al final del artículo. Al analizarla, pude apreciar lo mucho que se pueden aprovechar estas estrategias desde los departamentos de carreras, tanto para los profesores que estamos en la etapa de principiantes en la docencia como para aquellos que llevan muchos años como expertos.

*Eduardo J. Reynoso Pérez,  
Decano de Estudiantes,  
Campus Santiago*

## El taller de evaluación de los aprendizajes: compartiendo una experiencia de enseñanza y aprendizaje

Tuve la experiencia de realizar este taller y puedo decir que me impactó, pues después de tener más de 45 años de docencia en esta Institución, es cuando he venido a tomar conciencia de que la evaluación de los aprendizajes no puede ser unidimensional, lineal y fragmentada, como bien destaca la profesora Sandra en su artículo y como acostumbramos a verla muchos profesores.

La articulista explica que tiene que haber un empoderamiento de los profesores del enfoque de evaluación como parte del proceso del aprendizaje mismo y no como algo aislado que se realiza a mediado y al final de un período académico.

El artículo recuerda que el Modelo Educativo de la PUCMM nos invita a implementar un currículo por competencias, lo que implica que debemos dar un giro al sistema de evaluación que venimos desarrollando. Básicamente describe la experiencia del taller de evaluación de los aprendizajes y el contenido del mismo; éste encendió una luz en los participantes sobre lo que debe ser la planificación y aplicación del proceso evaluativo.

Yo aprovecho este espacio para hacer una exhortación a todos los docentes de la Universidad a que participen del taller porque con él hay mejoras sustanciales del proceso de enseñanza aprendizaje y se garantiza una evaluación multidimensional.

*Carmen M. Brito,  
Coordinadora de los Programas de Enfermería,  
Campus Santiago*

## Conocimiento, actitud y práctica de bioética en residentes médicos de Santiago de los Caballeros

Es alarmante que el 67.9% de los residentes evaluados manifiesten una actitud negativa hacia los principios éticos, y que más del 50% no ejerzan los principios bioéticos en sus praxis médica, tratándose de profesionales en quienes la ciudadanía confía su salud. Los resultados de este estudio, evidencian que estamos frente a algunos médicos, que no saben qué hacer o cómo actuar, en los casos que ameritan un comportamiento bioético.

Los principios bioéticos, no pueden funcionar a medias. El principio de autonomía, es un derecho, que no se le debe negar a ningún paciente, porque es el consentimiento voluntario, libre y consciente de dar o no su autorización ante cualquier intervención médica. Por tanto, es mandatorio que los residentes en formación, no solamente conozcan este principio, sino que también lo pongan en práctica.

Como co-partícipe del proceso de formación de los médicos residentes, estos resultados me mueven a hacer las siguientes reflexiones: ¿será en el nivel de postgrado, donde los principios bioéticos del médico en formación, deben ser conocidos y aplicados?, ¿cuál sería el nivel de vinculación entre los códigos de valores que trae el médico residente y el nivel de conocimiento y aplicación de estos principios?, ¿cuáles factores podrían estar asociados a la actitud negativa del médico residente ante la aplicación de los principios bioéticos? y ¿las estrategias que se utilizan para el aprendizaje de la bioética, motivan al médico residente a tener mayor conocimiento y aplicación de la misma?

*Cecilia Rafaela Tejada,  
Encargada de Residencias Médicas,  
Vicerrectoría Académica de Postgrado*

## Entrevista al Profesor Jorge Tallaj

En la sección Pasos y Huellas nos encontramos con la entrevista realizada al profesor Jorge Tallaj, Director del Departamento de Ciencias Básicas en el campus Santiago. De esta me gustaría resaltar algunos aspectos.

Primero, la importancia que tienen las ciencias para nuestra Institución. Desde sus orígenes la Universidad ha apoyado el crecimiento de éstas. Su apoyo se ve reflejado en la creación de planes de estudios que integran asignaturas de ciencias, la firma de acuerdos con instituciones internacionales para la formación de

docentes de calidad, la creación de un departamento y posterior construcción de edificios de laboratorios que le dieran acogida a estas asignaturas, así como con el alto porcentaje de profesores de tiempo completo y de Carrera Académica que forman parte del cuerpo docente del Departamento de Ciencias Básicas.

En segundo lugar, vemos cómo, a través de algunos de los proyectos realizados por distintos programas de la Universidad, como es el caso del Programa de Escuelas Efectivas (PEF), estamos acorde con las tendencias actuales de las ciencias en el mundo. La formación de estos docentes le permite a la Universidad desarrollar proyectos congruentes con las tendencias STEM y La Main a la Pate.

En tercer lugar, los retos a los que se enfrenta la Universidad en el campo de las ciencias podrían convertirse en oportunidades de mejora y de crecimiento.

Fortalecer la oferta académica con el ofrecimiento de carreras en ciencias puras y desarrollar líneas de investigación en ciencias, mediante la formación de sus docentes, podrían permitirle a la PUCMM continuar siendo pionera en la creación de las carreras y programas de postgrado que el país necesita.

*María Elizabeth Frómata,  
Directora del Departamento de Ciclo Básico,  
Campus Santiago*

## Cómo redactar un paper

Un paper es un artículo dirigido a una selecta élite mundial. Presenta los puntos relevantes en una investigación positivista.

Es importante saber que en la actualidad para comunicar los resultados de las investigaciones científicas de alto nivel hay que someterse a la rigurosidad de un “método” durante la redacción; método que no solo debe servir para comunicarse entre iguales, sino para que otros, “los aficionados”, también puedan abordar los temas.

El éxito de la comunicación radica en una línea delgada e imperceptible de equilibrio entre “la forma” y “el fondo” de lo que se desea transmitir y tal vez nunca olvidar que, muchas veces, “menos es más”.

Excelente reseña. Breve, perspicaz, crítica, redonda y “deja un buen sabor de boca”.

*Wanda Sepúlveda Cruz,  
Departamento de Ciencias Básicas,  
Campus Santiago*



# BIBLIOTECA

## AAFA EL HERRERA CABR







Niris Caba \*



Raúl Yunén \*\*

## Estrategias de lectura *¿moda o necesidad académica?*

### Reading Strategies *¿trend or academic necessity?*

Recibido: 11-07-14

Aprobado: 04-08-14

#### Resumen

Se presenta una investigación donde los autores valoran las estrategias de comprensión lectora para la formación académica de comunicadores sociales en la PUCMM: estudio de caso de dos asignaturas. Los conceptos básicos en que se apoya la investigación son: la comprensión lectora y los puntos críticos de incomprensión lectora, la alfabetización académica, estrategias de lectura y estrategias didácticas. Las conclusiones se agrupan en tres aspectos: la lectura y procesos cognitivos; los estudiantes y su comprensión lectora y el rol de los docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura.

#### Abstract

*This article presents a case study of two subjects: an investigation in which the authors assessed the reading comprehension strategies as a fundamental component for the Social communication curriculum in PUCMM. The basic concepts on which the research is based are: reading comprehension and its critical aspects for students, academic literacy, reading strategies and teaching strategies. The findings are grouped into three areas: Reading and cognitive processes; students and their reading comprehension and the role of teachers in the teaching learning processes of reading.*

#### Palabras claves

estrategias; lectura; resumir; inferencias; enseñanza aprendizaje.

#### Key words

*strategies; reading; summarizing; inferences; teaching and learning.*

\* **Niris Caba:** Licenciada en Comunicación Social, por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Especialista en Pedagogía Universitaria y Docente por Asignatura del Departamento de Comunicación Social. Ha ejercido la Comunicación Corporativa en diversas instituciones sociales (ONGs), orientando su trabajo en esta área en los temas de migración e infancia en situación de riesgo. Actualmente, se desempeña como editora de las Revistas Especiales y Coordinadora Editorial de la Revista Ritmo Platinum del Listín Diario. Para contactar a la autora: [nl.caba@ce.pucmm.edu.do](mailto:nl.caba@ce.pucmm.edu.do)

\*\* **Raúl Yunén:** Licenciado en Comunicación Publicitaria, por la Universidad Iberoamericana (UNIBE). Maestría en Gestión Cultural, por la Universidad Internacional de Cataluña, en Barcelona, España. Especialidad en Pedagogía Universitaria de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Actualmente es profesor de tiempo completo en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar al autor: [raue.yunen@ce.pucmm.edu.do](mailto:raue.yunen@ce.pucmm.edu.do)

El presente artículo se deriva del proyecto pedagógico “Valoración de estrategias de comprensión lectora para la formación académica de comunicadores sociales en la PUCMM: estudio de caso de dos asignaturas”, Yunén & Caba (2014), el cual se realizó en el marco de la Especialidad en Pedagogía Universitaria, un programa del Centro de Desarrollo Profesional de la PUCMM, dirigido a docentes de la Institución y cuyo objetivo es la reflexión permanente sobre el ejercicio docente como un proceso de construcción continua, el cual cursaron sus autores.

El proyecto pedagógico tuvo como objetivo general: “Valorar estrategias de comprensión lectora para la formación académica de comunicadores sociales en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra” y como una de las estrategias principales para la realización del proyecto, los autores participaron en el plan piloto del Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículum en el Nivel Superior, organizado por el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE). Ambos autores participaron como oyentes con la finalidad de adquirir formación especializada sobre el tema de estrategias de lectura y escritura y, de esa manera, poder implementarlas eficazmente.

Ese proyecto que inició como toda investigación, con la ambivalencia inicial, se fue estructurando paralelamente a la madurez académica de sus autores. El proyecto fue, como mismo se proponía desde la Especialidad en Pedagogía Universitaria, un medio de transformación a través del cual los autores se formaron sobre el tema implicado en el mismo: estrategias para la comprensión lectora y su aplicación didáctica.

Desde la realidad del contexto universitario de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), y específicamente, desde la realidad particular del Departamento de Comunicación Social, donde se desempeñan como docentes los autores de la investigación, la comprensión lectora se convirtió en un tema de preocupación, que ha sido rigurosamente estudiado por reconocidos autores, cuyos aportes teóricos sirvieron de base para el desarrollo del proyecto.

Si bien es cierto que la globalización y los imperantes avances tecnológicos (de los que tanto se alardea en el campo de la comunicación), permiten un amplio acceso a una diversidad y cantidad de fuentes bibliográficas impensables, no es menos cierto, que la práctica docente nos enfrenta cada día con la dificultad del estudiantado para usar de manera adecuada y eficaz dichas informaciones. En este sentido, como afirman Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo, “las tecnologías de la información están generando nuevas formas de distribuir socialmente el conocimiento, que solo



estamos empezando a atisbar. Están generando una nueva cultura del aprendizaje, a la que la enseñanza universitaria no puede —o al menos no debe— dar la espalda”. (Pozo & Monereo, 2009, párr. 4).

Por otra parte, Carlino (2009) afirma que: “aunque la calidad bibliográfica de estos insumos sea excelente, su utilidad es relativa ya que los alumnos (y también los docentes) no saben convertir por cuenta propia en saberes procedimentales, los saberes declarativos contenidos en estos libros” (pp. 6-14). Asimismo, el Modelo Educativo de la PUCMM (2011), refiere: “una opción educativa que se centre en el estudiantado convierte los contenidos disciplinares en contenidos de aprendizaje...” (p. 7).

Si como afirman Carlino (2003) y Vélez (2002), citados por Carlino (2009), “uno de los rasgos más típicos de la educación universitaria, particularmente en las Ciencias Sociales, es estar organizada alrededor de textos y de autores” (p.6), entonces un ejercicio sistemático y consciente de lectura en la universidad se hace necesario como estrategia de rigor, no solo para el abordaje adecuado de esos textos y autores, sino también para la construcción de conocimientos a partir de los mismos.

En este sentido, distintos autores consideran que la problemática de incomprensión lectora implica una “responsabilidad compartida entre los distintos actores” (Carlino, 2009, p.7) y es esta la perspectiva adoptada para los fines de esta investigación.



Al respecto, (Carlino, 2004, citada por Marta Marucco, 2011) afirma que “así como es cuestionable que los alumnos, por su cuenta deban saber leer y escribir en la universidad, también lo es que los docentes sepan enseñarlo”.

Esa última afirmación fue el punto de partida de esta investigación, cuyos autores tuvieron desde entonces la certeza de que en su idea de investigación estaba implicado el concepto de “aprender a aprender”, lo cual tocaba por igual a los estudiantes que harían parte del proyecto, como a los docentes mismos que decidieron abrir sus mentes y la perspectiva que tenían sobre la docencia para realizar este proyecto pedagógico que más que un fin, se constituyó en un medio cuyos aprendizajes no terminaron al concluir el mismo, más bien sembró nuevas incertidumbres y motivó nuevas ideas que esperamos se materialicen en futuras investigaciones educativas.

### Sobre la investigación

De esta manera el estudio, una Investigación Educativa de tipo Acción Participativa, se realizó en el período académico 3 2012-2013 en la PUCMM-Santiago y tuvo como unidades de análisis dos asignaturas: “Teoría Comunicación Social II” y “Escritura Creativa”. La muestra participante la conformaron 25 estudiantes de la asignatura Teoría Comunicación Social II y 24 de la asignatura Escritura Creativa, además, de los dos docentes de las asignaturas: Niris Caba y Raúl Yunén, respectivamente.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron mixtas porque la naturaleza del estudio requería de técnicas tanto del enfoque cuantitativo como cualitativo que permitieran el cruce de información, en este sentido, los instrumentos de levantamiento de información utilizados fueron: una entrevista semi estructurada realizada a la entonces directora del Departamento de Comunicación Social, Chiarina Zárate, a través de la cual se buscaba construir el objeto de estudio de la investigación. Dos cuestionarios: el primero aplicado al ex Director y al ex Coordinador del Departamento de Comunicación Social, Juan López y Alejandro Esteban, respectivamente, y cuyo objetivo era validar el objeto de estudio de la investigación buscando una mesoperspectiva de la misma.

El segundo cuestionario, aplicado al final de la investigación a los estudiantes que cursaron ambas asignaturas, con la finalidad de obtener sus valoraciones sobre la aplicación de las estrategias de lectura. Los estudiantes participantes estaban en un rango de edad entre 18-20 años, cursando los primeros períodos académicos de la carrera.

Asimismo, se realizó observación participante por parte de los docentes, la cual fue sistematizada en sus Diarios Reflexivos durante todo el período académico en que se llevó a cabo la investigación. Además, se diseñaron rúbricas con el acompañamiento de la asesora disciplinar, la doctora Liliana Montenegro, para evaluar la aplicación de las estrategias de lectura por parte de los estudiantes en cada una de las asignaturas implicadas en la investigación.

Entendemos que a través de la enseñanza de la lectura se desarrolla la comprensión lectora, y es por esto que es vital no solo leer, sino también que el individuo logre hacer un esquema mental de interiorización de lo que ha leído, es decir, qué ha comprendido a través de la lectura y cómo este lo ha hecho.

No cabe duda que para la educación superior esto es vital ya que toda la enseñanza, o al menos toda la parte teórica, se centra en textos que deben ser abordados y comprendidos por los estudiantes, presentándose aquí el reto para los docentes que deben guiar a través de sus intervenciones didácticas dicho proceso.

Sin embargo, ¿cómo logramos que nuestros estudiantes comprendan lo leído? Según Cubo (2007) en su libro “Leo pero no comprendo”, este es un problema difícil, porque la comprensión lingüística es compleja. Debemos identificar qué no están comprendiendo y por qué, lo que nos lleva, según ella, a problemas macros que deben resolverse en un primer paso:

1. ¿Qué es comprender un texto escrito? ¿Qué procesos y subprocesos realizamos? ¿Qué estrategias utilizamos? Luego de resolver estas interrogantes le siguen desvelar otras inquietudes.
2. ¿Cómo podemos saber si nuestro alumno-lector realizó adecuadamente el proceso íntegro, si completó los subprocesos necesarios, si aplicó las estrategias adecuadas? Si logramos salir victorioso de este desafío es necesario resolver:
3. ¿Cómo hacemos para desarrollar y optimizar esa o esas estrategias de manera eficiente, gradual y selectiva? Y aún entonces, una vez propuesto un plan de trabajo, tendríamos que preguntarnos:
4. ¿Cómo sabemos que nuestra propuesta sirve?

Teniendo este escenario, determinamos la tipología textual de cada una de las asignaturas implicadas, con la finalidad de poder elegir estrategias de lectura acordes a la misma. En este sentido, se estructuró de la manera que está representada en la tabla presentada a continuación.

**Tabla 1.1: Estrategias de lectura y didácticas de acuerdo a la tipología textual de cada asignatura.**

ASIGNATURA	TIPOLOGÍA TEXTUAL	ESTRATEGIA DE LECTURA	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
<p><b>Teoría II de Comunicación Social.</b></p> <p>Es una asignatura teórica de tres créditos que tiene como prerrequisito a la asignatura "Teoría de Comunicación Social I", la misma tiene como finalidad exponer a los estudiantes un panorama amplio y general sobre la perspectiva académica del estudio de la comunicación.</p> <p>La asignatura accede a las principales escuelas de pensamiento y paradigmas teóricos que han orientado los estudios sobre la comunicación.</p>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manejo de los elementos proposicionales (hilo conductor y temático).</li> <li>2. Construcción de la macroestructura (significado global).</li> <li>3. Reconocimiento de la superestructura).</li> <li>4. Uso de las macrorreglas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Omitir</li> <li>• Seleccionar</li> <li>• Generalizar</li> <li>• Construir o integrar</li> </ul> </li> <li>5. Uso efectivo de los conocimientos previos.</li> <li>6. Construcción de un nuevo texto.</li> </ol>	Resumir para uno mismo.
<p><b>"Escritura Creativa".</b></p> <p>Asimismo, se realizó observación participante por parte de los docentes, la cual fue sistematizada en sus Diarios Reflexivos durante todo el período académico en que se llevó a cabo la investigación. Además, se diseñaron rúbricas con el acompañamiento de la asesora disciplinar, la doctora Liliana Montenegro, para evaluar la aplicación de las estrategias de lectura por parte de los estudiantes en cada una de las asignaturas implicadas en la investigación.</p>	Narrativa	<p>Inferencias de diferentes tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluativas</li> <li>• Elaborativas</li> <li>• Macroestructurales</li> <li>• Contextuales</li> </ul>	Lectura con ayuda de guías.

## De las estrategias seleccionadas

En el caso de la asignatura "Teoría de Comunicación Social", como puede apreciarse en la tabla anterior, se eligió la estrategia didáctica "Resumir para uno mismo", esta estrategia consiste en solicitarle a los estudiantes un resumen de cada tema desarrollado en clase y el profesor va guardando en una carpeta una copia de los resúmenes del estudiante, los cuales devuelve el día del examen final y el cual los estudiantes pueden utilizar como material de consulta.

Se aconseja al docente permitir que los estudiantes mejoren su resumen si así lo desean, siempre y cuando lo hagan antes del día del examen. Esta modificación, los estudiantes la realizan en la medida que el profesor hace su intervención pedagógica y les retroalimenta en cada caso para mejorar su competencia de resumir.

Carlino (2002) establece que:

Esta actividad es una adaptación de la llevada a cabo por una profesora universitaria australiana, quien -a su vez- refiere que la tomó prestada de un colega inglés (Summers, 1999, citado por Carlino, 2009). Para cada clase, los estudiantes elaboran un resumen, en media carilla, de los textos que se van a discutir.

Estas fichas resúmenes, precedidas del nombre del alumno/a en la parte superior y de la referencia bibliográfica del texto fuente en la segunda línea, son entregadas a la profesora, quien las conserva hasta el día del examen final.

En esa ocasión, el conjunto de las fichas es devuelto a cada estudiante para que pueda emplearlo como único material de consulta al preparar su respuesta a las preguntas que se le formulan. Los alumnos suelen conservar una fotocopia de estos resúmenes y, si al releer la bibliografía determinan que es necesario modificar alguno, podrán rehacerlo y llevar al examen final el nuevo resumen, debiendo justificar frente a la profesora las razones de ese cambio.

En la clase correspondiente a la primera entrega de estas fichas, la docente propone reflexionar sobre la tarea de resumir. El problema más común es la dificultad de reducir a media carilla los textos fuente. Esta limitación de espacio no permite que los alumnos retengan de los textos todo lo inicialmente considerado necesario. Lejos de ampliar la extensión permitida de los resúmenes, la docente propone analizar esta dificultad.

Alienta la toma de conciencia de que leer es un proceso interactivo en el cual el lector debe aportar sus conocimientos previos y ponerlos en relación con la información textual, a fin de comprender lo leído.

Pregunta: “¿Cómo sabe un lector qué es lo importante en un texto?”. La discusión lleva a concluir que el significado de una lectura es relativo (Lerner, 1985, citado por Carlino, 2009) porque depende no solo de lo que contiene el texto, sino también de lo que aporta el lector. La limitación de espacio, condición de la tarea de resumir, obliga al lector a realizar una rigurosa selección basada en la jerarquización que otorga a sus contenidos.

Este orden de prioridades está determinado triplemente: por el propósito de lectura, el conocimiento previo y las claves que da el texto para señalar sus ideas centrales (sistema de títulos y subtítulos, introducción, conclusión y sumario, reiteraciones, preguntas enunciativas, letras destacadas) (Chalmers & Fuller, 1996; Chou Hare, 1992; Ramspott Heitzmann, 1996, citados por Carlino, 2002, p.5).

En el caso de la asignatura “Escritura Creativa”, la estrategia didáctica “Leer con ayuda de guías”, la cual consiste en asignar a los estudiantes la lectura de un capítulo o tema, habiéndoles entregado previamente una guía a través de la cual ellos van conduciendo su proceso de lectura.

Esta estrategia hace alusión a la idea que desarrolla Carlino (2009) al respecto de que los docentes deben orientar a los estudiantes con los conocimientos que los mismos docentes tienen sobre la estructura de los textos que asignan. De manera concreta, la estrategia se ejecuta, según Carlino (2002):

Entregando al principio del curso, junto al programa de la asignatura, un dossier con la bibliografía que se habría de discutir en clase. En este, cada texto aparece precedido de una portada que restituye en parte el contexto ausente en las fotocopias, en la medida que especifica su referencia bibliográfica completa y contiene el índice de la obra, si se trata de algún capítulo del libro. En la portada también se incluye un conjunto de preguntas que permiten enfocar el análisis del texto hacia sus ideas nucleares, para retomarlas posteriormente en clase.

Asimismo, los docentes deben incluir en la guía de lectura, información acerca de por qué cada texto ha sido incluido en la materia y quién es su autor. Durante la clase se distribuye a pequeños grupos de alumnos la tarea de discutir algunas respuestas

específicas del texto y, en conjunto, se reconstruyen las tesis centrales de cada artículo, a través de la confrontación de las interpretaciones y el tratamiento de las dudas y dificultades.

La importancia de esta estrategia radica en que orienta a un lector no experimentado en la selección y jerarquización de los contenidos de un texto complejo. En este caso, la guía de lectura y los comentarios previos relativos al texto funcionan, en parte, como marcos interpretativos con los cuales dar sentido a lo leído y, a la vez, señalan qué información es la que debe buscarse y priorizarse. Sin embargo, debe aclararse que este único recurso es insuficiente, tanto para motivar la lectura como para promover las relecturas necesarias a fin de lograr una interpretación más cabal del texto, por lo cual la misma debe ser complementada con otras estrategias y actividades. (Carlino, 2002, p.4)

## Implementación de las estrategias en cada una de las asignaturas

La estrategia “Resumir para uno mismo” se implementó a lo largo del período académico en la asignatura “Teoría de Comunicación Social II” y los estudiantes produjeron un total de tres resúmenes, como sugiere la autora de la estrategia, ninguno de los tres resúmenes tuvo un valor sumativo pero sí podían ser utilizados como material de consulta en el examen y, en ese sentido, como también se establece en la conceptualización de la estrategia, ellos podían mejorar la versión de su resumen antes del día del examen, tantas veces como quisieran en la medida que recibían retroalimentación al respecto.

La estrategia tenía a su vez, seis implicaciones cognitivas o estrategias de lectura que se perseguía desarrollar con el objetivo de que la comprensión lectora de los textos de la asignatura fuera más eficaz, como se ilustra en la tabla 1.2.

De los tres resúmenes, el primero tenía una función diagnóstica para evaluar la comprensión de los textos que debían resumir. De manera, que no recibieron instrucciones para la construcción del mismo. Los otros dos sirvieron para contrastar el primero ya que fueron asignados con instrucciones precisas y criterios de evaluación que fueron socializados con ellos.



Tabla 1.2. Implementación de estrategias de lectura y didácticas en la asignatura “Teoría Comunicación Social II”

Período Académico	3 (2012-2013)	
Asignatura	Teoría Comunicación Social II	
Número de estudiantes	25	
Estrategias de lectura desarrolladas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manejo de los elementos proposicionales (hilo conductor y temático).</li> <li>2. Construcción de la macroestructura (significado global).</li> <li>3. Estrategia estructural (reconocimiento de la superestructura).</li> <li>4. Uso de las macrorreglas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Omitir</li> <li>• Seleccionar</li> <li>• Generalizar</li> <li>• Construir o integrar</li> </ul> </li> </ol> <p>Uso efectivo de los conocimientos previos: Las inferencias.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Construcción de un nuevo texto (producción).</li> </ol>	
Entregas realizadas por los estudiantes en función de la estrategia didáctica “Resumir para uno mismo”	Resumen 1	“Teoría Crítica” (15 en la primera entrega y 2 en la entrega modificada).
	Resumen 2	“Estructuralismo” (15 en la primera entrega y 1 modificado).
	Resumen 3	“Estudios Culturales” (10 en la primera entrega y 1 modificado).

De los tres resúmenes, el primero tenía una función diagnóstica para evaluar la comprensión de los textos que debían resumir. De manera, que no recibieron instrucciones para la construcción del mismo. Los otros dos sirvieron para contrastar el primero ya que fueron asignados con instrucciones precisas y criterios de evaluación que fueron socializados con ellos.

## Resumen 1 sobre el tema “Teoría Crítica”

El primer resumen se realizó sobre el tema de la “Teoría Crítica”, de este la entrega (la cual era voluntaria) fue de 15 resúmenes de los 25 estudiantes que tenía la asignatura, y de estos 15, 2 estudiantes entregaron una versión mejorada del mismo tras la intervención pedagógica de la profesora en la cual se entregaron las correcciones del mismo y fueron retroalimentados al respecto.

La intervención pedagógica se enfocó en definir y establecer los criterios de evaluación de los resúmenes siguientes, los cuales fueron fundamentados teóricamente, en una presentación donde se les explicaba qué se buscaba con cada criterio, qué competencias demandaba de ellos y a través de cuáles estrategias de lectura ellos podían desarrollar dichas competencias.

Los criterios de evaluación se formularon con el apoyo de la asesora disciplinar del proyecto y a la luz de bibliografía especializada, los cuales se constituyeron en una rúbrica que se elaboró para la evaluación de los mismos. En total, los criterios eran cinco: estructura, coherencia, claridad, cohesión y concisión y producción de nuevo texto, los cuales sumaban en total el 100 % de la rúbrica y cuyos porcentajes estaban distribuidos de acuerdo a la relevancia e implicación de cada uno de los mismos. La rúbrica tenía 4 niveles de logro: Totalmente Logrado, Medianamente Logrado, Escasamente Logrado y No Logrado, como se ilustra a continuación:

**Tabla 1.3: Rúbrica de evaluación**

CRITERIOS A EVALUAR	TOTALMENTE LOGRADO (85-100)	MEDIANAMENTE LOGRADO (60-84)	ESCASAMENTE LOGRADO (40-59)	NO LOGRADO (Menos de 40)
<p><b>Estructura:</b> La organización textual está acorde con la superestructura del texto leído, y los datos se jerarquizan con estilo propio pero conservando el sentido esencial del texto original.</p> <p>20 puntos</p>	<p>El resumen está organizado de acuerdo a la superestructura del texto leído y los datos se jerarquizan con estilo propio conservando el sentido esencial del texto original.</p> <p>20</p>	<p>La organización textual está acorde con la superestructura del texto leído, pero los datos se jerarquizan de manera similar a la del texto original.</p> <p>12</p>	<p>La organización textual es acorde con la superestructura del texto original, pero no hay jerarquización específica de los datos, aparecen ideas discordantes del sentido del texto original.</p> <p>6</p>	<p>El resumen no presenta ninguna organización textual y se aleja del sentido esencial del texto original.</p> <p>0</p>
<p><b>Coherencia:</b> La macroestructura del texto es reinterpretada y explicada de una manera organizada donde las ideas principales y de apoyo se complementan adecuadamente.</p> <p>20 puntos</p>	<p>Se reinterpreta la macroestructura del texto organizadamente donde las ideas principales y de apoyo se complementan proporcionando el significado de dicha macroestructura.</p> <p>20</p>	<p>Se presentan las ideas principales de apoyo del texto pero no se reinterpreta la macroestructura del texto original de manera global.</p> <p>12</p>	<p>Se presentan algunas de las ideas principales y no siempre se presentan las ideas de apoyo sin llegar a reinterpretar la macroestructura del mismo.</p> <p>6</p>	<p>No se reinterpreta la macroestructura del texto original ni se presentan las ideas principales de apoyo de manera complementaria.</p> <p>0</p>
<p><b>Claridad:</b> Las ideas están expresadas de un modo que permiten realizar un correlato cognitivo texto mundo a través del conocimiento que se transmite y el que el mismo texto activa.</p> <p>15 puntos</p>	<p>La presentación de las ideas permite establecer un correlato cognitivo entre lo que se expresa en el texto y el conocimiento que el mismo va suscitando.</p> <p>15</p>	<p>Una parte de las ideas expresadas permiten establecer un correlato cognitivo entre el texto y el conocimiento sobre el mundo.</p> <p>9</p>	<p>Muy pocas ideas permiten establecer un correlato cognitivo texto mundo.</p> <p>5</p>	<p>La presentación de las ideas no permite establecer ningún correlato cognitivo entre la dualidad texto-mundo.</p> <p>0</p>

En la segunda parte de la intervención pedagógica se realizó una lectura colectiva del texto que había sido asignado y en función de los criterios previamente definidos, se fue analizando dicho texto de manera colectiva, así se fue determinando dónde estaban y cuáles eran las ideas principales de la lectura y con ellas intentar construir un nuevo texto.

### Resumen 2 sobre el tema “Estructuralismo”

El segundo resumen se realizó sobre el tema “estructuralismo” y fueron entregados 15 resúmenes de los cuales solo un estudiante entregó una versión modificada del mismo, luego de recibir retroalimentación. La intervención pedagógica se enfocó en presentar un documento que explicaba paso a paso el proceso de resumir desde el subrayado de las ideas principales del texto original, pasando por la realización de un esquema donde se jerarquizan las ideas principales y las secundarias que complementan el proceso para posteriormente redactar el cuerpo de dichas ideas.

Después de compartir el documento, se proyectó un paso a paso realizado por la profesora sobre el mismo texto que había sido asignado, así los estudiantes pudieron observar, en un primer momento, las ideas subrayadas; en un segundo momento, el esquema donde se presentaban de manera jerárquica las ideas principales y complementarias y, finalmente, el resumen con las ideas desarrolladas.

### Resumen 3 sobre el tema “Estudios Culturales”...

El tercer resumen se realizó sobre el tema “Estudios Culturales”, de este fueron entregados 10 resúmenes y de estos un estudiante entregó su versión mejorada antes del día del examen; es importante señalar, como se verá más adelante en los resultados, que en este nivel los estudiantes, habiendo pasado por el proceso de retroalimentación sistemática, consideraban mucho esfuerzo realizar los resúmenes con el rigor y la sistematicidad que se les había sugerido, sobre todo teniendo en cuenta, que los mismos no eran sumativos.

La estrategia “Leer con ayuda de guías” implementada, a su vez, en la asignatura “Escritura Creativa”, se desarrolló a partir de la técnica narrativa a través de tres actividades realizadas a lo largo del período académico. La misma tenía como implicación cognitiva el uso de inferencias, específicamente, inferencia contextual, elaborativa, evaluativa y macroestructural. Asimismo, también se perseguía que el estudiante comprendiera lo leído y que a partir de ello produjera críticamente textos originales. Durante la asignatura el uso de las normativas gramaticales, al igual que la originalidad y la creatividad, fueron objetivos transversales. Al final de la clase se evaluó un portafolio, basado en los aprendizajes significativos y la apreciación y valoración del libro “El dedo mayor de la realidad me saluda” del dominicano Joan Prats (2010).

**Tabla 1.4: Aplicación de la estrategias de lectura y didácticas en la asignatura “Escritura Creativa”**

Período Académico	3 (2012-2013)	
Asignatura	Escritura Creativa	
Número de estudiantes	24	
Estrategias de lectura desarrolladas	Inferencia Contextual Inferencia Elaborativa Inferencia Evaluativa Inferencia Macroestructural	
Entregas realizadas por los estudiantes en función de la estrategia didáctica “Resumir para uno mismo”	Actividad 1	Guía de lectura sobre el texto “La aventura de los bailarines”.
	Actividad 2	Primer parcial: lectura del texto “La caja de cartón”.
	Actividad 3	Uso autónomo de inferencias a través de la lectura del libro “El dedo mayor de la realidad me saluda”.



## Primera actividad: Inferencias Elaborativas

La primera actividad consistía en -luego de leer las preguntas guías- comprender un texto narrativo del autor inglés Arthur Conan Doyle, “La aventura de los bailarines”. Esta actividad consistía en responder un cuestionario elaborado con 5 preguntas inferenciales.

Se trabajaron las inferencias evaluativas y elaborativas, para obtener un diagnóstico de cómo era la comprensión lectora de los estudiantes. A través del uso de rúbricas se evaluaron sus respuestas y obtuvieron un buen avance para una primera actividad –tomando en cuenta que esta sería la primera vez donde ellos fueron expuestos a este tipo de estrategia inferencial. Para evaluar la misma se elaboró la siguiente rúbrica:

**Tabla 1.5: Rúbricas de inferencias elaborativas**

Preguntas					
<b>1) ¿Qué problema de comunicación presenta el caso de “La aventura de los bailarines”?</b>					
<b>Totalmente logrado: (20)</b> Identifica y explica que el problema de comunicación es la incapacidad de decodificar el lenguaje de los monigotes y la falta de comunicación entre la pareja.	<b>Medianamente logrado: (12)</b> Identifica y explica que hay un problema de comunicación entre los esposos, pero no hace referencia al problema de decodificación del mensaje de los bailarines (monigotes). O viceversa.	<b>Escasamente logrado: (8)</b> Solo identifica que el problema de comunicación se debe al mensaje de los monigotes, pero no define adecuadamente o no identifica el problema de comunicación entre los esposos.	<b>No logrado: (0)</b> No identifica que el problema de comunicación se debe a la incompreensión de los monigotes ni a la falta de comunicación de los esposos.		
<b>2) ¿Qué papel juega el código y la decodificación de mensaje?</b>					
<b>Totalmente logrado: (20)</b> Identifica y define la importancia del papel que representa el código y la decodificación del mismo para la resolución del caso de “La aventura de los bailarines”.	<b>Medianamente logrado: (12)</b> Identifica, pero no define la importancia del papel que representa el código y la decodificación del mismo para la resolución del caso de “La aventura de los bailarines”.	<b>Escasamente logrado: (8)</b> Reconoce que al menos, o el código o la decodificación del mensaje de los monigotes, son un problema de comunicación en “el caso de los bailarines”, pero no lo relaciona con la importancia que tiene para resolver el caso.	<b>No logrado: (0)</b> Reconoce que el código o la decodificación del mensaje de los monigotes son un problema de comunicación en “el caso de los bailarines” ni logra relacionarlo con la importancia que tiene para resolver el caso.		
<b>3) ¿Cuál es su valoración del relato? (Dos párrafos)</b>					
<b>Totalmente logrado: (20)</b> Activa varios de sus conocimientos previos, se fundamenta en el texto y construye una nueva hipótesis con criticidad.	<b>Medianamente logrado: (12)</b> Se basa solo en un conocimiento previo, se fundamenta en el texto y construye una nueva hipótesis con criticidad.	<b>Escasamente logrado: (8)</b> Se basa solo en un conocimiento personal. No se fundamenta en el texto o no construye una nueva hipótesis con criticidad sino que se queda en la mera descripción.	<b>No logrado: (0)</b> No activa ningunos de sus conocimientos personales ni lo fundamenta con el texto, se queda en la mera descripción.		
<b>4) ¿Cómo Sherlock Holmes pudo decodificar el mensaje?</b>					
<b>Totalmente logrado: (20)</b> Identifica y explica el método deductivo usado por Holmes para decodificar el mensaje y lo relaciona con el texto.	<b>Medianamente logrado: (12)</b> Solo identifica sin explicar el método deductivo usado por Holmes para decodificar el mensaje y lo relaciona con el texto.	<b>Escasamente logrado: (8)</b> Explica el método deductivo usado por Holmes para decodificar el mensaje y no lo relaciona con el texto.	<b>No logrado: (0)</b> No logra explicar ni identificar el método utilizado por Holmes.		
<b>5) Mencione algunas frases u oraciones que poseen estética narrativa en el caso de los bailarines y explique.</b>					
<b>Estudiantes</b>	<b>Totalmente logrado: (20)</b> Menciona frases del texto que poseen estética narrativa, es decir, bien construidas, haciendo referencia al menos a la sintaxis, semántica, y justificando porqué las frases escogidas poseen estética narrativa.	<b>Medianamente logrado: (12)</b> Menciona frases del texto que poseen estética narrativa, es decir, bien construidas, pero no hace referencia al menos a la sintaxis, semántica o pragmática ni justificando el porque de las frases escogidas poseen estética narrativa.	<b>Escasamente logrado: (8)</b> Menciona una frases del texto que poseen estética narrativa, es decir, bien construidas, pero no hace referencia al menos a la sintaxis, semántica o pragmática. No justifica el porque de las frases escogidas poseen estética narrativa.	<b>No logrado: (0)</b> No menciona frases del texto que poseen estética narrativa, ni las justifica.	

## Segunda actividad: Leer con ayuda de guía un extracto del texto narrativo “La caja de cartón”

La segunda actividad se realizó en el marco del primer parcial de la asignatura, en el cual se incluyó un extracto del texto “La caja de cartón” del mismo autor inglés, Sir Arthur Conan Doyle. Todos los textos fueron leídos en su traducción al español y su pertinencia estaba determinada por la naturaleza narrativa del autor expresada en el texto donde un detective, Sherlock Holmes, buscaba pistas para resolver cada caso y, además, en la estrategia de las inferencias para la comprensión lectora, las preguntas siempre sirvieron de pistas, y aunque esto no se explicitó en los trabajos, el estudiante actuaba como si fuera un detective que iba formulando hipótesis para responder a las preguntas inferenciales.

En esta actividad se añadió el uso de inferencia macroestructural y se incluyó una cantidad de inferencias más uniforme que en el primero, para así obtener resultados más contundentes. Se presentó una pregunta de cada inferencia; una macroestructural, dos elaborativas y una evaluativa. En sentido general, los resultados mostraron que las elaborativas y evaluativas subieron su rendimiento, pero las macroestructurales se mantuvieron como en la primera actividad, lo que representó un desafío como docente al tener que repensar y orientar la intervención pedagógica desde esta perspectiva.

## Tercera actividad: Uso autónomo de inferencias sobre el libro: “El dedo mayor de la realidad me saluda” del autor dominicano Joan Prats

Por último, la tercera actividad tuvo un carácter autónomo, es decir, el alumno, luego de hacer el papel de detective guiado por preguntas que le permitían realizar sus hipótesis, ahora elaboraba sus propias preguntas para valorar el libro “El dedo mayor de la realidad me saluda”, del autor dominicano Joan Prats. Esta actividad se complementó con la visita sorpresa a la clase del autor del libro, Joan Prats, quien compartió con los estudiantes en un conversatorio de aproximadamente una hora respondiendo preguntas sobre la obra leída, así como preguntas de motivación sobre la lectura y la escritura.

Al final del curso, los estudiantes entregaron un portafolio, basado en los aprendizajes significativos y la valoración del libro “El dedo mayor de la realidad me saluda”.

El propósito de dicha actividad era no inducirlos al uso exclusivo de un tipo de inferencia, sino que en este caso los estudiantes elaboraran sus propias preguntas inferenciales: contextuales, elaborativas, evaluativas, macroestructurales y evaluativas metacognitivas.

El portafolio se evaluó teniendo en cuenta la cantidad y tipos de inferencias utilizadas por los estudiantes y aunque durante todo el proceso se hizo énfasis en las inferencias evaluativas debido a su importancia para producir nuevos textos, fueron las inferencias metacognitivas en las que los estudiantes mayormente se fundamentaron para su comprensión lectora, al parecer porque les daba mayor libertad para expresarse.

Asimismo, de manera transversal al curso, se dio un proceso que no había sido planificado como parte de la implementación de las estrategias, pero teniendo en cuenta que enriqueció el mismo, nos permitimos compartir, se trata del uso de un grupo de la asignatura que fue creado en Facebook y a través del cual los estudiantes y el profesor interactuaron sobre las lecturas que se iban realizando.

La importancia de esto radica en que, de algún modo, el espacio sirvió para la construcción colectiva de aprendizajes. Esto permite una nueva mirada, quizás académica, a los posibles usos e integración de las redes sociales como herramientas didácticas en la docencia.

## Resultados

Para la asignatura “Teoría de Comunicación II” y la aplicación de la estrategia didáctica “Resumir para uno mismo”, los resultados fueron los siguientes:

Este primer resumen, como se ha especificado, tenía una función diagnóstica para evaluar el nivel de comprensión lectora que tenían los estudiantes y, al mismo tiempo, lo que entendían ellos por resumir.

Observando los resultados ilustrados, la intervención pedagógica se dirigió a varios aspectos: el primero, definir el concepto que se adoptaría de manera colectiva de resumir, así, nos acogimos al propuesto por Sylvia Nogueira, para quien resumir es contener en sí. “Como se ve, entonces, resumir es tanto una práctica cognitiva como textual. Al resumir, se reduce un texto, lo que significa que se deben hacer ciertas operaciones mentales que permiten llevar a cabo esa reducción; pero, al mismo tiempo, el producto de esa reducción suele presentarse como un nuevo texto.

Aprender a resumir, desde este punto de vista, implica todo el dominio de las facultades cognitivas que lo permiten como el de la capacidad de producir ciertos



tipos de textos, a los que se llama “resúmenes”. Resumir, es una actividad que tiene que ver tanto con la comprensión como con la producción” (Nogueira, 2005, pp. 171-172).

Algo particular que ocurrió en este primer momento al socializar dichos criterios, es que los estudiantes decían comprender lo que se les estaba solicitando y saber hacerlo. Sin embargo, como veremos más adelante en el segundo resumen, aunque hubo crecimiento de los indicadores, ellos comenzaban a dudar si realmente sabían hacer lo que se les pedía en cada criterio y a expresarlo así: “profe es que cuando uno empieza a hacerlo es diferente, no le sale a uno”. Una de las expresiones de los estudiantes recogidas en el Diario Docente de la profesora durante el proceso de la investigación.

De alguna manera, esa expresión denotaba que las seguridades que ellos tenían sobre lo que se les había solicitado (los diferentes criterios a evaluar en los resúmenes) no habían sido ejercitadas en la práctica, al menos de manera constante. Tenían, más bien, un conocimiento teórico sobre aspectos como: estructura, producción textual, coherencia, claridad y cohesión y concisión.

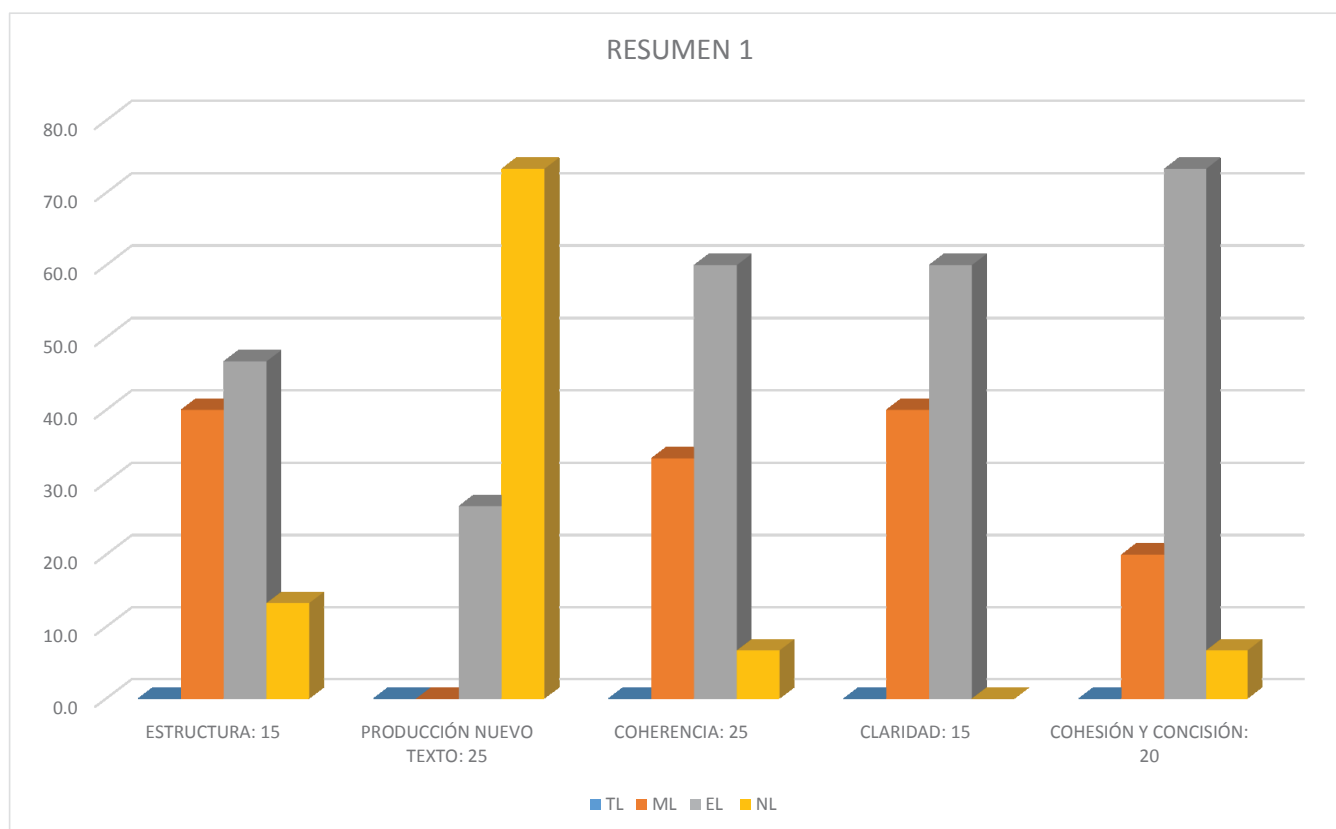
En este punto es importante recordar que se estaba trabajando con textos expositivos, los cuales encierran

cierta complejidad debido a que generalmente versan sobre información desconocida para los lectores y contienen conceptos abstractos.

En este sentido, como refiere García (2006), la comprensión de los textos expositivos, supone que se construyan esquemas mentales que son igualmente abstractos.

Desde esta perspectiva, lo que se estaba evaluando a través del resumen era la comprensión lectora de los textos suministrados, más que el resumen mismo. De alguna manera, y esta es una de nuestras nuevas hipótesis: lo que ellos describían como “complejo” después del primer intento, no era “hacer el resumen”, sino comprender el texto que debían resumir y, en este sentido, es válido retomar la idea sobre puntos críticos de incompreensión de la lectura: investigaciones actuales señalan las extremas heterogeneidad y complejidad composicional de los textos académicos expositivos-explicativos que circulan en el nivel superior, y también la extrema complejidad y heterogeneidad de sus articulaciones proposicionales, las que conforman redes de equivalencia, de causalidad, de justificación, de parte de todo, de inclusión, de relación entre hechos y leyes generales, etc. (Pereira & Di Stéfano, 2001; Lemke, 1997 citados por Marin & Hall, 2002). Así, los textos suministrados a los estudiantes tenían dicha complejidad.

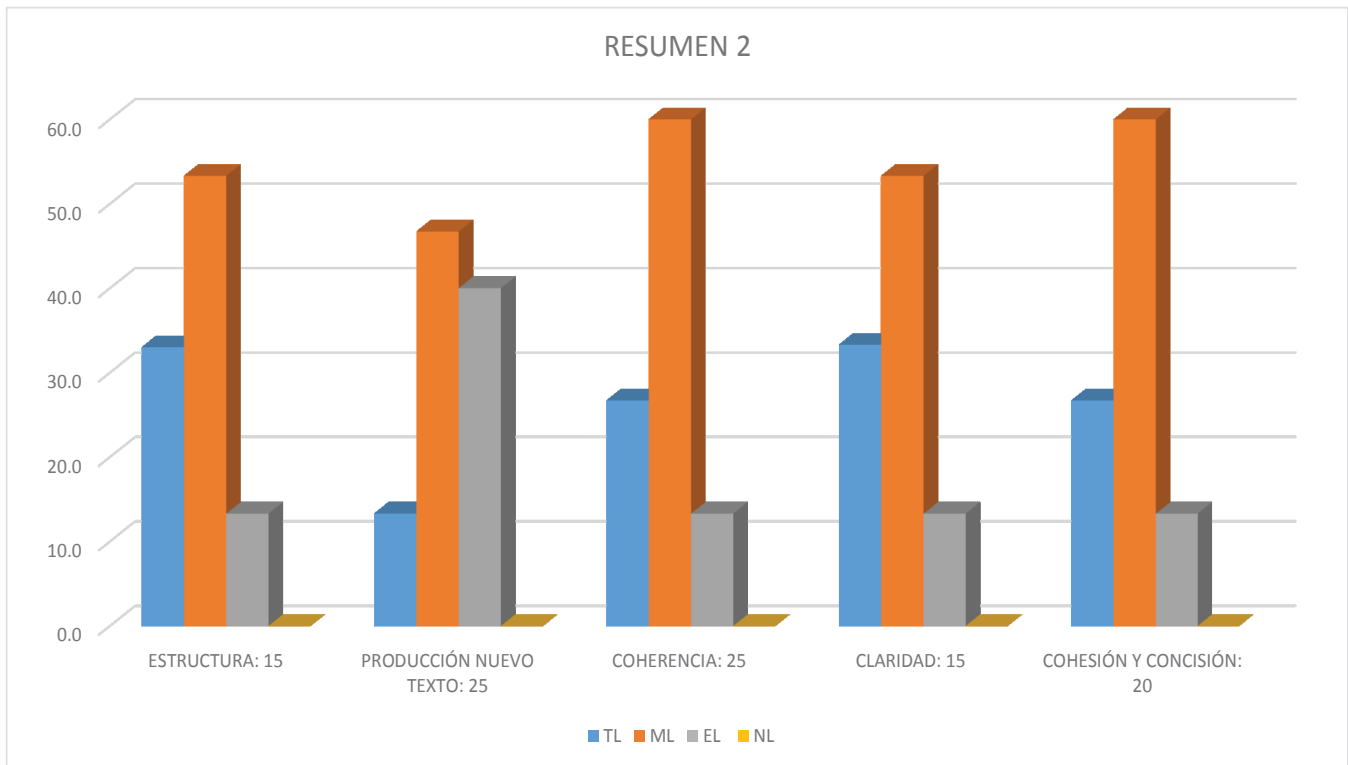
### Gráfico 1.1. Resultados resumen 1 sobre el tema “Teoría Crítica”



Teniendo en cuenta estos elementos sobre la incomprensión de los textos académicos, en la segunda parte de la intervención pedagógica se realizó una lectura colectiva del texto que había sido asignado para ir analizando en función de los criterios de evaluación,

así como para ir determinando dónde estaban y cuáles eran las ideas principales de la lectura y con ellas intentar construir un nuevo texto. Se profundizó entorno a cada uno de los aspectos implicados en los criterios de evaluación.

### Gráfico 1.2. Resultados resumen 2 sobre el tema “Estructuralismo”



Los resultados en el segundo resumen, aunque muestran avances, aún no llegaban a un óptimo nivel y eso se reflejaba en los exámenes a los cuales los estudiantes podían llevar sus resúmenes y utilizarlos como material de consulta, al no haber procesado adecuadamente la información, la comprensión de los textos no era tan profunda y, por ende, lejos de lo que ellos pensaban que solo con llevar el resumen al examen “les iría bien”, la realidad es que les iba en la misma medida en que habían comprendido o no lo leído, y en la manera en que lo habían sabido expresar en el resumen. En este sentido, las actividades procesuales de comprensión y producción textual que se realizaban sistemáticamente en las clases, servían para reforzar la estrategia del resumen, pero no todos lograban demostrar sus aprendizajes de las prácticas realizadas en clases, al momento de realizar el resumen por sí solos y otros simplemente se abstendían de hacerlo.

Como para este segundo resumen, se habían definido y socializado los criterios a evaluar ahora ellos argumentaban que “es más fácil resumir sin tener cosas que te limiten”, esas “cosas” que les limitaban eran los

criterios que se habían definido y que ellos mismos habían validado. Esos criterios, además, como puede constatarse en la rúbrica de evaluación responden, en gran medida, a una comprensión lexical elemental, para poder procesar la información contenida en los textos. Es decir, cada uno de los criterios tenía implicaciones lingüísticas que debían conocer y dominar para procesar la información de los textos suministrados. Como sugieren Marin y Hall (2002) “entre la lingüística y la comprensión lectora se da un movimiento pendular”.

En este sentido, el segundo resumen generó una realidad dual, por un lado, motivó al grupo al ver que iban comprendiendo mejor las lecturas, eso significa que iban desentrañando significados que antes no buscaban y que cuanto “mejor” hacían los resúmenes, más útiles les eran en los exámenes como material de consulta y, por otro lado, para aquellos a los que el resumen no les “sirvió” tanto en el examen, reaccionaban molestos, pero el curso de la investigación evidencia, que aun cuando el resumen solo, sin la debida profundización en los textos leídos, no era suficiente para “pasar” el examen, aun así el crecimiento de los

indicadores, que como puede apreciarse casi todos llegaron al nivel de “medianamente logrados” expresa un avance importante en la comprensión lectora de los textos leídos en comparación con los resultados del primer resumen. Esto significa que las implicaciones cognitivas de la estrategia se estaban desarrollando.

Así se iba generando un proceso de metacognición, en tanto que empezaban a regular su propio conocimiento y saber qué les funcionaba y qué no, para comprender mejor los textos suministrados y cuanto más profundizaban en los textos, más complejo pensaban que era leer, pero así iban desarrollando, como propone Sánchez Miguel (2004), tres tipos de estrategias:

Estrategias para operar con (desentrañar) la información del texto.

- Estrategias para usar los conocimientos previos en el curso de la lectura.
- Estrategias para autorregular el curso de la actividad interpretativa.

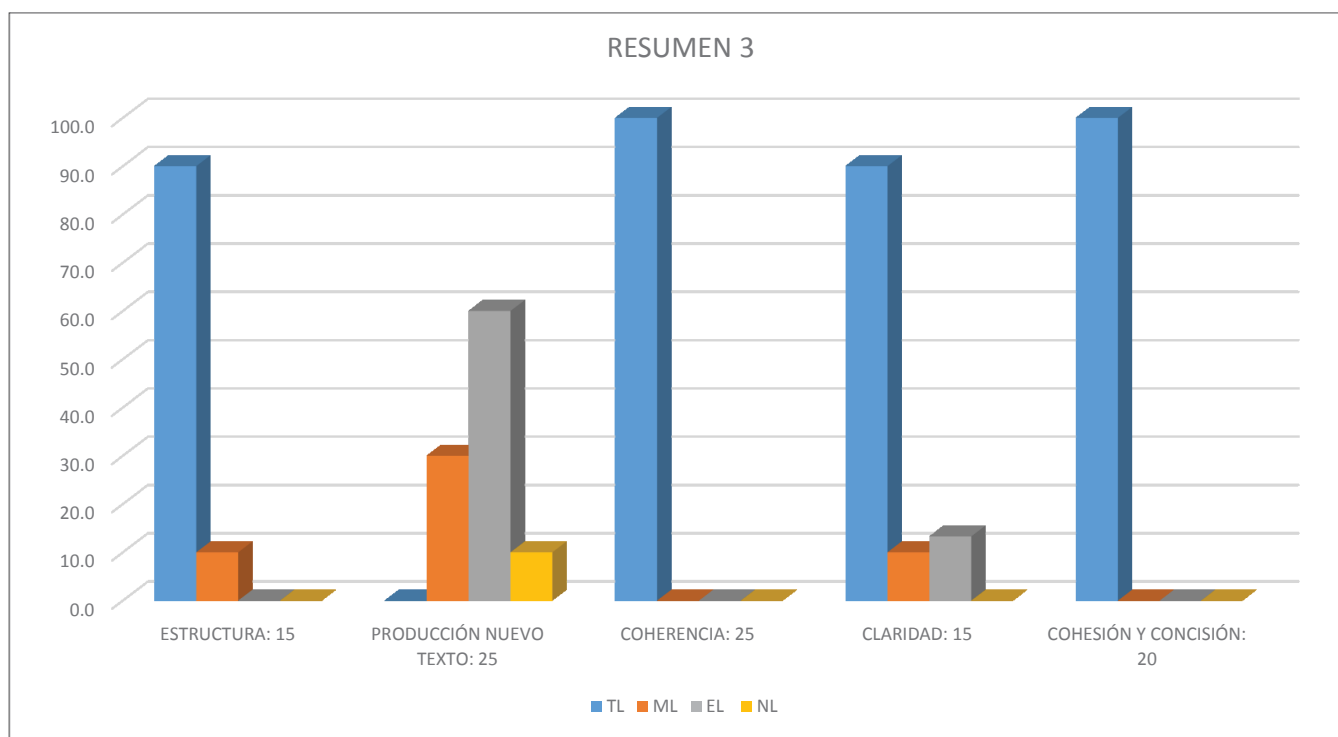
En este sentido, “hacer el resumen bien”, era la consecuencia de un ejercicio consciente de los tres tipos de estrategias, anteriormente citadas. Podríamos decir, habiendo acompañado como docentes el proceso, que los estudiantes realmente estaban empezando a “sumergirse” de una manera profunda en aquellos textos que otras veces habían leído para solamente sustraer

información, no así para comprenderla.

Para el momento de este segundo resumen, había por tanto, una atmósfera de encanto-desencanto, en el entendido de que estaban encantados de “descubrir” nuevas e interesantes ideas en aquellos textos que antes les parecían solamente complejos, pero en la medida que el ejercicio del resumen, suponía una disciplina y entrenamiento para hacerlo, ellos se desencantaban un poco y volvían a motivarse cuando el resumen les resultaba cada vez más útil en el examen porque “profe, es que eso que está en el examen, ya tuvimos que entenderlo para poder hacerlo en el resumen”. En esta expresión de uno de los estudiantes y recogida en el Diario Reflexivo, hay un nuevo punto en el que deseamos detenernos para reflexionar: el resumen había funcionado para que ellos se probaran a sí mismos la comprensión de los textos leídos, antes de ir al examen, es decir, el paso no había sido de la lectura al examen, sino que al estar mediado por la producción del resumen, ellos habían construido un conocimiento significativo y particular sobre dichos textos.

Entonces el examen no era la primera vez en que ejercitaba la capacidad analítica y de comprensión lectora profunda sobre el texto del que estaban siendo evaluados y eso les daba seguridad. Así que la coherencia de la evaluación con los procesos de estudio incentivados durante el curso, era un punto importante a tener en cuenta para que la estrategia funcionara.

Gráfico 1.3. Resultados resumen 3 sobre el tema “Estudios Culturales”





Observando estos resultados es posible que nos cuestionemos sobre el indicador producción de un nuevo texto porque aún cuando se trata del tercer resumen, no se alcanzó el nivel deseado.

Al respecto se podrían ofrecer diversas explicaciones, así como también diferentes hipótesis que nosotros como investigadores tenemos y que nos permitimos compartir, primero, ese resultó ser a lo largo de la asignatura el indicador más complejo, pues el mismo suponía tres procesos cognitivos diferentes y aunque nos detendremos en cada uno de los indicadores más adelante, es preciso ilustrar a grandes rasgos, las implicaciones del mismo:

1. La correcta utilización de las macrorreglas: omitir, seleccionar, generalizar y construir, propuestas por Van Dijk (1977).
2. La activación e integración de conocimientos previos.
3. La producción de nuevas ideas relacionadas y su adecuada integración con las demás.

Por lo demás, en este tercer resumen, observando los resultados anteriores, los estudiantes no solo estaban instruidos en el desarrollo de diversas estrategias de lectura que desarrollaban de manera conjunta para la

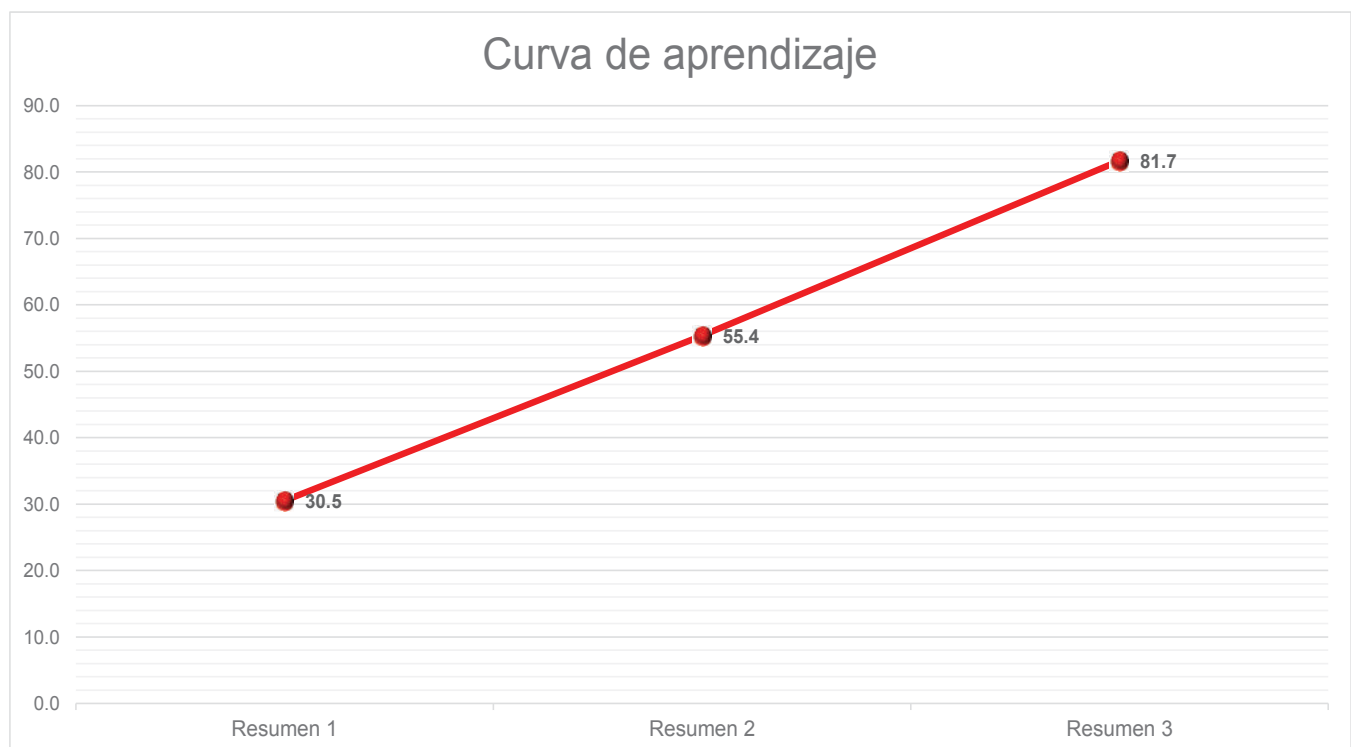
realización del resumen, sino que tenían un mayor autocontrol de su propia experiencia de aprendizaje.

Lo valorable en este aspecto fue identificar no solo los aportes de las estrategias en cuanto a la comprensión lectora y por ende, la cognición de los estudiantes sino también, la metacognición que a través de la experiencia ellos pudieron realizar. En este sentido, las estrategias terminaron impactando hasta en lo actitudinal de los estudiantes respecto a la asignatura y sus contenidos porque lograron valorar los contenidos de la asignatura en función de su utilidad práctica en el campo de la comunicación.

Los estudiantes consideraban inicialmente que Teoría II de Comunicación Social era una asignatura muy teórica y con poca utilidad, pero al profundizar en la comprensión de sus contenidos, encontraron nuevos y profundos significados que vincularon con cuestiones prácticas de la disciplina de Comunicación Social y su ejercicio.

Finalmente, la curva de aprendizaje que mostraron los estudiantes teniendo como puntos de referencia el resumen 1 y el resumen 3 a lo largo del período académico en cuanto a comprensión lectora de los textos asignados, fue la siguiente:

**Gráfico 1.4. Curva de aprendizaje desde el resumen 1 hasta el resumen 3**

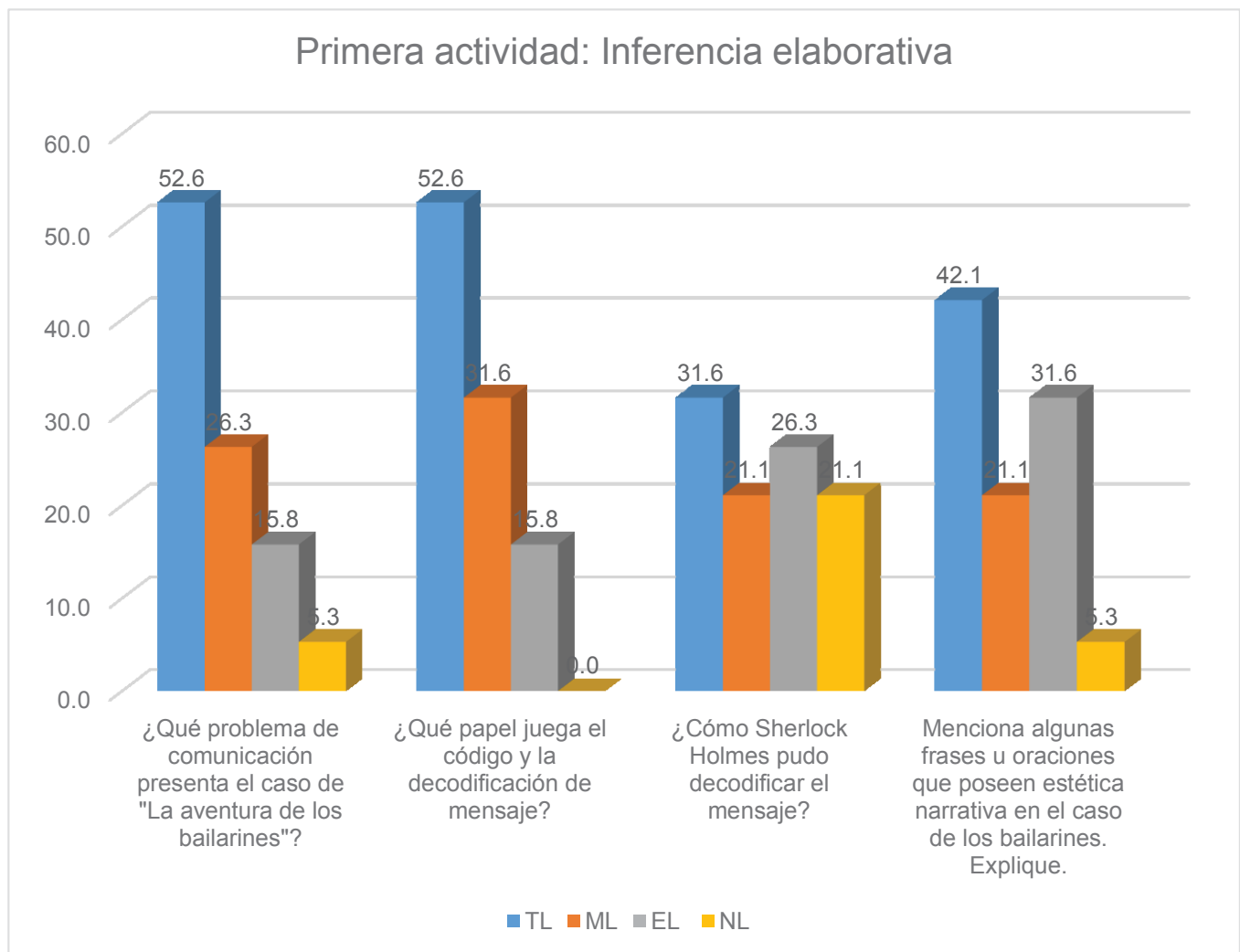


Si a esto le sumamos las valoraciones cualitativas que expresaron los estudiantes a través de la aplicación de un cuestionario y en la que valoraron la aplicación de las estrategias, podríamos concluir que la misma resultó fructífera, no solo porque les ayudó a procesar información que debían aprender, sino también porque terminaron elaborando algo útil como material de consulta que podían utilizar en los exámenes: “profe, con esa estrategia, la gente no tiene que hacer fraude por qué y para qué”, dijo una estudiante un día y eso ha

despertado en estas reflexiones, primero, ¿qué les daba el resumen que ellos entendían que también les daba un “fraude”? seguridad talvez o, simplemente, ellos no se habían demostrado a sí mismos que podían construir su propio conocimiento.

Para la asignatura “Escritura Creativa” y la aplicación de la estrategia didáctica “Leer con ayuda de guías”, los resultados pueden resumirse de la siguiente manera:

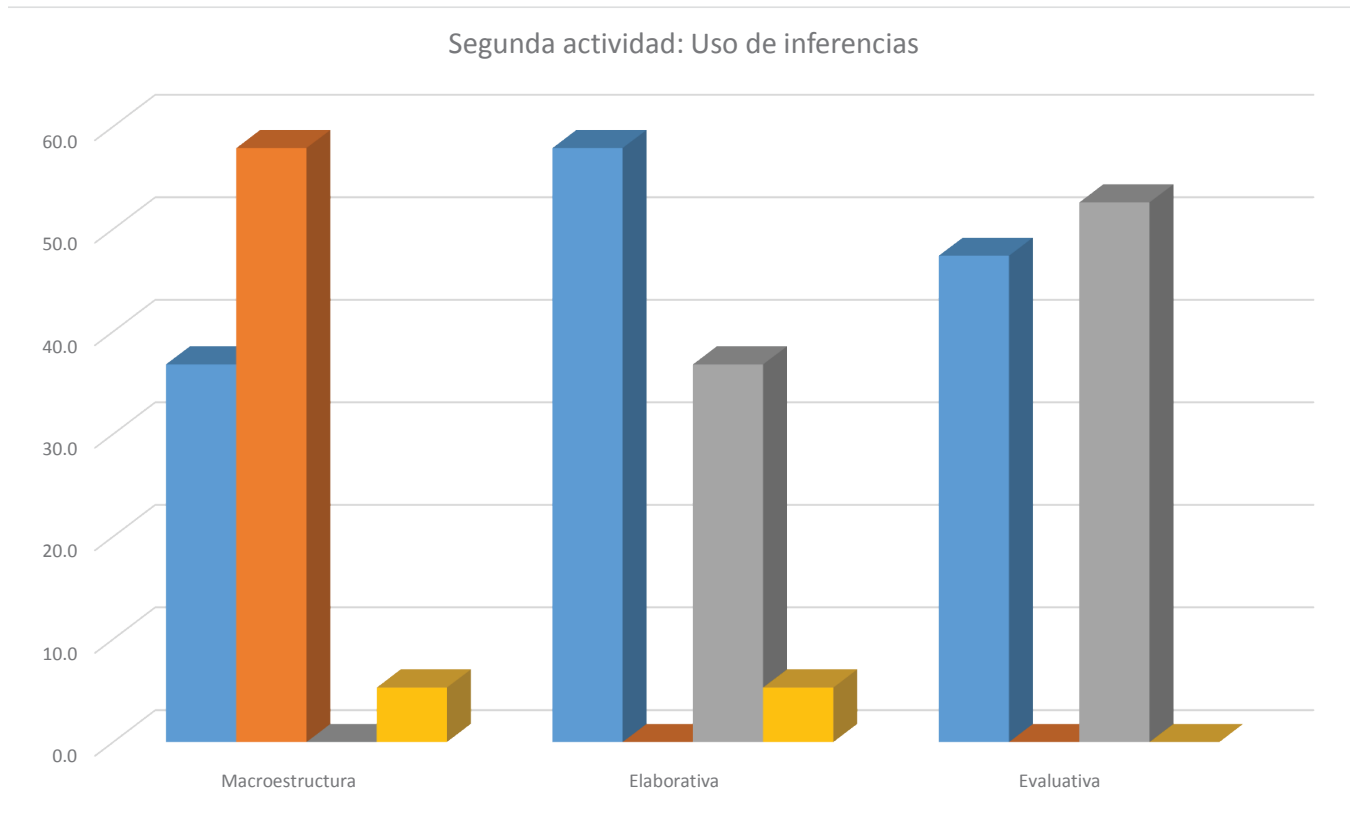
Gráfico 1.5. Resultados primera actividad 1 “Uso de inferencias elaborativas”



**La Primera actividad:** “La aventura de los bailarines”. Esta consistió en responder un cuestionario con 5 preguntas inferenciales. La misma estaba enfocada en ver cómo reaccionaban a las preguntas inferenciales evaluativas y, sobre todo, elaborativas, ya que el objetivo era tener un diagnóstico de cómo era su comprensión lectora.

Es por eso, que en el cuestionario se hicieron 4 preguntas elaborativas que se presentan en la siguiente gráfica. A través del uso de rúbricas se evaluaron sus respuestas y obtuvieron un buen avance –tomando en cuenta que esta era la primera actividad de la asignatura donde ellos fueron expuestos a este tipo de estrategia inferencial–.

## Gráfico 1.6. Resultados segunda actividad “Uso de inferencias elaborativas, evaluativas y macroestructurales



**Segunda actividad:** esta actividad consistió en la lectura de un extracto del texto narrativo “La caja de cartón”. En esta actividad se añadió el uso de la inferencia macroestructural respondiendo a la siguiente pregunta: Si tendría que explicarle a un amigo lo que ha leído en un solo párrafo ¿Cómo lo haría? Aquí el estudiante debe estructurar y jerarquizar ideas para producir un nuevo texto. En esta actividad se utilizó una cantidad de inferencias más uniforme que en la primera actividad, para así obtener resultados más contundentes. Se utilizó una pregunta de cada inferencia macroestructural, dos elaborativas y una evaluativa.

El gráfico anterior muestra cómo se logra más satisfactoriamente que en la primera actividad, lo cual se puede atribuir a la uniformidad del número de preguntas. Vemos como las elaborativas y evaluativas subieron su rendimiento, pero las macroestructurales mostraron un nivel parecido al de la primera actividad, lo que puede confirmar la hipótesis: de que la primera vez que los estudiantes son expuestos a un tipo de inferencia se muestra un rendimiento que puede ser mejorable y, a la vez, esto representa un desafío para el docente, quien debe reorientar la intervención pedagógica. Aún así, lo que se perseguía era que

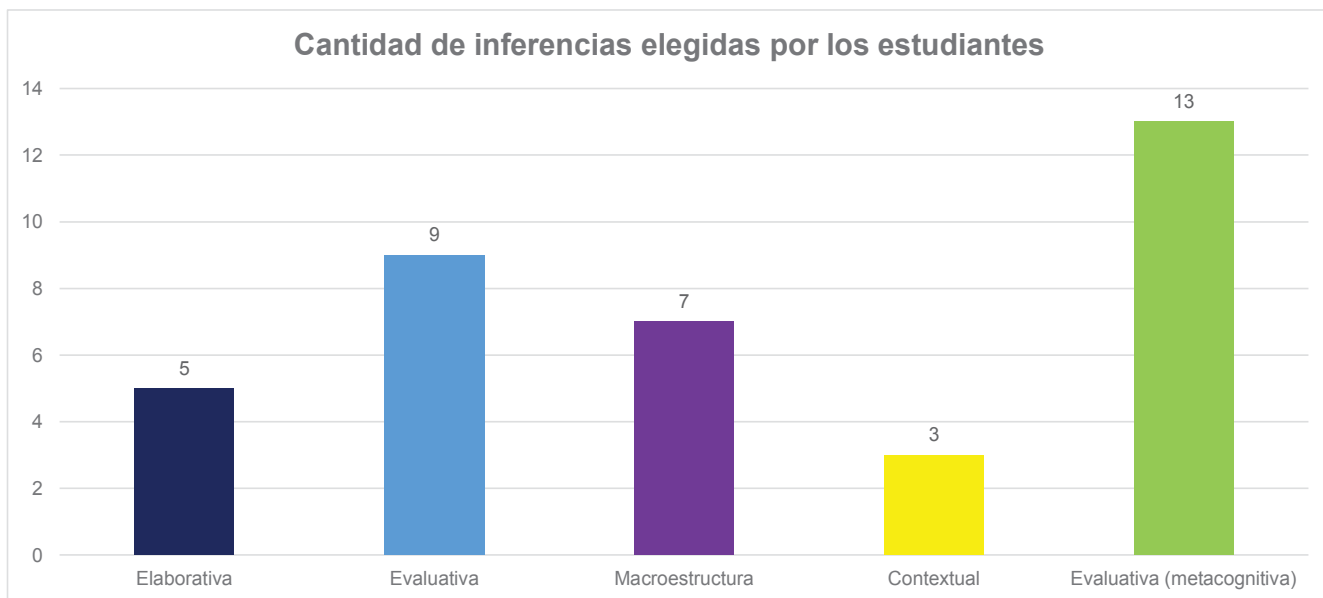
todos los promedios de evaluación llegaran a un nivel de un lector experto, es decir, un lector que lee y que comprende el significado de lo que lee.

Las preguntas inferenciales de tipo elaborativas fueron: ¿cuál es la cosmovisión del autor a partir de la última declaración de Holmes en el texto? y ¿cuál es la cosmovisión de este auto? A partir de un nuevo extracto del texto “Orígenes”, de Amin Maalouf. Por otro lado, la pregunta inferencial evaluativa fue: Imaginemos que usted es Dr. Watson, ¿cómo actuaría usted ante las preguntas que hace Holmes al final del texto?

Con este resultado se pudo evidenciar cómo la formulación de las preguntas influyen en el resultado, es decir, que no solo es la cantidad de preguntas que se realizan sino también la puntualidad de las mismas y que estas sean comprendidas para que el estudiante no experimentado pueda responder satisfactoriamente. Cabe destacar que en cada pregunta, nuestra responsabilidad fue que el estudiante entendiera correctamente lo que se le pedía, por tanto, el concepto de cosmovisión del autor fue explicitado en clases anteriores.



## Gráfico 1.7. Resultados tercera actividad “uso autónomo de inferencias”



**Tercera actividad:** Uso autónomo de inferencias sobre el libro: “El dedo mayor de la realidad me saluda”, del dominicano Joan Prats. Antes de realizar las actividades, se explicaron las diferentes inferencias a partir de la definición construida por varios autores sobre las mismas, es decir, que en este caso los estudiantes debían elaborar sus propias preguntas inferenciales: contextuales, elaborativas, evaluativas, macroestructurales, evaluativas y metacognitivas. Estas últimas, como exponen varios autores, son apoyadas por todo aquello que le ayude a construir sus hipótesis, pero las mismas van más allá de sus experiencias y conocimientos previos. Es una profundización personalizada en lo que a cada estudiante relaciona que le pudo ayudar a comprender el texto.

En este sentido, la utilización autónoma de inferencias fue una estrategia que permitió saber cómo el estudiante se siente mejor para comprender el texto. Sin embargo, a pesar de esta libertad, ellos no estaban descontextualizados de lo que pretendía la actividad: usar la lectura como herramienta para la producción crítica de textos. Entonces, era coherente no inducirlos al uso exclusivo de un tipo de inferencia. Fue una actividad muy valiosa porque permitió ver cómo el alumno, a través de su autonomía, puede construir su propio aprendizaje.

Durante todo el proceso de las actividades se hizo énfasis en las inferencias evaluativas debido a su utilidad para producir nuevos textos, justificándose siempre en la valoración de su hipótesis. En este sentido, los resultados anteriores muestran que las inferencias evaluativas adquirieron un rol muy importante, aún así fueron las de carácter metacognitivas en las que los estudiantes mayormente se fundamentaron en su comprensión

lectora. Esto indica la relación que ellos hicieron con sus experiencias. Aunque lograron superar las inferencias cognitivas, muchos optaron por las metacognitivas al parecer porque les daban mayor libertad para expresarse y abordar el texto.

El uso autónomo de las inferencias se apoyó en la idea desarrollada por Serrá y Oller (2001) de que:

El aprendizaje de las habilidades necesarias para leer comprensivamente ha de tener como uno de sus objetivos finales la capacidad de aprender autónomamente. Si favorecemos el conocimiento y aprendizaje de los microprocesos que intervienen en la comprensión de un texto, favorecemos que alumno y profesor puedan reconocer las dificultades que la comprensión de un texto conlleva y el origen de éstas... y de manera muy importante, favorecemos los mecanismos de autorregulación de la lectura por parte del lector inexperto. Cooper (1986), Solé (1992) y Sánchez (1993) (citados en Serrá y Oller, 2001, pp. 35-43).

## Conclusiones

Desde el escenario ilustrado, tendríamos que concluir que leer con estrategias resultó productivo no solo para los estudiantes que lo demostraron a través de la comprensión que fueron exhibiendo de los textos, sino también para los docentes involucrados que paralelamente se formaron en el tema, lo cual despertó una gran motivación por una intervención pedagógica cada vez más planificada e intencionada hacia el logro de los objetivos de aprendizaje de nuestros estudiantes.

De manera concreta, para el Departamento de Comunicación Social, es oportuno reflexionar sobre el componente lingüístico en el pensum de la carrera ya que como sugieren Marin y Hall (2002) “entre la lingüística y la comprensión lectora se da un movimiento pendular” y comprender textos es lo mínimo que tendrá que hacer un comunicador social del cual se esperan profundos análisis sociales de diversas áreas.

En este caso, la lectura cobra una dualidad no solo como medio de aprendizaje, sino que está implicada en el discurso que para un comunicador social se convierte en una herramienta básica de trabajo. Esto, sin llegar a profundizar en las implicaciones del discurso en la configuración del pensamiento y el del comunicador social se espera sea de los más estructurados. De manera específica, algunas de las conclusiones a las que arribó la investigación son las siguientes:

### Sobre la lectura y los procesos cognitivos para la misma y a partir de la misma:

- Los conocimientos lingüísticos que implica la lectura y que los estudiantes creen dominar, son cuestionables cuando deben ponerlos en práctica.
- La lectura académica y la lectura por placer son dos modalidades diferentes, el profesor busca que la lectura académica sea placentera si se explicita la finalidad de esta.
- Las estrategias de lectura funcionan como una mediación estratégica desde el punto de vista cognitivo entre su comprensión y la evaluación de la comprensión.

### Sobre los estudiantes y su comprensión lectora:

- Los estudiantes de comunicación valoran la lectura.
- Los estudiantes de comunicación, no se acercan a la lectura sin antes comprender una finalidad o intencionalidad de lo que van a leer.
- A través de las estrategias de lectura desarrollan la autonomía.

### Conclusiones sobre los docentes y su rol en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura:

- La finalidad del profesor no es que los estudiantes lean sino que comprendan lo leído.

- En parte, la percepción que se tiene de que los estudiantes no leen es falsa, cada uno motivados por sus gustos (mayormente lectura por placer; libros de fantasías, autoayuda, etc.) sí leen y comprenden. Otro factor importante es que se sienten más a gusto leer a través de la tecnología, por ejemplo la creación de un grupo virtual como blogs y Facebook.
- Lo que los estudiantes describen como complejo no es resumir, sino comprender el texto que deben resumir, en este sentido Carlino (2009) establece que los docentes deben enseñar, más que sobre el contenido de los textos que se asignan, sobre la estructura y conocimiento que ellos mismos tienen de esos textos como una manera de guiar la lectura de los estudiantes.

Frente a las conclusiones anteriores, se realizaron las siguientes recomendaciones:

- La lectura debe contemplarse como un eje transversal en la carrera de comunicación social, a través de estrategias de lectura.
- La intervención de los docentes en cuanto a estrategias de lectura debe contemplar que estos enseñen desde sus propios conocimientos sobre los textos que asignan, esto supone que los conozcan y dominen.
- Las tecnologías de la información y, específicamente, las redes sociales, pueden ser incorporadas con éxito en los procesos de lectura, en tanto que a través de las mismas, los estudiantes crean espacios colectivos de aprendizaje donde comparten, interactúan y producen un nuevo contenido.
- Los docentes deben mostrar la finalidad de la lectura y hacerla “útil” y esa es una manera viable de motivar la misma e incentivar así la autonomía en el aprendizaje.

### Referencias

- Carlino, P. (2009). *Prácticas y Representaciones en la Universidad: Los Casos de Australia, Canadá, E.E. U.U. y Argentina*. En Cuaderno de Pedagogía Universitaria, Año 6 julio/diciembre.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2002). *Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en “materia de cabecera”*. En Revista de la Escuela de



Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín. Buenos Aires.

Conan Doyle, A. (1903). *El regreso de Sherlock Holmes: "La aventura de los bailarines"*. Londres: The Strand Magazine.

Conan Doyle, A. (1893). *El regreso de Sherlock Holmes: Memorias de Sherlock*. Londres: The Strand Magazine.

Cubo, L. (2007). *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*. Córdoba, Comunicarte.

García, J. A. (2006). *Lectura y Conocimiento*. Barcelona: Paidós Ibérica

Marín, M. & Hall, B. (2003). *Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio. Estado de la cuestión*. *Revista de Lectura y Vida*. Año XXIV. Nº 1. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Marucco, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos? *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*. Recuperado de: <http://www.biomilenio.net/RDISUP/portada.htm>.

Nogueira, S. (2005). *Manual de lectura y escritura universitaria*. Buenos Aires: Biblos.

Prats, J. (2010). *El dedo mayor de la realidad me saluda*. Santo Domingo: Punto de Lectura.

Pozo, J. I. & Monereo, C. (2009). *La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender*. Sección *El aprendizaje universitario: De la Información al conocimiento*. Madrid. Ediciones Morata.

Sánchez, M. E. (2004). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Santillana S.A.

Serrá, J. & Oller, C. (2001). *Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. Comprensión lectora: uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.

Yunén & Caba (2014). *Valoración de estrategias de comprensión lectora para la formación académica de comunicadores sociales en la PUCMM: estudio de caso de dos asignaturas*. Proyecto Pedagógico presentado como uno de los requisitos para optar por el título de especialista en Pedagogía Universitaria.

Van Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.







Orisell Medina Lagrange\*

## El proceso de producción escrita de la tesis de grado en Arquitectura: una vía para transformar a los estudiantes de pregrado en escritores académicos

The production process of the written thesis in architecture: a way to transform undergraduate students into academic writers

Recibido: 10-06-14

Aprobado: 27-08-14

### Resumen

Este artículo se deriva del proyecto de investigación-acción realizado durante el Diplomado de Lectura y Escritura a través del Currículo en el Nivel Superior, del Programa de Alfabetización Académica del Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura de la PUCMM. El objeto de estudio de esta investigación fue el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura en la asignatura Propuesta de Proyecto de Grado de Arquitectura. Los datos fueron recopilados en el período académico septiembre-diciembre de 2013, con el propósito de determinar las estrategias que facilitan la mejora de la escritura académica en los estudiantes de último año de Arquitectura. Las conclusiones principales fueron que al conocer el proceso de producción escrita y los elementos del discurso, los estudiantes se sintieron capaces de abordar la escritura de textos académicos, que es posible replicar esta experiencia y que se ha sistematizado la asignatura de Propuesta de Proyecto basada en fundamentos científicos.

### Abstract

*This article is derived from the action research project conducted during the course "Reading and Writing Across the Curriculum in Higher Education" offered by the Literacy Program directed by the Academic Center of Excellence for Research and Dissemination of Reading and Writing in PUCMM. The purpose of this research was to study the teaching and learning of writing on the subject Proposal Project Degree in Architecture. Data were collected during the September-December 2013 term, which aimed to identify strategies that facilitate the improvement of academic writing in seniors Architecture students. The main conclusions were that knowing the process of writing and the elements of discourse, the students were able to approach the writing of academic texts, that it is possible to replicate this experience and that the subject Project Proposal has been systematized based on scientific foundations.*

### Palabras claves

investigación-acción; alfabetización académica; escritura académica; estudiantes universitarios; enseñanza aprendizaje; tesis de grado de arquitectura.

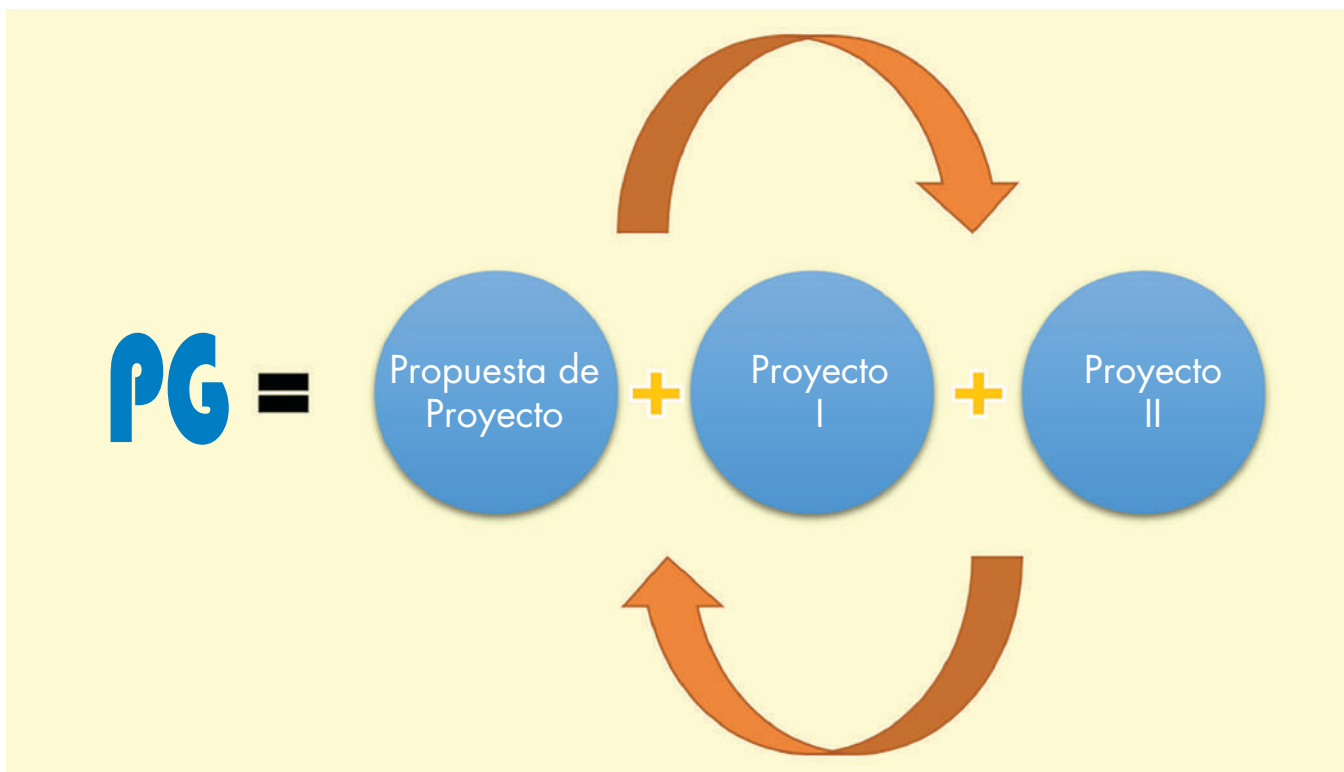
### Keywords

*action research; academic literacy; academic writing; university students; teaching learning; architecture thesis.*

\* **Orisell Medina Lagrange:** Arquitecta, Magister en Arquitectura Tropical Caribeña; Especialista en Pedagogía Universitaria de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra; candidata a Doctora en Arquitectura y Urbanismo por la Universidad del Bío Bío, Chile. Profesora a tiempo completo del Departamento de Arquitectura PUCMM CSTA. Para contactar a la autora: o.medina@ce.pucmm.edu.do y orisellml@gmail.com

Partiendo de la experiencia docente en el área de Investigación del Proyecto de Grado en Arquitectura desde el año 2008 en la PUCMM, se constató la dificultad de los estudiantes al afrontar la fase de escritura de sus proyectos de grado, lo cual entorpece el desarrollo del proceso de investigación y su posterior concreción en el proyecto arquitectónico. La asignatura forma parte del último año de estudio y es la primera de las tres asignaturas en las que se realiza el Proyecto de Grado:

### Gráfico 1. Estructura del Proyecto de Grado de Arquitectura PUCMM CSTA



Esta primera etapa constituye la fase de identificación, investigación y fundamentación teórica del Proyecto de Grado. Son definidos el tema, el desarrollo del marco teórico y el análisis de investigaciones similares realizadas en la actualidad; al final de esta se llega a plantear una alternativa de proyecto arquitectónico donde se realice la traducción de la respuesta teórica dada por el estudiante al problema planteado como inquietud de investigación (a desarrollar en su totalidad durante Proyecto I y II).

Entonces, a sabiendas de que la escritura de un documento académico genera ansiedad en los estudiantes, al no estar acostumbrados a leer y a escribir académicamente, diversos autores plantean que en el nivel superior es imprescindible la adopción de estrategias que fomenten la comprensión y el aprendizaje de textos para que los estudiantes desarrollen estrategias metacognitivas en los procesos de lectura y escritura.

En ese orden, Carlino (2012) sostiene que lo que esperan las comunidades académicas universitarias no es lo mismo que los estudiantes han aprendido previamente, puesto que éstas son “nuevas formas discursivas” (p. 23) que desafían y derriban al estudiante

si el docente no está preparado para ayudarles a superarlo; para esto se sustenta en Flower y Hayes (1996) quienes plantean que “escribir, para los estudiantes es un acto de cruzar fronteras, o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar”. Carlino (2012) apunta que es preciso hacerse cargo de la lectura y la escritura en cada asignatura para que los estudiantes construyan conocimiento, pues esto es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje que acompañarán a los estudiantes por siempre.

Para Cassany (2011), “la escritura es la habilidad lingüística más compleja” (p. 39), pues no basta redactar, sino también tener habilidades para leer, comprender textos y expresarlos de manera oral. En este escenario se hace entonces necesario trabajar para construir una estructura que sirva de soporte al desarrollo de estas competencias. Atendiendo a los procesos de transformación escriturales, Esteban, Mantelli & Sivori (2009) apuntan que promover la escritura mediante la producción de textos que se van reformulando, es dar un nuevo sentido a la reescritura, plantean que es preciso adoptar este enfoque para contrarrestar la creencia del “espontaneísmo de la escritura y en consecuencia su falta de revisión” (p. 289).

Por esto Carlino & Martínez (2009) insisten en que el proceso de lectura y escritura debe ser enseñado dentro de las mismas disciplinas y sus contextos, “para potenciar la experiencia desde el mismo campo disciplinar” (p. 14-15), teniendo como soporte políticas institucionales en ese sentido.

Escribir una tesis de grado se ha revelado como el mayor reto de la preparación en el primer escalón del nivel superior. Implica poner a prueba las competencias adquiridas por los estudiantes durante los años formativos. Carlino (2009) sostiene que si se prevén dispositivos, estrategias y recursos institucionales, es posible que los estudiantes afronten esta etapa con éxito, mientras Graves (1996) afirma que para enseñar a escribir es preciso dominar el arte de la escritura y el de la enseñanza, pues “ningún profesor que no se haya ejercitado en la escritura puede enseñar de manera eficaz el arte del escritor” (p. 23). Cassany (2012) sostiene que el “escribir no es una habilidad espontánea como conversar” (p.19), pues es preciso realizar operaciones constantes y complejas de reflexión y corrección de lo escrito, ya que es necesario releer, corregir y reformular repetidamente lo que se está escribiendo.

Según los planteamientos de Sanjurjo & Vera (2003),

la labor docente en el ámbito de la comprensión y producción de la escritura adquiere una dimensión mayor cuando, partiendo de su propia formación profesional, esta es entendida como un proceso perfectible, que le permita llegar a un grado de conocimiento experto. Estas autoras destacan como fundamental que los docentes hagan de su práctica un objeto de estudio, que tomen distancia para poder reflexionar de manera crítica sobre ella al incorporar nuevos “cuerpos teóricos” (p. 13) y puedan modificar o enriquecer su experiencia en un proceso recursivo. Esto conlleva a observar la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura académicas, como fases de alta complejidad que requieren ser abordadas con conocimientos sólidos y desde una perspectiva que contemple la autorevisión y perfeccionamiento de la práctica docente.

Para entender el proceso de composición y comprensión de textos académicos, es preciso abordar unas premisas fundamentales, que Díaz-Barriga & Hernández (1999) plantean en cinco fases y que es necesario sean un punto de partida para la reflexión de las concepciones que tienen los docentes sobre los procesos de producción de escritura en la academia:

## Gráfico 2. Premisas del proceso de comprensión y composición de textos



Fuente: Medina, O. (2013), en base a Díaz-Barriga & Hernández (1999).



Dichas premisas, según Díaz-Barriga & Hernández (1999), apuntan a que es conveniente plantear un conjunto de estrategias, que dividen en dos grupos: estrategias de comprensión de textos y estrategias de composición de textos. Cada una de estas, integradas en el proceso de enseñanza aprendizaje, aportan a la construcción de un proceso cognitivo complejo.

El proyecto de investigación-acción realizado en esta asignatura es novedoso en cuanto se basa en no trabajar exclusivamente con una sola estrategia, sino que tiende a sistematizar un conjunto de estas y modelarlas para comprobar si la incorporación de las mismas contribuirían al fin último de esta investigación.

Durante la experiencia docente en Propuesta de Proyecto de Grado ha estado latente la inquietud entre los docentes que la imparten sobre cuáles procesos pudieran dar lugar a que se geste una transformación en cómo los estudiantes abordan esta etapa inicial de último año de carrera. Buscando respuestas a esta interrogante, el objetivo que fundamenta esta investigación-acción es el siguiente: mejorar el desempeño académico de estudiantes de término de Arquitectura mediante el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos en la producción escrita de la tesis de grado.

### Justificación del estudio

Partiendo del programa de la asignatura, la dirección del Departamento de Arquitectura facilitó algunos documentos básicos a modo de guía general de las etapas de desarrollo del Proyecto de Grado. Los profesores han ido construyendo con base en esto sus criterios del proceso de la Propuesta de Proyecto.

En ese tenor, desde el Departamento de Arquitectura, se llegó a un acuerdo entre los profesores de la asignatura para reforzar esta primera fase, distribuyendo algunas guías básicas de escritura, pues los productos escriturales de las tesis de grado, en muchos casos, evidenciaban las debilidades en la articulación de las ideas y la expresión de las mismas, a través del texto académico que debe ser el documento final de disertación del proyecto. A pesar de estos intentos, no existía una forma sistematizada de impartir la asignatura, y es a partir de cursar la Especialidad en Pedagogía Universitaria, que comienzo a conocer y aprender estrategias de cómo sistematizar los procesos de investigación en las asignaturas.

Se realizó este proceso a modo de prueba en el año 2011, ajustándolo al nivel de los estudiantes; en esa ocasión se obtuvieron documentos con un mejor grado de coherencia en cuanto a la comunicación escrita de las ideas.

En el año 2012 fue evolucionando la forma propia de impartir la asignatura, afinándola a partir de la experiencia anterior, pero era preciso llevar el proceso a un nivel más complejo y encontrar la manera de unirlos a estrategias de lectura y escritura para que los estudiantes llegaran a la metacognición y que a través de esto los mismos puedan construir conocimientos fundamentales para que mejoren su desempeño en la escritura académica.

En el año 2013 y gracias al Diplomado de Lectura y Escritura a través del Currículo en el Nivel Superior, se consolidó una metodología con estrategias específicas cognitivas y metacognitivas que facilitaron no solo la comprensión, sino también que contribuyeron en la mejora de la capacidad de autoregular el aprendizaje; todo esto derivó en el perfeccionamiento del proceso.

### Método

Este proyecto de investigación-acción tomó lugar en el período académico 1-2013-2014, en el campus Santo Tomás de Aquino.

El enfoque principal de esta investigación consistió en mejorar los procesos de lectura y escritura dentro de la investigación del proyecto de grado, para que pudieran darse procesos metacognitivos en los estudiantes, tratando de despejar la bruma que tradicionalmente envuelve al proceso de realización de la tesis.

Se trabajó el programa de la asignatura integrando estrategias y actividades que facilitarían la consecución del propósito de la investigación, proceso que se reveló muy arduo, pues fue preciso modelar y ajustar cada una de éstas cuando no daban el resultado esperado.

En el planteamiento de esta investigación se utilizó un acercamiento metodológico de investigación-acción, que parte de una estructura sistematizada y perfectible, pues tuvimos la oportunidad de ir perfeccionando o incluyendo estrategias que se consideraron oportunas durante el proceso.

La investigación-acción o *action research*, para su creador Lewin (1944) en Castillo & Cabrerizo (2006) conlleva un proceso de “carácter participativo, impulso democrático, y contribución simultánea al cambio y a la conciencia social” (p.169-170). Está pensada como una forma específica de intervención en entornos concretos.

Se utilizó un acercamiento metodológico basado en la participación activa, crítica, colaborativa y constructiva de los estudiantes y sus procesos escriturales como objeto de estudio.

Para Castillo & Cabrerizo (2006), el método de investigación-acción persigue un aprendizaje centrado en y desde la práctica, teniendo una dimensión reflexiva, pues todo proceso de investigación-acción “está relacionado con el modo en que se concibe la enseñanza y se desarrolla el currículum académico” (p.170).

Para Medina Rivilla (1991) como se cita en Castillo & Cabrerizo (2006) esto está basado en:

- Identificación del problema.
- Análisis del problema.
- Formulación de hipótesis-acción.
- Acción y control.
- Evaluación de los cambios, instrumentos y procedimientos.

## Participantes

Los estudiantes participantes en esta investigación de la asignatura Propuesta de Proyecto de Grado, se encontraban cursando el inicio del último año de la carrera de Arquitectura, estaban divididos en dos grupos:

1. el grupo 005 conformado por dos hombres y tres mujeres,
2. y el grupo 006 por un hombre y cuatro mujeres, con edades comprendidas entre los 22 y 23 años de edad.

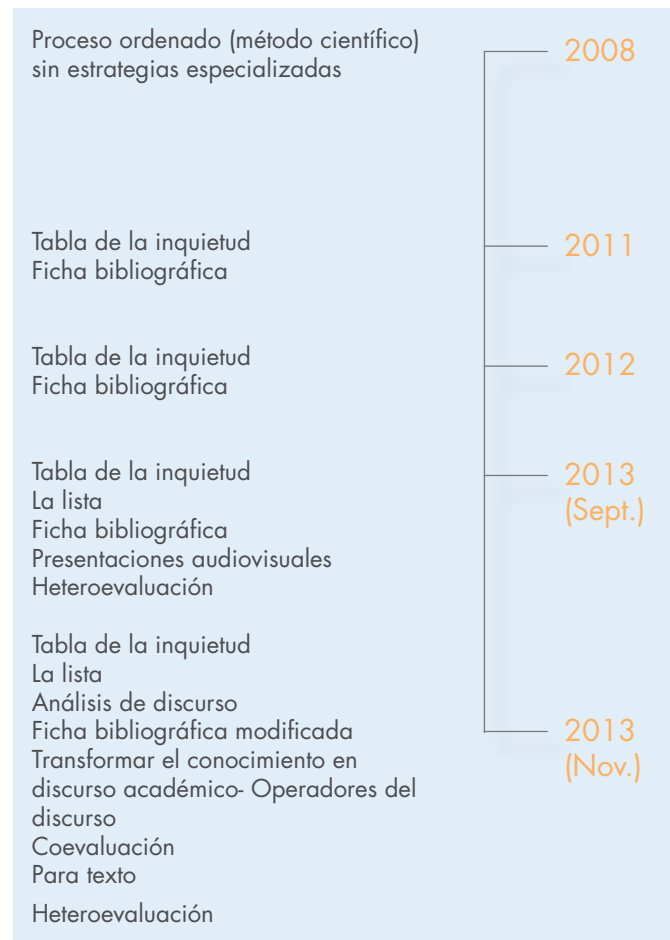
En 5 sesiones del proceso se contó con el acompañamiento de una experta en lingüística del Centro de excelencia para la investigación y difusión de lectura y escritura (CEDILE), la cual observaba las actividades y colaboraba en el modelado de las estrategias que así lo necesitasen.

## Procedimiento e instrumentos

Las estrategias consideradas pertinentes para esta investigación fueron desarrolladas desde los ejercicios realizados en el contexto del Diplomado de Lectura y Escritura en el Nivel Superior y replicadas (ajustadas o modificadas) en la asignatura de Propuesta de Proyecto de Grado.

Las estrategias utilizadas durante esta investigación (al realizar una secuencia desde el año 2008 al 2013) aparecen representadas en el gráfico 3, de la siguiente manera:

## Gráfico 3. Línea de tiempo de las estrategias utilizadas



Las estrategias de enseñanza aprendizaje integradas en un proceso de escritura de las tesis de grado en Arquitectura consideradas pertinentes fueron:

## Tabla de la inquietud

Esta estrategia fue integrada a partir de la experiencia en Proyecto Pedagógico I de la Especialidad en Pedagogía Universitaria, y se utilizó esta tabla (diseñada por la Lic. Marta Vicente) y ajustada por la investigadora para el nivel de pregrado.

Aquí los estudiantes comienzan a describir de manera estructurada, indagando las inquietudes que tienen dentro del campo de la Arquitectura para determinar cuáles pueden ser investigables, para seleccionar en un proceso de descarte, la que primará en el desarrollo de la Propuesta de Proyecto. La evaluación de esta estrategia de inicio consistió en constatar el grado de precisión y pertinencia en la selección de una inquietud de investigación. El instrumento es el siguiente:

**LA INQUIETUD**  
**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA - CSTA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE ARQUITECTURA**

Propuesta de Proyecto, ARQ-418-T  
 1-2013-2014

Nombre: \_\_\_\_\_

PRIMERA SESION- 30 de agosto y 4 septiembre 2013

1. Práctica #1<sup>2</sup>. Primera aproximación a la pregunta de investigación: La curiosidad

*“Un viaje de mil millas comienza con el primer paso.”*  
 Lao – Tse

Esta asignatura está estructurada sobre la base de construir de forma clara y pertinente la etapa de identificación de la inquietud y la consecuente investigación del proyecto de grado. Las prácticas giran en torno a la construcción, de manera concéntrica, de los procedimientos necesarios para formular la o las ideas sobre la cual se pueda estructurar la investigación.

En particular, en esta práctica #1 se busca trabajar con las primeras inquietudes de los estudiantes para desmenuzar y sacar a la luz ideas que sirvan como **semillas** que permitan el desarrollo del proceso.

Iniciamos siguiendo esta estructura:

1. Escribir el nombre en el encabezado de la Tabla 1.
2. Transcribir las inquietudes (máximo cuatro) que tengan en torno a la Arquitectura en la primera columna de la Tabla 1. Mejorar la expresión de la idea si es preciso y añadir nuevas inquietudes que hayan surgido a partir de la clase anterior.
3. Escribir con más detenimiento, en la segunda y tercera columna de la Tabla 1, el por qué de esa inquietud y qué se quisiera saber a partir de un proceso investigativo que surja de esa inquietud. Veamos la Tabla 1.

**Tabla 1**

Nombre: _____		
Inquietudes	¿Por qué pienso así?	¿Qué quisiera averiguar?

4. Determinar, en la Tabla 2, a qué tema pertenece cada inquietud, con cuáles otros sub-temas se relaciona y con qué Proyectos de grado ya terminados tiene alguna similitud.

La información de esta columna será útil también en prácticas sucesivas. Su función en esta práctica es tomar conciencia del nivel en que esa inquietud ha sido compartida, trabajada y puesta al acceso público por otros estudiantes de la PUCMM CSTA. El listado de los Proyectos de Grado está disponible en el Departamento de Arquitectura y en la oficina de la Prof. Orisell Medina en el B1-T-N.

Tabla 2

Nombre:		
Inquietudes	Tema al que pertenece	Sub-temas relacionados

5. Ordenar cada inquietud en la Tabla 3 según los **criterios** expuestos a continuación. Aunque resulte difícil jerarquizar un orden, intentar forzarlo, de manera que las ideas adquieran más claridad. Se asignarán valores de 1 a 5, siendo 1 la puntuación más alta (criterio por orden de importancia).
- A. Interés y gusto por el tema.
  - B. Intuición sobre la posibilidad de que la inquietud sea investigable.
  - C. Intuición sobre la posibilidad de compartir esta inquietud con otro(s) compañero (s) de clase para trabajar juntos .
  - D. Pertinencia de la inquietud para mejorar mis conocimientos y comprensión.

Tabla 3

Nombre:				
Inquietudes	Criterios			
	A	B	C	D

6. Depurar en la Tabla 4 sólo las casillas a las que se le asignó el número 1.

Tabla 4

Nombre:				
Inquietudes	Criterios			
	A	B	C	D



7. Concluir, a partir del proceso realizado en los puntos 5 y 6, cuál inquietud prevalece sobre las demás. Escribir en la Tabla 5 un máximo de 5 razonamientos que lleven a esta conclusión. El total de palabras de la Tabla 5 no debe exceder de 200. Para verificar este número, usar la herramienta “Word Count” o “Conteo de Palabras” de Word.

## Tabla 5

Nombre de la inquietud:

Razones por las que prevalece sobre las demás:

1. Una
2. Dos
3. Tres
4. Cuatro
5. Cinco

## La lista de referencias

La lista está sustentada en las ideas iniciales de Golde (2010) como se cita en Moreles & Jiménez (2012),

## Tabla 6: Lista de referencias

**LA LISTA DE REFERENCIAS  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA - CSTA  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE ARQUITECTURA**

Propuesta de Proyecto, ARQ-418-T  
1-2013-2014

Nombre del estudiante:

1. **La Lista 2013. Lista de Referencias.**

*“Lee y conducirás, no leas y serás conducido”.*  
Santa Teresa de Jesús.

Presentamos “La Lista” (Golde, 2010), estrategia que trabajaremos en esta asignatura partiendo del supuesto de que al conocer la bibliografía o “estado del arte”, relativo a la inquietud y temática que el estudiante ha decidido abordar como proyecto de investigación teórica para la tesis de grado, les permitirá desarrollar un conocimiento claro del tema y con la suficiente información que le sirva de sustento conceptual a su proyecto. La lista es el programa de lecturas que se desarrollará con y para la tesis.

Para Golde (2010), demostrar el dominio del tema en cuestión requiere que el estudiante-investigador lea y analice críticamente las obras escritas de los principales autores del área temática seleccionada. La lista alimenta en primera instancia a las fichas bibliográficas y es el instrumento que nos servirá para ordenar la información. Consiste en una tabla donde cada estudiante-investigador colocará las obras en el orden jerárquico en que serán leídas.

quienes la plantean como una estrategia que parte del supuesto de que conocer la bibliografía o estado del arte, relativo a la inquietud y temática que el estudiante ha decidido abordar como proyecto de investigación teórica para la tesis de grado, le permitirá desarrollar un conocimiento claro del tema y con la suficiente información que sirva de sustento conceptual a su proyecto arquitectónico. La lista es el programa de lecturas que se desarrolla con y para la tesis.

Para Golde (2010) como se cita en Moreles & Jiménez (2012) demostrar el dominio del tema en cuestión requiere que el estudiante-investigador lea y analice críticamente las obras escritas de los principales autores del área temática seleccionada. La lista alimenta en primera instancia a las fichas bibliográficas (explicadas más adelante) y es el instrumento que sirve para ordenar la información.

Consiste en una tabla donde cada estudiante-investigador coloca los textos en el orden jerárquico en que serán leídos. Esta estrategia no se evaluó cuantitativamente, sino al ser utilizada como mapa de ruta o guía en el proceso de investigación, el uso de los autores referentes se iría verificando en las entregas de informes de avance. Se utilizó el siguiente instrumento elaborado a partir del modelo de Golde (2010):

La Lista contiene las siguientes informaciones (cada quien agregará tantas filas como sean necesarias).

### Análisis del discurso

La estrategia de análisis del discurso fue incluida a partir de conocer los elementos que componen a las comunidades discursivas y las implicaciones del discurso como hecho comunicativo. Van Dijk (1980) argumenta que dentro de las comunidades lingüísticas las reglas convencionales de comunicación son conocidas implícitamente por sus miembros, pero que se precisa que sean explicitadas para una mejor comprensión dentro de la comunidad discursiva. Para ampliar la comprensión del concepto, la investigación se ha apoyado en lo expresado por Bajtín (1979) citado por García & Negroni (2001), donde se plantea que el discurso se llena de entonaciones anteriores, de voces cuyos miembros están en pleno diálogo.

Este autor establece que todo enunciado es un eslabón y cuenta con enunciados anteriores con los cuales establece toda suerte de relaciones (se apoya en ellos, polemiza con ellos, o simplemente los supone conocidos por su oyente). Esto fue fundamental para que los estudiantes comprendieran y reconocieran las voces dentro de los textos y el peso de cada una de ellas en la comprensión del discurso de los autores referentes.

En este caso se utilizaron textos cortos para identificar las voces discursivas y el rol que jugaban dentro del acto comunicativo en cuestión, para luego ser aplicado este análisis a la comprensión de los textos referentes del estado del arte de cada estudiante. Al igual que la estrategia anterior la evaluación se verificó en las entregas de avance al ir revisando si el estudiante integraba los conocimientos adquiridos a su proceso escritural.

### La ficha bibliográfica

La ficha bibliográfica surge a partir de las fichas temáticas planteadas por Cifuentes (2011), quien las define como un extracto donde están contenidas las informaciones seleccionadas del tema investigado y a la producción de conocimiento sobre la temática del proyecto de investigación; en ella se plasma el análisis escrito de los textos leídos. La intención es que el estudiante realice una revisión de la literatura a profundidad para fundamentar conceptualmente su proyecto de investigación de grado; la finalidad es buscar en los textos referenciales y complementarios el sentido y la pertinencia de éstos en el problema que se plantearon. El instrumento utilizado fue ampliado a partir del realizado por la Lic. Marta Vicente, del cual se presentan dos extractos:

## Gráfico 4. Fichas bibliográficas utilizadas, reelaboradas a partir de Vicente (2011) y Cifuentes (2010)

Tabla 1: Tabla Ficha Tipo A

Pregunta que prevalece:				
Origen del texto:				
Autor	Año	Título	Editorial o institución editora	Tipo de publicación
Razón para seleccionar esta bibliografía				
Fragmento de texto	Síntesis de las ideas recogidas	Palabras claves	Veces en el discurso	Interpretación del investigador sobre los aportes de la información analizada

Tabla 2: Tabla Ficha Tipo B

Pregunta que prevalece:				
Origen del texto:				
Autor	Año	Título	Editorial o institución editora	Tipo de publicación
Razón para seleccionar esta bibliografía				
Fragmento de texto	Síntesis de las ideas recogidas	Palabras claves	Veces en el discurso	Interpretación del investigador sobre los aportes de la información analizada

Esta estrategia fue de la mano con la del análisis del discurso, pues se pedía explícitamente que integraran dicho análisis en las fichas para luego introducirlas en el informe de avance.

## Organizadores gráficos

En la asignatura, se utilizó la estrategia de comprensión de textos expositivos a través de los organizadores gráficos, aprovechando la facilidad que tienen los estudiantes de arquitectura para generar información de carácter visual.

En ese sentido, Padilla, Douglas & López (2010) plantean que el hecho de extraer las ideas fundamentales de un texto implica construir uno nuevo partiendo del texto base, pues de acuerdo al propósito del lector, éstas pueden ser reorganizadas y jerarquizadas (en este caso de manera gráfica), se propuso el análisis de textos para que fueran explicados mediante las estrategias del mapa conceptual y el esquema conceptual.

La producción de mapas conceptuales como medio de elaboración de conocimiento es señalada por Arellano & Santoyo (2009) quienes plantean que por medio de la comprensión de conceptos fundamentales y los vínculos asociados a ellos, se pueden abstraer y generar nuevos conocimientos.

Con la utilización de esta estrategia se pudieron recuperar saberes a partir de la creatividad, aplicada al análisis y comprensión de un texto, mostrando el trabajo realizado al interpretar autores a través de gráficos para enriquecer y aportar dinamismo al texto que se estaba desarrollando.

## Transformar el conocimiento en discurso académico-operadores del discurso

Padilla, Douglas & López (2010), hacen referencia a lo planteado por Scardamaglia & Bereiter (1992) en cuanto a que existen dos modelos explicativos del proceso de producción escrita:

1. Decir el conocimiento.
2. Transformar el conocimiento.

Lo primero sucede a los escritores novatos que se limitan a reproducir lo que otro ha dicho: no hay planificación antes de escribir, no se tiene en cuenta al posible lector y, al revisar el texto, no hay transformación sustancial del contenido.

A diferencia de lo segundo, que ocurre cuando el escritor experto realiza una actividad de escritura muy estructurada y sofisticada, “lo que precisa de una reflexión sobre qué se va a incluir en un texto concreto y cómo va a escribirse” (Scardamaglia & Bereiter, 1992), en Padilla, Douglas & López (2010), p.62-63.

Esta manera de abordar la escritura permite comprender que para pasar a procesos de metacognición, el estudiante “escritor novato” necesita de un andamiaje para convertir su proceso escritural en el de un “escritor experto”.

Los operadores del discurso son definidos por Abarca (2012) como “unidades cuya función consiste, de manera explícita, en relacionar segmentos de un discurso” (p. 144). Se planteó un primer ejercicio sobre los operadores del discurso donde cada estudiante debía llevar a la clase cinco frases con las cuales uno de los autores referenciales de su tema diera inicio a una cita.

A seguidas, formados en grupos, seleccionaban las cinco que consideraran ideales para citar y al final se creaba una lista común de operadores que se añadió a la lista que había construido el Departamento de Arquitectura dentro de los documentos básicos de soporte a Propuesta de Proyecto, se pidió que fueran incorporadas en el siguiente informe de avance.

## Coevaluación

Una de las actividades más polémicas en el proceso de enseñanza aprendizaje es la evaluación y este ámbito conflictivo fue convertido en un espacio para la observación, la crítica constructiva y el diálogo entre los estudiantes del curso Propuesta de Proyecto.

Se utilizó la coevaluación, definida por Barros, Iranzo, Soler & Tierno (S/F) como un proceso donde se reflexiona y se discute a lo largo del desarrollo de las actividades del grupo, incorporándola como parte del proceso formativo. Esto ocurre al establecer previamente los criterios de evaluación, para lograr una participación con más conciencia de lo que se buscaba en el proceso de enseñanza aprendizaje, emitir juicios críticos y proponer opciones de mejora.

Adoptando un enfoque más humanista en las posibilidades didácticas de la evaluación, centrada en el trabajo colaborativo y en principios éticos sobre los niveles de tolerancia al estilo de producción escrita de cada quien, se utilizó esta estrategia, haciendo referencia a Cassany (2012) quien apunta que siendo la enseñanza un proceso colaborativo de desarrollo personal, olvidando los antiguos esquemas del “profesor como pozo de ciencia absoluta” (p. 46) o de traspaso de información unidireccional profesor-estudiante, estos últimos pueden convertirse en “auto correctores” y en correctores de los trabajos de sus compañeros” Cassany (p. 46).

El instrumento de coevaluación diseñado por la Lic. Florilena Paredes, acompañante del proceso, para este curso fue el siguiente:



Tabla 7: Rúbrica coevaluación de un texto académico

**LA COEVALUACIÓN. RUBRICA COEVALUACIÓN DE UN TEXTO ACADÉMICO**  
**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA- CSTA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE ARQUITECTURA**

Propuesta de Proyecto, ARQ-418-T  
 1-2013-2014

---

**Evaluador:** \_\_\_\_\_ **Evaluado:** \_\_\_\_\_

Criterio a Evaluar	Totalmente logrado (5 puntos)	Medianamente logrado (3 puntos) (O solo presenta tres de los criterios de la columna de la izquierda)	Débilmente logrado (1 puntos)
Selección del material relevante para el desarrollo del texto	Muestra un conocimiento amplio de la literatura o teorías seleccionadas. Identifica puntos de contacto o diferentes entre autores. Presenta una postura crítica respecto a los autores de referencia. La literatura está ordenada en base a un criterio. Presenta una justificación de por qué esta es la literatura relevante.	Muestra un conocimiento amplio de la literatura o teorías seleccionadas. Identifica puntos de contacto o diferentes entre autores y la literatura está ordenada en base a un criterio.	Presenta un listado de literaturas o teorías seleccionadas. Identifica puntos de contacto o diferentes entre autores, pero la literatura no está ordenada en base a un criterio.
La calidad, originalidad y coherencia del análisis llevado a cabo	El texto posee calidad en su presentación, organización y coherencia y logra los objetivos propuestos. Sus ideas son claras y presentan un análisis profundo del tema. Su tema es original.	El texto posee calidad en su presentación, organización y coherencia y logra los objetivos propuestos, pero sus ideas son ambiguas y su redacción es poco clara. El tema es original, pero presenta un análisis poco profundo.	El texto posee poca calidad en su presentación. Su organización y coherencia son débiles y no logra los objetivos propuestos.
Dominio razonable del tema	El texto demuestra un gran dominio, ya que presenta el 'estado del arte' en el tema, incluyendo desarrollos actuales, controversias y/o avances. Tiene una bibliografía justa y se muestra en el texto a través de las citas e intertextualidad con otros autores, aunque con una postura crítica y analítica.	El texto demuestra un gran dominio, ya que presenta el 'estado del arte' en el tema, incluyendo desarrollos actuales, controversias y/o avances. Pero presenta excesos o ausencia de citas cuando corresponde, y cuando aparecen, no plantea su postura ante lo dicho por los otros autores.	El texto demuestra un débil dominio del tema, no incluye desarrollos actuales, controversias y/o avances. Su bibliografía es "inflada", ya que no aparecen esas citas dentro del texto.
Capacidad de comunicación y estilo	Demuestra una hilación clara de las ideas, es interesante y posee un estilo atractivo. Tiene expresividad y una cohesión adecuada.	Demuestra una hilación clara de las ideas, pero su estilo es periódico provocando la pérdida de interés en el lector. En algunas ocasiones no se escogieron los términos más adecuados y hay mucha repetición de los mismos.	No hay una presentación clara de las ideas. Su estilo es periódico provocando la pérdida de interés en el lector, o deja ideas inconclusas. En algunas ocasiones no se escogieron los términos más adecuados y hay mucha repetición de los mismos.

El estudiante resaltará en amarillo en esta rúbrica, los elementos descritos que encuentre dentro del texto a revisar.

Comentarios: \_\_\_\_\_

### El paratexto

Según el portal Educar.ar el paratexto es:

El primer contacto del lector con el material impreso y, desde este punto de vista, funciona como un instructivo o guía de lectura, ya que le permite anticipar cuestiones como el carácter de la información y la modalidad que esta asumirá en el texto. (Párrafo 1).

El paratexto fue planteado al final del curso para que los estudiantes distinguieran los elementos que componen un texto impreso y pudieran usar estos conocimientos y criterios en la diagramación final de su libro de Proyecto de Grado, teniendo como premisa básica que el paratexto es todo lo que rodea o acompaña al texto.

Se analizó un libro como ejemplo general y cada estudiante hizo lo mismo para ir identificando los elementos paratextuales en un documento de su lista de referencias. A partir de este ejercicio, los estudiantes diseñaron dos páginas guías para su documento final de grado. A modo de evaluación se realizaron comentarios del grupo para cada participante y su propuesta de diagramación.

### Heteroevaluación

A partir del modelo de Guía-cooperación de Stelzer Morrow (1991) en Cassany (2012), se realizaron observaciones tanto de fondo como de forma donde el profesor marca los errores, orienta la corrección y el alumno sigue las instrucciones.

Esto fue realizado a través de símbolos y comentarios, con el objetivo de no darles la solución al error, sino que ellos pensarán al revisar y reescribir los apartados necesarios.

La heteroevaluación fue realizada de manera constante durante el desarrollo de la asignatura, pues la planificación estipulaba una entrega semanal de informe de avance, el cual era revisado, devuelto con las observaciones y las calificaciones correspondientes, también se comentaban en el aula aspectos a rescatar de dichas correcciones. Cada una de las estrategias utilizadas en la asignatura debían ser incluidas por los estudiantes en la secuencia del desarrollo del documento, como se estipulaba, así se podía entonces constatar el nivel de integración de los conocimientos generados por dichas estrategias en el texto académico.

El sistema utilizado para este proceso fue sobre el documento Word digital subido a la plataforma Moodle (nunca se imprimió en papel durante el curso), en este

se realizaban los comentarios y observaciones, siempre atendiendo a que el estudiante se cuestionara y tuviera la oportunidad de reflexionar sobre su trabajo escrito, para perfeccionarlo al seguir la pauta de las siguientes entregas programadas. Además, podían ver los trabajos de sus compañeros.

Esta apertura y flexibilidad en cuanto a estar dispuestos a cambiar, modelar y mejorar estrategias que no estaban dando el resultado esperado, hizo la diferencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues permitió una riqueza de experiencias y resultados que de otra manera, no hubiese sido posible obtener.

### Recopilación de la evidencia

El primer paso para evidenciar los cambios que iban surgiendo en el proceso, se dio en primera instancia a partir de la heteroevaluación semanal de los dos grupos, utilizando el diario docente para registrar el modelado de las estrategias y sus resultados, y en la etapa final de Propuesta de Proyecto, se procedió a construir un instrumento de evaluación cualitativa para indagar las opiniones del grupo sobre las estrategias utilizadas; este último instrumento fue diseñado a partir de los conocimientos adquiridos en la Especialidad en Pedagogía Universitaria. El cuestionario fue colocado en la plataforma Moodle del curso para que los estudiantes lo llenaran y colocaran en un foro. Cabe destacar que el mismo estuvo disponible para descarga luego de publicados los acumulados finales del curso. De diez estudiantes que finalizaron el curso, nueve respondieron el instrumento.

El cuestionario fue estructurado en cuatro apartados:

1. Valoración de los conocimientos adquiridos en la asignatura.
2. Valoración de las estrategias utilizadas en clase.
3. Selección y valoración de la estrategia que más le ayudó a mejorar su nivel de comprensión de textos y la escritura del documento de tesis.
4. Valoración de la utilidad de los conocimientos adquiridos en Propuesta de Proyecto para la escritura y comprensión de textos académicos.
5. Valoración de la utilidad de la Plataforma Moodle en la organización del curso, acopio de documentos e intercambio de información.

A pesar de ser esta una investigación eminentemente cualitativa, se utilizó la valoración en un escala de 1 al 5, siendo cinco el valor más alto para poder cuantificar

el grado de las preferencias de los procesos realizados en la asignatura para que complementaran las respuestas escritas por los estudiantes.

## Resultados

En esta oportunidad fueron analizados los apartados 1, 3 y 4 de la recopilación de la evidencia:

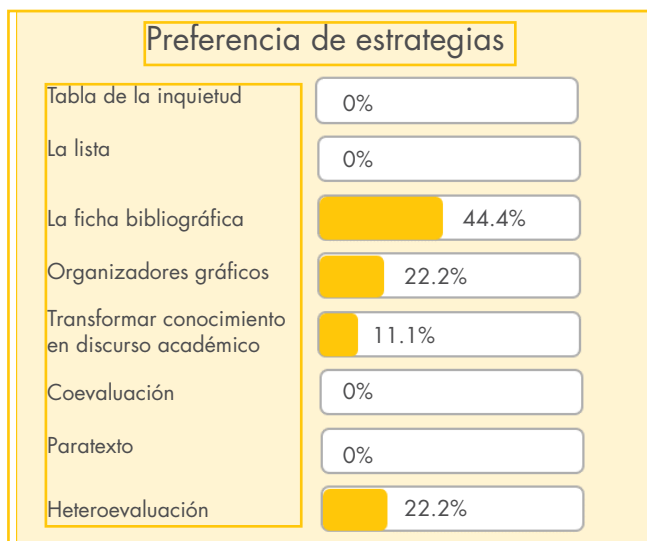
### a. Valoración de los conocimientos adquiridos en la asignatura

La categoría de valoración que predominó fue el aspecto social: que se aprende mejor escuchando y compartiendo las opiniones de los compañeros de curso en el proceso de enseñanza aprendizaje; este enfoque fue planteado por Vygotsky (S/F) (mencionado en Díaz Barriga & Hernández, 1999) en sus postulados de la corriente sociocultural y el enfoque constructivista de la pedagogía. Salió a la luz en uno de los cuestionarios que: “Fueron momentos enriquecedores, porque aprendí de las ideas y experiencias de mis compañeros, para luego ponerlas en práctica” (Evaluación acápite A, Cuestionario único, estudiante no. 3). Los nueve participantes valoraron los conocimientos adquiridos como positivos.

### b. Seleccionar y valorar la estrategia que más le ayudó a mejorar su nivel de comprensión de textos y la escritura del documento de tesis

Las estrategias utilizadas fueron valoradas positivamente por los estudiantes, pero las preferencias estuvieron marcadas de la siguiente manera:

## Gráfico 5. Preferencia de las estrategias implementadas en la asignatura



En primer lugar valoraron las fichas bibliográficas, a continuación sus comentarios:

a. “Aunque al principio no encontraba que fuera una herramienta necesaria, luego con el tiempo fui entendiendo su importancia. Simplemente es ir acoplando las ideas que voy escogiendo de cada texto, para así luego poder analizarlas y sacar una conclusión de todo esto. Esa información me ayudó en mi elaboración del marco teórico” (evaluación acápite b, cuestionario único, estudiante no. 1).

b. “Fue una manera rápida y directa de entender las ideas de los autores, para poder interpretarlas y desarrollar el MT” (evaluación acápite b, cuestionario único, estudiante no. 3).

c. “Me permitió sacar la información necesaria de los libros que iba leyendo y trabajarla de un modo que luego me facilitaba la escritura del marco teórico” (evaluación acápite b, cuestionario único, estudiante no. 7).

d. “Porque permite interpretar el mensaje de las distintas voces para poder emitir una opinión propia. Además, ayuda ir respondiendo las preguntas que se habían planteado para la investigación” (evaluación acápite b, cuestionario único, estudiante no. 8).

Cabe destacar que este instrumento, el cual produjo la mayor resistencia a ser utilizado, fue al final el mejor valorado por los estudiantes.

Los estudiantes valoraron en segundo lugar los organizadores gráficos y comentaron respecto a estos que: “Mi investigación fue compleja y extensa debido a la cantidad de información, esto me sirvió de ayuda para la síntesis de ideas importantes” (evaluación acápite b, cuestionario único, estudiante no. 5).

En tercer lugar estuvo el transformar conocimiento en discurso académico, y uno de los estudiantes comentó que lo valoró más porque “al momento de redactar y visualizar la manera en la cual ha sido tratado el tema y los diferentes puntos de vista de quienes han trabajado con el mismo, visualizaba mejor el texto” (evaluación acápite b, cuestionario único, estudiante no. 7). Este acápite fue valorado a la par de la heteroevaluación porque “sin duda alguna, esas correcciones sistemáticas con un seguimiento continuo de cómo íbamos avanzando en la redacción hizo que todo lo elaborado tenga un gran peso” (evaluación acápite b, cuestionario único, estudiante no. 4).

### c. Valorar la utilidad de los conocimientos adquiridos en Propuesta de Proyecto para la escritura y comprensión de textos académicos

Este fue uno de los puntos más enriquecedores en cuanto a la experiencia adquirida por todo el grupo. A continuación se presentan los comentarios:



Tabla 8: Cuestionario único

Cuestionario único Estudiante No.	Comentarios
1	Encuentro que fue un proceso rápido, pero a la vez fue productivo y ayudó mucho a la redacción, puesto que con esto de las calificaciones y correcciones uno iba viendo sus errores y faltas. Es importante saber plasmar las ideas e interpretar lo que expresan otros autores, y este curso me ayudó.
2	A medida que vamos adquiriendo más conocimientos sobre cómo redactar un texto correctamente, se va haciendo más y más fácil, al principio se hacía un poco más pesado.
3	Este curso me ayudó bastante. Ahora se me hace más fácil redactar un texto. A partir de lo aprendido me siento enriquecida y capaz de desarrollar cualquier texto escrito con una base crítica.
4	El número 5 se queda corto porque aun teniendo el conocimiento básico de cómo se escribe, redactar un texto académico tiene su complejidad, y es que vuelvo y repito: un texto académico no se redacta como se redacta una carta, mucho menos se redacta de la noche a la mañana, este lleva un orden y un proceso sistemático como se realizó en este curso.
5	<p>Me convirtió en otro estudiante, es decir me siento confiado al hacer otra investigación, incluso profesionalmente, la investigación siempre es determinante y base firme para la elaboración de cualquier proyecto arquitectónico u otro. Me he comparado disimuladamente con amigos en término, y con compañeros de otras carreras como Mercadeo, Economía, que los fuertes son la investigación y puedo decir que estamos a un nivel superior en este ámbito. Además aprendí una manera diferente al saber capturar lo relevante de un libro para la investigación.</p> <p>A partir de esta materia, los verbos investigar y escribir cambiaron, ya no son verbos de rutina para la ejecución de esa acción. Se han convertido en herramientas expresivas de conocimientos, hechos desde procesos y metodologías sistemáticas y organizadas que garantizan la calidad de estas acciones.</p>
6	De ahora en adelante se tiene un manejo a un mayor nivel con respecto a la escritura y los documentos académicos.
7	El contenido trabajado en Propuesta de Proyecto fue totalmente enriquecedor para mi proceso de escritura del marco teórico, permitiéndome redactar de manera más fácil y clara.
8	Creo que en Propuesta fue que aprendimos a realmente escribir textos académicos.
9	<p>Los conocimientos adquiridos sobre escritura y comprensión me hacen sentir como una persona capaz y preparada para poder escribir cualquier tipo de texto académico. Son términos y conocimientos que nos acompañarán por el resto de nuestra vida como profesionales y nos hacen capaces de poder realizar cualquier otra investigación.</p> <p>Los procesos y la metodología utilizada por la profesora son bastantes oportunos y nos sirven de ejemplo para poder realizar investigación y redacciones de una forma correcta y en el tiempo que amerita.</p>

La valoración que predominó en base a los comentarios de los estudiantes fue el reconocer que trabajar con sistematicidad y estructura es vital para los procesos de producción escrita en el nivel superior, puesto que al ser conscientes de los elementos

que componen las comunidades discursivas y cómo estas se presentan dentro de los textos referenciales, les permite lograr un aprendizaje significativo y metacognitivo y transponer esos conocimientos a la escritura del proyecto de grado.

## Conclusiones

Esta investigación se planteó responder las inquietudes que surgen del problema enfocado en el proyecto de investigación-acción: ¿cuáles procesos de lectura y escritura pueden ser utilizados en el ámbito de la elaboración de la tesis de grado?, ¿cuáles estrategias de lectura y escritura pueden adaptarse al proceso de investigación?, ¿cuáles estrategias de enseñanza aprendizaje permiten transformar el proceso de producción escrita de los estudiantes hacia la escritura académica metacognitiva? y ¿cómo pueden ser sistematizadas las estrategias para que sirvan de vehículo conductor de la asignatura a nivel departamental?.

Según lo planteado por autores referentes como es el caso de Carlino (2012) y Cassany (2009), es preciso que desde las asignaturas mismas se trabaje con los procesos de escritura académica, incorporando estrategias que faciliten la integración del conocimiento del proceso de producción escritas dentro del currículo, esto fue comprobado durante el desarrollo de esta experiencia, pues al plantearse la necesidad de ir modelando las estrategias y lo que esto implicaba para el desarrollo del curso, pudieron verse los resultados en la mejora de la calidad de los productos escriturales de los estudiantes participantes.

A partir del proceso de análisis se concluye lo siguiente: Los resultados obtenidos en cuanto a preferencias de los estudiantes y sus opiniones apuntan a afirmar que la integración del proceso de lectura y escritura en el nivel superior es viable y realizable dentro de las disciplinas, en cada asignatura, pues hay una diversidad de estrategias que pueden ser modeladas para cada caso. Los estudiantes, al comprender el proceso de la producción escrita y los elementos que componen el discurso, se sienten capaces y preparados para abordar la escritura de los textos académicos.

Es posible replicar esta experiencia en las asignaturas de Proyecto de grado, fundamentándose en los procesos de lectura y escritura en el nivel superior. Mediante este trabajo, se han sentado las bases seguras para avalar la sistematización de Propuesta de Proyecto con fundamentos científicos. Partiendo de la experiencia del Diplomado de Lectura y Escritura a través del Currículo en el Nivel Superior, se entiende que los docentes pueden replicar esta experiencia, si se familiarizan con la investigación-acción y con los fundamentos de la lectura y la escritura a través del currículo, pues es preciso seguir el rigor científico y estar dispuestos a reaprender para mejorar la práctica docente.

## Referencias

- Abarca, C. (2012). Operadores discursivos-pragmáticos en consultas cartománticas. Revista de Humanidades no. 26, pp. 143-158. ISSN: 07170491
- Arellano, J. & Santoyo, M. (2009). *Investigar con mapas conceptuales*. Procesos metodológicos. Narcea, S.A.: Madrid.
- Barrios, C., Iranzo, P., Soler, A. & Tierno, J. (S/F). *La coevaluación y la autoevaluación dentro del sistema evaluativo de una asignatura de la carrera de pedagogía*. 4º Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI): “La competencia docente”, en el apartado de ‘Sistemas alternativos de evaluación de los aprendizajes’.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Carlino, P. & Martínez, S. (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Editorial de la Universidad de Comahue: Neuquén.
- Carlino, P. (2009). *Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- Cassany, D. (2011). *Construir la escritura*. Paidós: Madrid.
- Cassany, D. (2012). *Reparar la escritura*. Didáctica de la corrección de lo escrito. Editorial Graó: Barcelona.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior. Desarrollo curricular y evaluación*. Vol. II. McGraw-Hill/ Interamericana de España: Madrid.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc: Argentina.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2da edic. McGraw Hill: México.
- Educar.ar (S/F). *Los Paratextos como guía de lectura*. Recuperado el 20 de noviembre 2013 desde: [http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml\\_\\_\\_get\\_\\_20c3a89c-7a0b-11e1-83aa-ed15e3c494af/index.html](http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml___get__20c3a89c-7a0b-11e1-83aa-ed15e3c494af/index.html).
- Esteban, L., Mantelli, N. & Sivori M. (2009). *Nadie escribe para siempre...repensar la escritura como un proceso perfectible*. Pp. 289-296.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996) “*La teoría de la redacción como proceso cognitivo*”. Textos en contexto I, Bs.As.: Asociación Internacional de Lectura, 73-107. Título

original: "A cognitive Process Theory of Writing", *Theoretical Models and Processes of Reading*, Fourth Edition [1994], Rudell, R.; Rapp Rudell, M. y Singer, H. (eds.)

García Negroni, M. & Tordesillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua*. Madrid: Gredos.

Graves, D. H. (1996). *Didáctica de la escritura*. 2da. edic. Esiciones Morata, S.L.: Madrid.

Moreles, J., & Jiménez, S. (2012). La lista y el Journal Club en actividades de lectura y escritura de estudiantes universitarios que realizan tesis. Memorias de ponencias, III Seminario de Lectura en la Universidad; II Congreso Nacional de Expresiones de cultura escrita en instituciones de educación media superior y superior, y IV Seminario Internacional de cultura escrita y actores sociales. 1 al 3 de agosto 2012. México. Pp. 203-210.

Medina, O. (2013). *El proceso de producción escrita*

*de la tesis de grado en Arquitectura: una vía para transformar a los estudiantes de pregrado en escritores académicos*. (Proyecto de investigación en el Diplomado de lectura y escritura. CEDILE-PUCMM).

Padilla, C., Douglas, S. & López, E. (2010). *Yo expongo*. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos. Comunicarte: Argentina.

Padilla, C., Douglas, S. & López, E. (2011). *Yo argumento*. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos. Comunicarte: Argentina.

Sanjurjo, L. & Vera M. (2003). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens ediciones: Argentina.

Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Ediciones Cátedra, S.A.: Madrid







Wilson Enrique Genao\*

## La escritura por proceso para mejorar la producción de ensayos expositivos académicos en la asignatura Historia de las Ideas Políticas

*Process writing to improve academic expository essays in the subject History of Political Ideas*

Recibido: 13-06-2014  
Aprobado: 26-08-2014

### Resumen

Este trabajo consiste en una investigación sobre la implementación del enfoque de la escritura por proceso como un mecanismo posible para mejorar la producción de ensayos expositivos académicos. La investigación se sustenta en la visión de la lectura y la escritura como prácticas sociales donde se ponen en juego distintas actividades cognitivas y que incluye tres procesos básicos que interactúan entre sí: la planificación, la textualización y la revisión. En el artículo se desarrolla el proceso llevado a cabo en el marco del Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículo en el Nivel Superior, para la implementación de las estrategias que posibilitaron impactar favorablemente en el desempeño académico de los participantes en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas.

### Abstract

*This thesis is an investigation into the implementation of the process writing approach as a way to improve the production of academic expository writing. The research was based on the view of reading and writing as social practices in which come into play different cognitive activities and that it includes three basic processes that interact with each other: planning, textualization and review. In this article the process undertaken in the course "Reading and Writing Across the Curriculum in Higher Education", to implement strategies that enabled a favorable impact on the academic performance of participants in the subject of History of Political Ideas.*

### Palabras claves

lectura y escritura a través del currículo; investigación acción; estrategias de aprendizaje; escritura por proceso; ensayo expositivo.

### Keywords

*reading and writing across the curriculum; action research; learning strategies; process writing; expository essay.*

---

\***Wilson Enrique Genao:** Magíster en Historia Aplicada a la Educación en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Licenciado en Filosofía y Humanidades en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Diplomado en Pedagogía Universitaria en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Profesor a tiempo completo del Departamento de Teología y Humanidades del Campus Santo Tomás de Aquino. Para contactar al autor: wil\_enri53@hotmail.com

## Construcción de la pregunta

Las debilidades en el campo de la lectura y la escritura en el nivel superior constituyen uno de los retos que la universidad del siglo XXI tiene que afrontar. Esta situación presupone la necesidad de todo educador, no solo de estar supeditado a su labor docente en el aula, sino también la de tomar en cuenta la importancia del trabajo de investigación permanente con sus propios estudiantes, con la finalidad de lograr un mayor y mejor conocimiento del fenómeno educativo que permita aplicar adecuadamente estrategias que conduzcan a superar exitosamente las debilidades que presentan los alumnos.

En la Pontificia Universidad Católica y Maestra (PUCMM) y en los demás centros de educación superior los estudiantes, independientemente de su formación y del semestre que cursen, para adueñarse del saber disciplinar necesitan desarrollar estrategias de procesamiento de la información y se ven enfrentados a la producción de textos escritos como es el ensayo.

Sin embargo, el manejo de la lengua escrita por parte de ellos refleja una serie de dificultades y limitaciones que obstaculizan su desempeño y comprometen su éxito en los estudios. La experiencia en las diferentes asignaturas impartidas, en las cuales los alumnos tienen que producir textos académicos, confirman esas debilidades. A su vez en el profesorado existen debilidades en el empleo de estrategias didácticas de lectura y escritura que impacten de forma significativa en el estudiante. Esta realidad implica dos necesidades básicas: la formación continua y el repensar la práctica docente. El sondeo realizado al profesorado en el año 2009 por el Centro de Desarrollo Profesional de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra sobre las prácticas de lectura y escritura confirma esas necesidades. El sondeo concluyó afirmando la necesidad de que el profesorado “se involucre en una trayectoria continua de formación, de manera que, con ayuda, le sea posible armonizar la claridad con que asumen sus expectativas de enseñanza con una convincente riqueza de logros en el aprendizaje del estudiantado.” (Centro de Desarrollo Profesional, 2009, pp.36-39).

Reflexionando sobre las debilidades en el manejo de la escritura, la práctica docente y la formación en el contexto del Diplomado en Alfabetización Académica surgió la inquietud de cómo impactar positivamente en los alumnos para que puedan producir textos académicos de mayor calidad. Dicha inquietud motivó a plantearse las siguientes preguntas: ¿La escritura como proceso puede ser un mecanismo eficaz para la superación de las debilidades en la producción escrita de textos académicos? ¿Qué otras estrategias cognitivas pueden implementarse que favorezcan el adueñarse del saber disciplinar y el procesamiento de la información?

Indagando sobre posibles estudios con esta temática a nivel internacional y nacional se pudo constatar que en el plano internacional existen experiencias de este tipo relatadas en el libro *El semillero de la escritura*, en el que aparece un trabajo que lleva como título: *Andamiajes para el proceso de escritura de textos académicos. Análisis de dos experiencias*. A su vez, Paula Carlino tiene varios trabajos en los cuales desarrolla este enfoque como son: *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, *Alfabetización Académica diez años después*; *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Además de los textos de Carlino en Argentina, existe una gran producción de investigaciones con esta temática como son aquellas que surgieron de las primeras jornadas sobre “La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias”, realizadas en la Universidad de Luján, en junio de 2001, donde se presentaron los trabajos de Marta Marucco, *La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria*; Alicia Vázquez, *Tareas de escritura y aprendizaje en la universidad*, María Adelaida Benvegnú, María Laura Galaburri, Rosana Pasquale y María Ignacia Dorronzoro, *La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica*.

En Colombia, La Universidad del Valle publicó un trabajo que aborda este tipo de experiencias compilado por María Cristina Martínez, *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica*.

En el caso de la República Dominicana, existen pocas publicaciones que trabajen adecuadamente la escritura como proceso. En el caso concreto de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, con respecto al tema en cuestión, en el Departamento de Estudios Teológicos y Humanidades no existen investigaciones que trabajen la problemática que se intenta abordar en este proceso de investigación acción.

La bibliografía consultada para fundamentar teóricamente la investigación, ha reflejado el cambio de paradigma a la hora de entender cómo se escribe un texto. Hasta los años setenta se concebía la composición escrita como un proceso lineal, constituido por una serie de fases que se sucedían una tras otra unidireccionalmente. La concepción que subyace en la metodología anteriormente expuesta es la consideración del hecho de escribir como una habilidad técnica-instrumental.

A partir de los años ochenta, los modelos cognitivos intentaron explicar los procesos que lleva a cabo el escritor, las operaciones, estrategias y conocimientos que debe poseer, y cómo interactúan entre sí todos estos aspectos durante el acto de escribir. En ese sentido, el ámbito de estudio de la producción del texto escrito como un proceso ha tenido un desarrollo tardío, como lo señala Vázquez (1998).

En las décadas posteriores, “la revisión de las concepciones teóricas por parte de Smith, (1982), Tierney y Pearson, (1983), ha puesto en evidencia el papel del proceso de composición en la expresión escrita” (Castelli & Beke, 2004). Según el modelo cognitivo propuesto por Flower y Hayes (1996) la escritura es considerada un proceso que se apoya en los principios de recursividad y flexibilidad. Es una acción dirigida a la construcción de significados que responden a objetivos retóricos y situaciones particulares. Esta acción incluye tres procesos básicos: “la planificación”, “la traducción o textualización” y “la revisión” que a su vez implican otros procesos como la generación de ideas, la formulación de objetivos y la evaluación de producciones intermedias. Con respecto al modelo tradicional, la diferencia de la propuesta de Flower y Hayes es que en aquel se habla de fases que se desarrollan linealmente, mientras que estos últimos hablan de procesos que interactúan entre sí.

En la misma dirección de Flower y Hayes con respecto a la escritura como un proceso, se realizaron otras investigaciones como las de Scardamalia y Bereiter (1985); Cuervo y Flórez (1992, 1998) y Werner, (2002); que consideran la escritura como un proceso que implica ciertas tareas, como la interpretación, una habilidad compleja con exigencias simultáneas (contenido, propósito y estructura del texto), el reconocimiento de los subprocesos involucrados en la composición de un texto de calidad y la postulación de estrategias para su desarrollo.

El enfoque que siguió la investigación se sustentó en las concepciones teóricas de la escritura como proceso que defienden los autores mencionados, en las que se hace énfasis en los pasos y estrategias que utiliza un escritor al redactar: preescritura, borrador, revisión y edición. Asimismo, en la investigación se retoman aspectos del enfoque cognitivo y del enfoque social (contexto).

El proyecto parte de una perspectiva concreta de lo que es la investigación-acción. Este concepto se sustenta en las características que proponen Kemmis y Mc Taggart (1988) cuyos rasgos reseñamos a continuación:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- La investigación sigue una espiral introspectiva: un espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en las fases del proceso.
- Induce a teorizar sobre la práctica.

- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.

Para dar respuesta a las interrogantes previamente planteadas y fundamentadas teóricamente, se diseñó la investigación cuyo propósito general fue implementar la escritura por proceso para superar las debilidades que poseen los estudiantes en la producción de un ensayo académico de tipo expositivo. A su vez, los objetivos específicos fueron: determinar la capacidad crítica para la elección de un tema adecuado a la demanda; desarrollar la habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de diferentes fuentes; producir un texto explicativo utilizando la estructura y características del ensayo tomando en cuenta las fuentes primarias y el estilo APA para la construcción académica del mismo; evaluar el proceso de producción de manera colaborativa y producir textos académicos con la organización adecuada.

## Contextualización

Para llevar a cabo el proceso de investigación acción se escogió la asignatura de Historia de las Ideas Políticas, grupo 002. Esta asignatura tiene tres créditos, con dos horas presenciales y una hora online a través de la plataforma virtual de la Universidad. Se impartió en el período académico de 2013-2014.

Con relación al universo de la población, el grupo en estudio estuvo constituido inicialmente por 18 estudiantes. De esta matrícula inicial, un estudiante no completó el proceso. Estos alumnos, cuyas edades oscilan entre los 19 y 24 años, provenían de colegios privados del área metropolitana de Santo Domingo. La mayor parte de los alumnos previamente habían tomado la asignatura de Español I y II.

Con respecto a las carreras que cursaban, dieciséis eran de Derecho y uno de Administración. La producción del ensayo expositivo por proceso se realizó en parejas, aunque algunos optaron por hacerlo de forma individual.

El proceso comenzó en la última semana de septiembre, cuando se les orientó sobre la selección de los temas del ensayo y abarcó las clases que se desarrollaron en octubre y las cuatro semanas de noviembre, donde se trabajó el grueso del proyecto. Por requerimientos del Departamento, la parte final del ensayo se entregó el día correspondiente al examen final.

## Metodología implementada

Para recopilar las evidencias se utilizó el instrumento de recopilación de datos conocido como análisis del contenido de textos escritos, que en el caso particular de esta investigación-acción son los ensayos elaborados por



los estudiantes. El análisis de estos textos se realizó utilizando un instructivo de evaluación que tomaba en cuenta la portada y organización, estructura (introducción, desarrollo, conclusión); tema (relación tema e ideas políticas), el uso de fuentes y normativas y la cohesión junto con los aspectos gramaticales.

En cuanto al proceso realizado, se inició facilitando un listado de temas, los cuales fueron enriquecidos con propuestas de los estudiantes. A partir de la selección de uno de los temas propuestos, los estudiantes tenían que hacer un ensayo explicativo mediante un proceso que implicaba tres entregas.

Como parte de la planificación del ensayo, los estudiantes entregaron un breve informe que contenía: definición del tema escogido, propósitos, relevancia del tema para la asignatura, motivaciones por las cuales eligió el tema y la revisión de la literatura disponible. El informe se realizó bajo el formato de cuestionario en función de preguntas y respuestas. Luego de evaluar el contenido de las respuestas elaboradas por los alumnos se procedió a plantearles las sugerencias y las instrucciones para desarrollar la primera entrega del ensayo.

A partir de la primera entrega que realizaron los alumnos, se elaboró un diagnóstico general que arrojó debilidades puntuales en la producción de un ensayo académico explicativo. El proceso suponía la revisión y reescritura hasta lograr un producto aceptable, para lo cual el estudiante se comprometía a producir un nuevo texto incorporando las observaciones del docente y de los compañeros. Para el cumplimiento de este compromiso, los estudiantes tenían fechas concretas para entregar los trabajos.

La evolución del proceso de producción del ensayo conjugaba el carácter formativo y cualitativo, con el sistema cuantitativo vigente dentro del programa de evaluación de la asignatura. Identificada la problemática, se trató de trabajar las debilidades de los alumnos con respecto a la producción de un texto de la naturaleza en cuestión, y con el propósito de tener un acercamiento teórico a los aspectos que definen un ensayo, se les facilitó el texto “El ensayo”, elaborado por el Departamento de Gramática, Lectura y Escrituras Académicas de la Universidad Sergio Arboleda <http://www.usergioarboleda.edu.co/gramatica/ensayos.pdf> y “Guía para la elaboración de un Ensayo Académico” (Universidad La Salle Victoria) [http://www.weebly.com/uploads/8/4/4/6/8446807/ensayo\\_academico\\_ulsa\\_act\\_27sep111.pdf](http://www.weebly.com/uploads/8/4/4/6/8446807/ensayo_academico_ulsa_act_27sep111.pdf).

Para dar cuenta de la comprensión y apropiación de las lecturas previamente señaladas se les pidió que elaboraran dos mapas conceptuales. El primero para

abarcarse la teoría del ensayo en general y un segundo mapa conceptual, para representar la aplicación de esa teoría a su propio texto en construcción.

Para superar las debilidades que presentaron los estudiantes durante el proceso se implementaron diversas estrategias. Con relación al paratexto, algunos ensayos tenían escasa organización y una ausencia significativa de datos relevantes. Para superarlas, se facilitó un texto con una guía que contenía ejemplos concretos sobre la forma de realizar una portada y se utilizó la técnica de exposición oral para puntualizar esos aspectos.

En relación a la estructura del ensayo, los estudiantes mostraban deficiencias que radicaban en la ausencia de los aspectos constitutivos de un ensayo. Para superar esas deficiencias se facilitaron diversos textos como ejemplos de un ensayo en los cuales los alumnos analizaron, visualizaron y subrayaron la introducción y sus componentes, el desarrollo y las ideas fundamentales y la conclusión. En todo ese proceso el profesor fungió como un acompañante, realizando las observaciones necesarias cuando la situación lo requería.

En cuanto a las fuentes, muchos trabajos exhibían un uso limitado de fuentes primarias y de citas en el texto. La mayor parte de los ensayos no cumplían las normas de referenciación APA. Para trabajar este punto, se les asignó una lectura con las normas de referencia, la cual se socializó durante los encuentros en el aula.

En cuanto a la redacción y a los asuntos gramaticales, muchos textos presentaban una redacción poco coherente y con faltas en la normativa, con deficiencia en lo que concierne a las reglas de acentuación de las palabras agudas, graves y esdrújulas, así como un limitado uso de conectores. Para mejorar estas debilidades, se les presentaron textos con ejemplos concretos de conectores usados adecuadamente, al mismo tiempo que visualizaban ejemplos de textos con una buena redacción. Con respecto a las faltas en las normativas se explicó en el salón de clase las reglas generales de acentuación a partir de ejemplos.

Con respecto a la evaluación del proceso de elaboración del ensayo, se conjugaron aspectos cualitativos con aspectos cuantitativos. La evaluación se realizó integrando a los alumnos, lo que permitió que se sintieran partícipes del proceso de aprehensión de contenidos y no meros asistentes. Siguiendo ese criterio, en la segunda entrega del ensayo se les facilitó a los estudiantes unas rúbricas con criterios claros y precisos, con las que ellos tendrían que evaluar los ensayos de sus compañeros. Luego que los estudiantes realizaran dicho ejercicio, se habilitó un espacio para la socialización de la experiencia.

Con respecto a la evaluación cuantitativa, las tres fases del trabajo tenían un valor asignado de 10 puntos cada entrega.

## Resultados de la investigación

Los resultados a nivel cuantitativo mostraron una evolución favorable en la producción de los textos. En la primera entrega del trabajo evaluado con base en diez puntos, un estudiante obtuvo 8.5, tres obtuvieron 8, cuatro alcanzaron 7, tres sacaron 6, cinco ganaron 5 puntos y uno solo obtuvo 3.5.

En la segunda entrega evaluada con base en diez puntos, uno obtuvo 9, dos obtuvieron 8.5, cinco alcanzaron 8, tres lograron alcanzar 7.5, tres sacaron 7, y tres obtuvieron 6 puntos.

Ya en la entrega final del trabajo hubo mejorías en lo cuantitativo, puesto que cinco obtuvieron el total de la nota, nueve alcanzaron 9, dos sacaron 8 y uno obtuvo 7 puntos de diez.

## Tercera entrega. Logros alcanzados al final del ensayo

CRITERIOS A LOGRAR COMO RESULTADO FINAL	CANTIDAD DE ALUMNOS QUE LOGRARON ALCANZAR LOS CRITERIOS			
	Totalmente logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado	No logrado
Adecuación (Portada y organización)	17	00	00	00
Estructura (Introducción, desarrollo, conclusión)	12	04	01	00
Tema (Relación tema e ideas políticas)	17	00	00	00
Uso de fuentes y normativas	05	10	02	00
Cohesión, gramaticalidad	12	04	01	00

Partiendo de los resultados descritos anteriormente y evaluando el proceso en general de los ensayos, se puede afirmar que en las etapas llevadas a cabo para la elaboración de ensayos, hubo una evolución favorable que va desde textos débiles a producciones más elaboradas y de calidad.

Con respecto a la portada, inicialmente los trabajos presentaban debilidades, puesto que obviaban datos que eran necesarios; por ejemplo, algunos de estos solo presentaban el nombre del alumno y el nombre de la materia, en otros casos presentaban el nombre del alumno y el trabajo asignado. En algunas producciones se olvidaban del nombre de la institución y de la facultad o del nombre de la asignatura o del proyecto. La mayor parte de los trabajos olvidaban la fecha y la ciudad. Sin embargo, en la asignación final pasaron de trabajos con pocos datos en la portada a una con las características académicas correspondientes.

En cuanto a la estructura del ensayo, el trabajo final refleja una notable mejoría. En las primeras producciones existía una debilidad a la hora de presentar un ensayo estructurado. En muchos casos no se apreciaba un tema delimitado correctamente en la introducción, es decir, no se evidenciaba de forma clara la presentación del tema que quería abordarse. Otras producciones no describían la forma en que se iba a guiar el desarrollo del ensayo, no presentaban justificación ni objetivos claros, por lo cual existían debilidades en cuanto a la explicación de las ideas. Exponían las ideas de un pensador sin transformar ese conocimiento, no matizaban esa información con su interpretación y opiniones personales alrededor del tema en cuestión. En las conclusiones, no se percibía una relación con la introducción ni tampoco existía un cierre del ensayo. Ya en la entrega final, como consecuencia del proceso implementado, se percibe una mayor calidad en la introducción y en el desarrollo del tema, con cumplimiento de los objetivos propuestos, y una conclusión que sintetiza todo lo expuesto.

En relación al tema y su vinculación con las ideas políticas, no hubo grandes dificultades en el proceso, puesto que se les facilitó un listado de posibles temas a trabajar, a la vez de que se les exigió presentar posibles temas a desarrollar que no estuvieran dentro del listado facilitado. Las debilidades se presentaron en la delimitación de temas, puesto que comportaban una visión demasiado general, por ejemplo: *El republicanismo*. Sin embargo, el proceso llevado a cabo permitió que, en la entrega final, los trabajos presentaran un tema delimitado adecuadamente, es decir, con una visión clara de lo que se trabajaría en el ensayo.

En cuanto al uso de fuentes y normativas, hubo debilidades que, en algunos trabajos, estuvieron presentes hasta la última entrega.

Uno de los puntos que necesitó mayor enfoque fue el del uso de las citas. Muchos trabajos no citaban fuentes en el desarrollo completo, a pesar de que la mayoría estaba refiriendo un tema concreto de un pensador. En esta misma línea, hubo debilidades en el uso de fuentes primarias y casos que no citaban ni un texto escrito por los pensadores en que se apoyaban. Algunas veces las citas usadas no eran pertinentes para apoyar las ideas que querían explicar. Pero ya en la entrega final, después de varios procesos de corrección, se notó una mejoría notable en el uso de fuentes primarias para desarrollar sus textos. Sin embargo, la aplicación de la normativa APA se logró medianamente, ya que en algunos trabajos persistieron las debilidades expuestas.

En lo que concierne a la cohesión y la gramaticalidad, hubo una notable mejoría. Al principio, en muchos de los trabajos existían debilidades en la organización de los párrafos. Hubo trabajos que en una página tenían solo un gran párrafo y otros que en una página tenían uno de quince líneas y otro de cinco líneas. En otros casos, la ausencia o mal uso de conectores limitaba la cohesión y coherencia y no permitía el desarrollo lógico de las ideas de los párrafos. El proceso implementado en el aula de la coevaluación, utilizando rúbricas con criterios definidos, demostró que hubo mejoría en estos aspectos presentando en las entregas finales una mejor organización de los párrafos con su idea principal e ideas secundarias, con el uso adecuado de conectores y con un mínimo de faltas en la normativa, lo que permitió mostrar mayor unidad, cohesión y continuidad temática en los textos, logrando así mejorar su calidad y sus calificaciones.

Desde una perspectiva transversal, el proceso de investigación llevado a cabo por los estudiantes para la elaboración de sus ensayos, las estrategias implementadas y los resultados presentados posibilitaron impulsar la capacidad para la elección de un tema de carácter político, facilitó el desarrollo de habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de diferentes fuentes, permitió desarrollar un texto explicativo utilizando la estructura y características del ensayo y logró la evaluación del proceso de producción de manera colaborativa.

Estos resultados donde se muestra una evolución favorable en la producción de un ensayo académico de tipo expositivo y las bondades de la investigación dan cuenta de la pregunta de investigación con respecto a que la escritura como proceso puede ser un mecanismo eficaz para la superación de las debilidades en la producción escrita de textos académicos

## Conclusiones

La experiencia del proceso de investigación-acción llevada a cabo con los estudiantes que cursaban la



asignatura Historia de las Ideas Políticas fue enriquecedora en el sentido de que todo proceso de investigación supone a su vez un proceso de aprendizaje. Participar de esta experiencia ha permitido no solo descubrir la riqueza que aporta la posibilidad de vivir y experimentar un proceso de cambio educativo desde las aulas, sino también ampliar los horizontes del quehacer docente.

Con respecto a los resultados de la investigación, estos reflejan que las estrategias puestas en práctica han impactado positivamente en el desempeño de los estudiantes. Siendo la escritura un proceso en el que intervienen actitudes, emociones, estilos y conocimientos propios, no se puede pretender que cada participante haya logrado el mismo grado de desarrollo. Sin embargo, la evolución en la elaboración del ensayo explicativo y la evaluación cualitativa y cuantitativa demuestran que la escritura por proceso es una solución a la problemática que acostumbradamente presentan los alumnos a la hora de producir un texto.

Cabe destacar que las diferentes actividades llevadas a cabo durante el proceso, conforme al objetivo general y los objetivos específicos, permitieron concluir que hay una necesidad de cambio de paradigma y de actitud por parte de los docentes y de los estudiantes. Ese cambio debe darse en el campo de la escritura, para que esta deje de ser vista como una técnica, con una visión unidireccional y pase a ser considerada como un proceso de construcción y reflexión que ayuda a desarrollar el pensamiento y que siempre es perfectible.

En fin, los resultados alcanzados en esta primera experiencia sirven de insumo y de motivación para seguir trabajando con esta metodología por procesos y permite abrir un espacio de reflexión en el contexto en que la PUCMM se aboca a implementar una enseñanza por competencias. Aunque aún queda mucho camino por recorrer para que la experiencia trascienda y se convierta en parte integral de las prácticas de escritura de los estudiantes, podemos afirmar que en la asignatura Historia de las Ideas Políticas, el proyecto impactó favorablemente en el desempeño académico de los participantes.

## Referencias

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Enfoques de primero, segundo y tercer orden para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura*. En Beltrán, J., Bermejo, M. y Prieto, M. D. *Intervención Psicopedagógica*, 51-63. Madrid: Pirámide.
- Castelli, E. & Beke, R. (2004) La escritura: desarrollo de un proceso. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, (3).
- Centro de Desarrollo Profesorado. (2009 julio-diciembre). Sondeo al profesorado de la PUCMM sobre las prácticas de lectura y escritura. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, (12), pp. 36-39.
- Cuervo, C. & Flórez, R. (1992). *La escritura como práctica comunicativa adulta*. En Memorias del Congreso Internacional de Lenguaje y Comunicación Humana. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Flower, L. & J. Hayes (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura*.
- Kalman, J. (2005). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46. Perspectivas en torno a la lectura. Extraído el 07 de noviembre de 2013, de: <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*, Barcelona, Laertes.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo posible, lo real y lo necesario. En Leer escribir en la escuela. Lo posible, lo real y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y aprendizaje*. En Tolchinsky, Liliana y Ana Teberosky (Comps.) Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Universidad Sergio Arboleda. Departamento de Gramática, Lectura y Escrituras Académicas disponible en: <http://www.usergioarboleda.edu.co/gramatica/ensayos.pdf>
- Universidad La Salle Victoria, *Guía para la elaboración de un ensayo académico*. Extraído el 01 de octubre de 2013 de: [http://www.weebly.com/uploads/8/4/4/6/8446807/ensayo\\_academico\\_ulsact\\_27sep11.pdf](http://www.weebly.com/uploads/8/4/4/6/8446807/ensayo_academico_ulsact_27sep11.pdf)
- Vásquez, A. (1998) *La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita*. Recuperado de: [www.unrc.edu.ar/publicar/cde/art.4htm](http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/art.4htm)
- Werner, A. (2002). *Producción escrita: proceso continuo desarrollado a través de relaciones interpersonales –La función del tutor–*. Trabajo presentado en el 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba.



Sonja Larissa Arias Nogueira\*

## Estrategias para mejorar las producciones escritas de los estudiantes de Pasantía Empresarial

*Strategies to improve students' written productions in the subject Business Internship*

Recibido: 13-06-2014  
Aprobado: 26-08-2014

### Resumen

Se presenta una investigación sobre escritura en la asignatura Pasantía Empresarial de la carrera de Administración de Empresa que se imparte en modalidad virtual. Se exponen los fundamentos teóricos sobre los que se sustentó el proyecto, la implementación de varias estrategias de escritura y los resultados alcanzados. Este estudio puede aportar a los docentes interesados en mejorar el proceso enseñanza aprendizaje de sus contenidos disciplinares a través de la escritura en el nivel superior.

### Abstract

*This article presents a research study on students' writing processes in the subject of Business Internship taught in virtual mode. The theoretical foundations on which the project was based, the implementation of various writing strategies and the results achieved are discussed. This study can help teachers interested in improving the teaching and learning of their subjects content through the writing process at the university level.*

### Palabras claves

estrategias de enseñanza aprendizaje; alfabetización académica; escritura como proceso; informes de pasantía.

### Keywords

*teaching learning strategies; academic literacy; writing as a process; internship reports.*

---

\***Sonja Larissa Arias Nogueira:** Licenciada en Administración de Empresa de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). *Magister Negocios Internacionales de Thunderbird School of Global Management por Magister en Negocios Internacionales de Thunderbird School of Global Management.* Docente a medio tiempo del Departamento de Administración de Empresa de PUCMM. Para contactar a la autora: [sl.arias@ce.pucmm.edu.do](mailto:sl.arias@ce.pucmm.edu.do)

## Introducción y contextualización

En el marco del Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículo en el Nivel Superior impartido por el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE) de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), se llevó a cabo un proyecto de investigación-acción de corta duración que busca mejorar la calidad de las producciones escritas de los estudiantes de Administración de Empresa en sus informes de pasantía. Para este estudio se tomaron como referencia dos experiencias del ámbito educativo argentino: la primera ilustra el uso social de la lectura y la escritura en la preparación de informes de pasantía de estudiantes del nivel medio (Baroni y Vallejo, 2008) y la segunda se enfoca en la colaboración interdisciplinaria necesaria para el desarrollo de pautas de escritura, revisión y evaluación del informe final de la práctica profesional supervisada en el nivel superior (Navarro y Chiodi, 2013).

Pasantía Empresarial es una asignatura práctica que se imparte, en modalidad virtual, a estudiantes de tercer año de carrera con el propósito de exponerlos a una experiencia laboral significativa, de manera que su preparación académica sea complementada por trabajo supervisado en el área de su interés. En adición a las tareas que los pasantes llevan a cabo en sus entidades receptoras, ellos completan varias asignaciones que presentan en el aula virtual: registros semanales de tareas, diarios reflexivos, foros de discusión y autoevaluaciones. También preparan un informe escrito de extensión media que entregan al final del período académico y del cual hacen una breve presentación oral a sus compañeros. En el informe describen su entidad receptora y su pasantía y exponen sus reflexiones sobre la experiencia vivida. Estos textos escritos permiten al docente monitorear la actividad de los alumnos durante su práctica y buscan propiciar en ellos reflexiones sobre la experiencia de pasantía, sus competencias y sus intereses profesionales.

Antes de nuestra participación en el Diplomado de Lectura y Escritura, los estudiantes presentaban el informe de pasantía como producto terminado al final del período académico, al cual se le hacía una evaluación sumativa que pocos alumnos llegaban a conocer, pues no asistían a una entrevista final para recibir retroalimentación sobre su escrito ni recuperaban su informe calificado. Este enfoque impedía que los estudiantes aprendieran de sus errores y desarrollaran su competencia de escritura. También promovía que realizaran su trabajo en el último momento o que obviarán algunas de las etapas del proceso de escritura, lo cual explicaría parcialmente la baja calidad de sus escritos, caracterizados por secciones incompletas, ideas poco claras y desordenadas, errores de

normativa (uso de letras, acentuación, puntuación y concordancia) y mal uso del paratexto (títulos, subtítulos, número de página, etc.).

Este proyecto fue llevado a cabo desde agosto hasta diciembre del año 2013, con la participación de 23 estudiantes de tercer y cuarto año de carrera inscritos en Pasantía Empresarial que presentaron sus borradores en los plazos estipulados. El universo estuvo compuesto por 11 mujeres y 12 hombres; 20 estudiantes eran dominicanos y 3 eran extranjeros de lengua materna diferente al español.

## Referentes teóricos y estrategias implementadas

Paula Carlino (2013) define la alfabetización académica como el “proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas”. Este proceso procura que los docentes de todas las asignaturas formen a sus alumnos para que sean capaces de leer y escribir como lo hacen los especialistas de los contenidos disciplinares y les enseñen técnicas de estudio apropiadas para esos contenidos mediante prácticas contextualizadas, no ajenas o parceladas. Bajo este referente teórico se diseñó este proyecto de investigación-acción.

El objetivo general de la investigación fue “mejorar la producción escrita de informes de los estudiantes de Pasantía Empresarial mediante la estrategia de escritura como proceso”. El proyecto se basó en el marco teórico consensuado en el campo del análisis discursivo, el cual concibe la producción escrita como un proceso complejo que consta de varios subprocesos, según el modelo de Flower y Hayes (1996) citado en Padilla, Douglas & López (2007); promueve la enseñanza de la escritura mediante una práctica contextualizada en todas las asignaturas de la carrera (Carlino, 2004); y se enfoca en las etapas de composición, no solo en el producto terminado, para mejorar el texto hasta lograr el resultado deseado (Cassany, 2007).

Flower y Hayes (1996) conciben la redacción como un proceso cognitivo de cuatro etapas: planificación, textualización, examen y control. En el momento de la *planificación*, quien escribe se forma una representación interna de su conocimiento sobre el texto que necesita preparar. Esta etapa tiene a su vez tres subprocesos: [1] generar ideas, incluyendo recuperar información de la memoria a largo plazo; [2] organizar, que le permite al escritor identificar categorías, jerarquizar ideas y crear planes para acercarse a su enunciatario; y [3] establecer objetivos de procedimiento y de contenido.



Este último subproceso ocurre en todos los momentos del proceso de redacción.

La segunda etapa, *textualización*, consiste en traducir las ideas en palabras y requiere al escritor cumplir con las demandas del idioma (gramática, ortografía, etc.). La tercera etapa, *examen*, se apoya en dos subprocesos: [1] evaluar si el texto cumple con los requerimientos y [2] revisar (corregir) lo que se ha escrito. Finalmente, en la etapa *control* el autor determina cuándo pasa a un nuevo proceso, lo cual es determinado por sus propios objetivos, sus hábitos individuales y su estilo procesal.

El primer objetivo específico propuesto en el estudio consistió en “implementar el proceso de escritura tomando en cuenta las etapas de planificación, textualización, examen y control al momento de redactar los informes”. Para lograr este objetivo, recurrimos a dos estrategias: explicitación de guías y preguntas de verificación.

La estrategia *explicitación de guías* consiste en la preparación por parte del docente de guías claras y detalladas de los escritos que los alumnos deben producir, más allá de una descripción general de la consigna. El docente explicita la intención comunicativa del escrito solicitado, hace consciente al alumno de su representación como enunciador y de sus enunciatarios, presenta la estructura que ha de tener el texto y clarifica las características del discurso que corresponde utilizar en el contexto de la asignatura. Esta explicitación prepara al estudiante para el proceso de escritura, puesto que le permite conocer el sentido y la intención de la tarea, crear esquemas mentales con los cuales organizar sus ideas y fijarse objetivos sobre el proceso de escritura antes de comenzar a escribir.

Por su parte, la estrategia *preguntas de verificación* implica promover el uso por parte de los alumnos de preguntas preparadas por el docente para orientar la revisión del texto que ellos han escrito, lo cual es un subproceso asociado a la etapa de examen del modelo de Flower y Hayes (1996). Al motivar a sus estudiantes a utilizar las preguntas de verificación, el docente les enseña a examinar su trabajo, revisarlo y corregirlo antes de entregarlo. Las preguntas deben ser claras, sencillas y adecuadas a las necesidades de los estudiantes (por ejemplo: ¿Desarrollé todos los aspectos que indica la guía? ¿Puedo completar o enriquecer alguna sección? ¿Presenté la información en párrafos compuestos por varias oraciones cortas?).

El segundo objetivo específico fue “realizar una corrección procesal apoyando a los estudiantes en la escritura de los informes”. La estrategia de *corrección procesal* consiste en la corrección por parte del docente de los borradores preparados por los estudiantes antes

de la entrega final del escrito solicitado. La corrección prioriza los aspectos de contenido para ayudar a construir el significado del texto; luego, se ocupa de la forma o expresión lingüística de las ideas. Con la corrección procesal se busca mejorar el texto, no reparar defectos, a través de comentarios (orales o escritos) que realiza el docente para orientar al estudiante. Se evita realizar tachaduras, comentarios y marcas con color rojo. Los errores de normativa se señalan sin dar la respuesta para que el alumno los revise y aprenda a corregirlos. La corrección procesal puede conllevar o no una calificación.

El tercer objetivo específico fue “aplicar la revisión colaborativa por pares”. Esta estrategia consiste en la revisión mutua de los borradores preparados por una pareja de estudiantes. El par de alumnos es determinado por el docente en función de sus respectivas fortalezas y debilidades, de manera que aquellos con menor competencia en escritura puedan aprender de sus compañeros a través de la revisión de sus textos y de la retroalimentación que se ofrezcan mutuamente. Este proceso colaborativo hace que los estudiantes se responsabilicen más por sus propios aprendizajes al participar activamente en una tarea que tradicionalmente se reservaba al docente. La revisión colaborativa por pares puede llevarse a cabo en el aula, bajo la supervisión del profesor. Los alumnos también pueden realizarla de modo independiente luego de que se les haya explicitado la tarea.

El cuarto objetivo específico fue “llevar a cabo una evaluación mediante rúbricas”. La rúbrica es un descriptor cualitativo que diseña el docente para realizar una evaluación objetiva de las competencias de los alumnos en el que se establecen niveles progresivos del desempeño respecto al elemento que se evalúa. La rúbrica describe claramente lo que el docente tomará en cuenta para llevar a cabo la evaluación. Cuando se explicita antes de que el estudiante comience a trabajar, le sirve como elemento de planificación, autoevaluación y regulación personal del aprendizaje. Además, al establecer expectativas claras, la rúbrica ayuda al alumno a realizar juicios reflexivos sobre su trabajo y a mejorar su desempeño.

## Resultados obtenidos

En el proyecto de investigación-acción, la rúbrica sirvió para medir el impacto de las estrategias de escritura que se implementaron de manera concurrente durante el período académico. Debido a que una misma estrategia incidía en varios de los criterios evaluados mediante la rúbrica, los resultados fueron analizados globalmente.

La calificación promedio de los estudiantes participantes, expresada en base a cinco puntos,

aumentó en 36% (ver tabla 1), indicando que ellos fueron capaces de desarrollar su competencia de escritura en el período transcurrido entre la preparación de su primer borrador y del último.

**Tabla 1**

Comparación de la calificación de los capítulos I y III

#	Capítulo I	Capítulo III	Variación
1	2.10	4.15	2.05
2	3.00	4.15	1.15
3	2.90	4.85	1.95
4	2.90	3.00	0.10
5	3.15	2.65	-0.50
6	3.25	4.25	1.00
7	4.75	4.50	-0.25
8	3.20	3.65	0.45
9	3.00	4.40	1.40
10	2.75	4.65	1.90
11	2.25	3.75	1.50
12	2.00	3.65	1.65
13	2.00	3.45	1.45
14	3.90	3.75	-0.15
15	3.75	4.95	1.20
16	3.00	4.15	1.15
17	3.50	3.75	0.25
18	2.40	5.00	2.60
19	2.00	3.75	1.75
20	3.50	4.50	1.00
21	4.50	5.00	0.50
22	4.25	5.00	0.75
23	2.60	5.00	2.40
Promedio	3.07	4.17	1.10

La gran mayoría de los alumnos experimentó una mejora en su calificación, lo cual sugiere que esta evolución positiva no es un hecho fortuito. Solo en tres casos el resultado final fue inferior al inicial y en ninguno de ellos el descenso superó medio punto. (Ver tabla 2)

**Tabla 2**

Variación de la calificación

Calificación		
Mejóro		
Empeoró	3	13%

En general, la calidad de los escritos producidos por estudiantes de sexo femenino fue superior a la de los estudiantes de sexo masculino, sobre todo al principio de la investigación, lo cual es consistente con otros estudios del área de la Lingüística. Aunque ambos grupos mejoraron su competencia de escritura, los hombres experimentaron un crecimiento mayor, como se muestra en la tabla 3.

**Tabla 3**

Variación de la calificación promedio según sexo

Sexo	Capítulo I	Capítulo III	Variación
Femenino	3.45	4.41	27.83%
Masculino	2.72	3.95	45.22%

Por otro lado, el hecho de tener una lengua materna diferente al español no fue un impedimento para desarrollar la escritura. La calificación promedio obtenida por los estudiantes cuya lengua materna no era el español en su primer escrito fue superior a la de sus compañeros dominicanos, presumiblemente por el esfuerzo consciente que realizan para escribir correctamente en un idioma extranjero. Sin embargo, según se ve en la tabla 4, los resultados fueron iguales para ambos grupos al final de la intervención.

**Tabla 4**

Variación de la calificación promedio según la lengua materna

Lengua materna	Capítulo I	Capítulo III	Variación
Español	2.99	4.17	39.46%
Otro	3.65	4.18	14.52%

Los textos producidos por los alumnos al inicio del período académico se caracterizaban por: [1] contenido con secciones escasamente completas, al faltar parte de la información requerida por la guía para el capítulo en cuestión, [2] ideas medianamente expresadas de modo claro y con diversos errores de normativa (uso de letras, acentuación, puntuación y concordancia), y [3] omisión de varios o la mayoría de los elementos organizadores requeridos (índice de contenidos, títulos y subtítulos, tipo y tamaño de letra, es decir, el paratexto). Con las estrategias implementadas durante el período académico, los textos de los estudiantes mejoraron según se muestra en la tabla 5.

Tabla 5

Comparación de los resultados de la evaluación de borradores

	Nivel de logro	Capítulo I			Capítulo III		
		Cantidad	%	% Agregado	Cantidad	%	% Agregado
Contenido	Totalmente	2	9%	39%	7	30%	82%
	Medianamente	7	30%		12	52%	
	Escasamente	14	61%	61%	4	17%	17%
	No logrado	0	0%		0	0%	
Proceso de producción escrita	Totalmente	3	13%	61%	10	43%	65%
	Medianamente	11	48%		5	22%	
	Escasamente	9	39%	39%	8	35%	35%
	No logrado	0	0%		0	0%	
Organización general	Totalmente	2	9%	13%	12	52%	100%
	Medianamente	1	4%		11	48%	
	Escasamente	11	48%	87%	0	0%	0%
	No logrado	9	39%		0	0%	

El aspecto que más mejoró fue el de la organización general, probablemente por su bajo nivel de complejidad. En cuanto al contenido, la mayoría de alumnos logró escribir secciones con ninguna o poca información faltante. Finalmente, los aspectos de claridad y normativa, identificados en la tabla como proceso de producción escrita, experimentaron la mejoría más leve, presumiblemente por su mayor complejidad.

Los alumnos explicaron que recurrieron a la guía y a la rúbrica de evaluación para orientar su proceso de escritura, pero que olvidaron hacer uso de las preguntas de verificación. La corrección procesal fue algo nuevo para muchos de ellos e implicó una carga mayor a la que esperaban tener en la asignatura Pasantía Empresarial. Sin embargo, al final, muchos reconocieron que esta estrategia les ayudó a aprender. El hecho de haber asignado calificaciones en el desarrollo del proceso, parece haber motivado a los estudiantes a aplicar la retroalimentación ofrecida y, por consiguiente, a mejorar sus escritos.

## Conclusión

Los resultados logrados mediante la implementación de las estrategias innovadoras de escritura son satisfactorios. Es alentador saber que prácticamente todos los estudiantes pueden mejorar su competencia de escritura con la aplicación de una o varias de las

estrategias propuestas. Si bien es cierto que esto supone un esfuerzo adicional para el docente y para el estudiante, el desarrollo de la competencia se puede verificar cuantitativa y cualitativamente. Algunos de los estudiantes que participaron en el proyecto consideran que se convirtieron en mejores escritores y que esto les ha servido en otras asignaturas.

La explicitación de guías y las preguntas de verificación resultaron fáciles de implementar. En vista de que la última herramienta no fue utilizada por los estudiantes en la medida esperada, en el futuro es preciso encontrar una mejor manera de fomentar su uso (por ejemplo, convirtiéndolas en una tabla de doble entrada y solicitando que se complete y se envíe junto con el borrador del texto que se esté trabajando).

La corrección procesal implicó una inversión considerable de tiempo y esfuerzo por parte de la docente, especialmente al principio, cuando se realizaron revisiones minuciosas y retroalimentación muy detallada a los primeros borradores presentados por los estudiantes. Esta práctica fue mejorada en el transcurso de la investigación, lográndose un efecto similar con revisiones más generales y comentarios puntuales en el margen del trabajo.

La evaluación mediante rúbrica sirvió de guía a los alumnos y permitió a la docente agilizar el proceso de calificación. El instrumento precisa una cuidadosa elaboración inicial, pero una vez diseñado, puede ser adaptado fácilmente.



El ejercicio de revisión por pares fue llevado a cabo exitosamente; los estudiantes asumieron con seriedad el rol de correctores y dijeron haber disfrutado la experiencia de trabajo cooperativo.

El carácter no presencial de la asignatura, que se apoya en la plataforma virtual de aprendizaje de la Universidad, no fue un obstáculo para el desarrollo del proyecto. De hecho, facilitó el manejo organizado de los archivos presentados por los alumnos y la retroalimentación remitida por la docente a cada uno de ellos. También permitió un uso eficiente de recursos como el tiempo de los involucrados (pues no fue necesario desplazarse físicamente a un aula para entregar o recibir trabajos) y los materiales (ya que los textos fueron compuestos y revisados en formato digital).

En resumen, la competencia de escritura puede ser desarrollada en un corto período de tiempo mediante la estrategia de escritura como proceso en la cual el docente es un colaborador del alumno, no su juez. En efecto, las estrategias innovadoras implementadas incidieron de forma positiva en la mejora de la calidad de los escritos al involucrar activamente a los estudiantes en las diferentes etapas del proceso de escritura.

Nuestra reflexión personal al concluir la investigación y el Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículo en el Nivel Superior es que los docentes no debemos asumir que nuestros alumnos llegan a la universidad con los conocimientos que justamente han venido a aprender. La lectura y la escritura son fundamentales para acceder a los saberes de las diferentes áreas disciplinares en el nivel superior. Nuestra responsabilidad es contribuir con el desarrollo de estas competencias en nuestros estudiantes desde cada una de nuestras disciplinas para hacer de ellos mejores aprendices y profesionales.

## Referencias

- Baroni, V. & Vallejo, M. B. (2008). Abriendo el aula a otras realidades: una experiencia de pasantías. *La lectura y la escritura: un problema de todos*. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, P. (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura: Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cassany, D. (2007). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto I*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Navarro, F. & Chiodi, F. (2013). Desarrollo interdisciplinario de pautas de escritura, revisión y evaluación de textos académico-profesionales. El caso del informe de Práctica Profesional Supervisada en Ingeniería Industrial. *El semillero de la escritura: las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Padilla, C., Douglas, S. & López, E. (2007). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba: Comunicarte.





Amantina del Rosario Bisonó\*

## Aplicación de la estructura problema solución en la producción de textos explicativos en la asignatura Control Estadístico de Calidad

### Application of the problem solving structure in the production of explanatory texts in the Statistical Quality Control Course

Recibido: 15-07-14  
Aprobado: 26-08-14

#### Resumen

En este trabajo se muestra cómo la aplicación del modo de organización del discurso problema/solución en textos explicativos de la asignatura Control Estadístico de Calidad de la Carrera de Ingeniería Industrial mejora las competencias escritas de los universitarios. Se explica el diseño de una tabla con los criterios de redacción y cómo se evaluaron los trabajos de los estudiantes para medir su progreso en las asignaciones escritas de la asignatura. También se alude a una encuesta de opinión que se realizó a los profesores de la carrera de Ingeniería Industrial sobre su valoración acerca de la redacción en esta área disciplinar. Este estudio constituye un aporte al personal docente universitario sobre su responsabilidad en el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura de sus estudiantes para un mejor desarrollo profesional y sobre la importancia de la incorporación de estrategias de lectura y escritura al momento de planificar el sistema de evaluación.

#### Abstract

*This paper demonstrates how the application of discourse organization in explanatory texts in the subject Statistical Quality Control of Industrial Engineering improves the writing skills of college students. A table is presented to explain the criteria for writing and how the work of students were assessed to measure their progress in written assignments for the course. The results of a survey to teachers of Industrial Engineering on how they perceive the writing skills of students is also referred. This study is a contribution to university teachers on their responsibility in strengthening the reading and writing competencies of their students to a better professional development and on the importance of incorporating reading and writing strategies when planning evaluation systems.*

#### Palabras claves

redacción textos explicativos; organización causal; seriación; alfabetización académica; escribir en ingeniería; evaluación.

#### Keywords

*writing explanatory texts; causal organization; sequencing; academic literacy; writing in engineering; evaluation.*

\* **Amantina del Rosario Bisonó:** Ingeniera industrial, con Maestría en Pedagogía Universitaria, profesora de medio tiempo del Departamento de Ingeniería Industrial. Para contactar a la autora: bisonorosario@yahoo.com y ad.bisono@ce.pucmm.edu.do

## Introducción

Existe una concepción muy difundida, al menos en el país, respecto a las ingenierías, que considera el tema de la lectura y escritura ajeno a su quehacer profesional y se ha fomentado una imagen que identifica al ingeniero frente a un despliegue de números, fórmulas complejas, gráficos y variados símbolos que contrasta con un mínimo contenido textual. Sin embargo, esta visión está dando un giro positivo al entender que el éxito profesional y el reconocimiento social no dependen solo de los conocimientos en el área sino también, de las habilidades comunicativas, habladas y escritas, independientemente de la disciplina en que se desenvuelvan los individuos.

[...] quienes escriben están aprendiendo no sólo a comunicarse de modos particulares sino que están aprendiendo cómo “ser” tipos particulares de personas, es decir, a escribir “como académicos”, “como científicos sociales”. Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social (Curry & Lillis, 2003:10, en Carlino, 2013).

Este cambio de paradigma cobró mayor fuerza hace una década con la inclusión del concepto de Alfabetización Académica promovido por profesionales convencidos y comprometidos en lograr este salto cualitativo en el ámbito educativo, especialmente en el nivel universitario.

## Antecedentes

El documento que recoge las memorias del III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad (SILU), el II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior y el IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales, eventos celebrados a principios de agosto del 2012 en México, representa un valioso aporte de la Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas al tema de la lectura y escritura en el nivel superior y una fuente de experiencias investigativas que sirven de base a toda persona interesada en estos asuntos. Desde este abanico de opciones y tomando en cuenta las limitaciones de esta publicación, se hace referencia a dos de ellas que reflejan la realidad particular en la carrera de Ingeniería Industrial.

De la ponencia, Las diez tesis para la educación lingüística democrática (una interpretación y una propuesta), Magos (2012), de la Universidad Autónoma de Querétaro, México, señala que cuando un estudiante se ejercita en actividades alternas de exposición oral y escrita, se favorece no sólo...

[...] la activación de sus funciones mentales superiores, sino que también promovemos el enriquecimiento lexical y el paso de un registro lingüístico-pragmático a otro.

[...] Hablar (o escribir) con propiedad significa llamar a cada cosa por su nombre; esto permite mejorar considerablemente tanto la escucha como la lectura, y permite el enriquecimiento lexical y cultural de los estudiantes. Todo docente debería aspirar a que su estudiante aprenda a escuchar su materia, a hablarla, a leerla y a escribirla; precisamente como si se tratara de otra lengua diferente a la materna. Al fin y al cabo el discurso de una materia determinada escapa al discurso ordinario que usamos cotidianamente en nuestra comunicación (p. 407).

Lo expuesto motiva una sencilla pregunta: ¿Cuántos “discursos” hay que estudiar en la universidad? La respuesta surge seguido: tantos como asignaturas contemple el currículo y cada docente es el responsable de enseñarlo porque es quien conoce los significados y el lenguaje particular de cada una. De ahí que el profesor de hoy día necesita formarse para realizar con eficacia esa nueva función.

*Desde el tema La escritura de estudiantes universitarios, ¿qué dicen los docentes?* Lugo (2012), de la Universidad Autónoma de México, insiste en la práctica de la lectura y escritura en todas las asignaturas, con el “apoyo y orientación de los especialistas, docentes e investigadores” (p.446). Es oportuno destacar un ingrediente nuevo que se agrega a lo expuesto por Magos (2012) y es el componente multidisciplinar que integra a otros docentes versados en la materia, como acompañantes o asesores del docente del área, que no es lingüista de profesión, pero que ha asumido el reto que se le presenta. Este apoyo desde distintas aristas tiene un efecto colateral importante: fomentar la creación de comunidades académicas, tema que no concierne a los objetivos de este estudio, pero que forma parte de la estrategia institucional de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

De las encuestas a los docentes participantes en la investigación llevada a cabo por Lugo (2012), se extraen las siguientes conclusiones:

Los docentes encuestados consideran que la concurrencia en faltas de ortografía (acentuación, puntuación, grafía de uso dudoso) es la situación más frecuente en los textos elaborados por sus alumnos; señalan además que la ausencia de argumentos propios y una insuficiente cohesión interna son fenómenos que también ocurren repetidamente.



- La mayoría de estos docentes piensa que los alumnos no son conscientes de tal situación, y cuando se les hace notar, muestran, en general, una actitud positiva, de recepción y agradecimiento.
  - La planeación y revisión de textos no suelen ser prácticas que los alumnos lleven a cabo, según la apreciación de los docentes.
  - Los docentes refieren, finalmente, que al revisar los textos de sus alumnos, acostumbran cuestionar las ideas y argumentos, así como realizar comentarios críticos; ellos evitan enfocarse en la ortografía (p. 445).
2. Evidenciar las dificultades que presentan los estudiantes a raíz de evaluar su producción escrita y describir el progreso que se va generando como producto de una construcción y evaluación recursiva.
  3. Demostrar que la retroalimentación del docente mejora el proceso de producción escrita en aspectos como la coherencia, cohesión y normativa de los textos de los alumnos, además de que construye su aprendizaje.
  4. Transformar la concepción entre docentes y estudiantes del Departamento de Ingeniería Industrial respecto a la importancia de la escritura para un mejor desempeño profesional.
  5. Promover una innovación en el proceso de evaluación que se lleva a cabo en Ingeniería Industrial.

## Objetivos

En resumen, se evidencia la necesidad de que los docentes, en general, asuman el reto de formar a sus estudiantes en lo concerniente a la producción escrita y la expresión oral relacionadas con la materia que enseñan. Surgen entonces dos preguntas, que rigen el presente trabajo:

1. ¿Es posible una nueva actitud en el personal docente y el estudiantado de Ingeniería Industrial que permita apreciar las ventajas de incorporar estrategias de lectura y escritura en las asignaturas de esta carrera?
2. ¿Es posible considerar las estrategias de redacción en las asignaciones de asignaturas con alto contenido matemático-estadístico en la carrera de Ingeniería Industrial?

Para tratar de responder a estos dos cuestionamientos, se ha desarrollado un proyecto en la asignatura Control Estadístico de Calidad, que se ha orientado conforme a los siguientes objetivos:

## Objetivos generales

Aplicar las estrategias que rigen la producción de textos explicativos, para promover mejoras en la redacción de los estudiantes que cursan la materia Control Estadístico de Calidad en Ingeniería Industrial y, en consecuencia, para incidir en su mejor desempeño académico.

## Objetivos específicos

1. Explorar la actitud de los alumnos al enfrentarse a tareas de redacción y motivarlos ante esta competencia que los hará mejores profesionales.

## Contextualización

Para los fines de este proyecto, requisito del Diplomado en Lectura y Escritura a Través del Currículo en el Nivel Superior, coordinado por el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE), se escogió la asignatura Control Estadístico de Calidad, que forma parte del Plan de Estudio de la carrera de Ingeniería Industrial de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Dicha asignatura se caracteriza por su alto contenido matemático-estadístico y forma parte de una de las áreas de oportunidad laboral del futuro profesional. Por tal razón, es importante fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes que tendrán que exponer sus propuestas y fundamentar decisiones trascendentes en sus lugares de trabajo. La clase estaba conformada por 15 estudiantes que fueron agrupados en tres equipos de cinco integrantes cada uno.

Con la finalidad de conocer la opinión de los docentes de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra acerca de la necesidad de fortalecer las competencias de escritura de los estudiantes de Ingeniería Industrial, se transcriben algunas de sus respuestas a un cuestionario de opinión formulado para tales fines en el marco del presente trabajo en el mes de noviembre 2013.

“Estoy de acuerdo en que nuestros estudiantes deben fortalecer las competencias de redacción, especialmente en las descripciones e interpretaciones; son muy directos y toscos, piensan que las tablas y gráficas hablan solas...”

“Los ingenieros tendemos a ser parcos y lacónicos al expresar las ideas [...] como si supusiéramos que el lector es entendido en el tema”.

“Creo que es necesario reforzar este punto de manera transversal [...] incluyendo un poco en diferentes asignaturas...”

## Referentes

En la carrera de Ingeniería Industrial y en particular en la asignatura “Control Estadístico de Calidad” se utilizan diversos tipos de discursos; sin embargo, por su frecuencia, el expositivo es el que más necesita ser afianzado debido a las dificultades que los estudiantes presentan a la hora de producir este tipo de texto. Por esta razón, se enfocó el trabajo en el discurso explicativo, convencidos del rol como docentes de dar seguimiento y realimentar el proceso de producción escrita para apoyar la construcción de esta competencia en los estudiantes.

El discurso explicativo tiene una base informativo-expositivo con el propósito de informar, aportar conocimientos, transmitir saberes (Pipkin & Reynoso, 2010); puede estructurarse de cinco modos diferentes que requieren distintos grados de elaboración informativa: Descripción, seriación, organización causal, problema/solución y comparación (B. Meyer, 1985, en Douglas & López, 2010). Las asignaciones consideradas para este trabajo se enmarcan en una estructura tipo problema/solución y se relacionan con la organización causal y la seriación. Al planificar la producción de un texto explicativo, es necesario considerar los tres componentes siguientes (J. M. Adam, 1991, en Douglas & López, 2010):

- Problema. Parte de una pregunta explícita o implícita (¿por qué...?); en este caso hay una pregunta implícita común: Ante una situación X, ¿qué procedimientos deben llevarse a cabo para que exista el control de calidad? ¿Cuál gráfico es el adecuado para asegurar la calidad de ese proceso de producción?

- Explicación. Es la respuesta al problema (porque...); en esta sección los estudiantes desarrollan los diferentes procedimientos, consideraciones y teorías involucradas en cada asignación y el ejercicio culmina con el diseño de un gráfico de control válido.
- Conclusión. Consiste en la evaluación del estudiante del problema planteado y de la explicación dada.

## Proceso metodológico

La tabla 1 muestra un resumen del proceso de implementación que puede servir de orientación al personal docente que tiene la intención de incorporar este tipo de estrategia en asignaciones de producción escrita a sus estudiantes. Las tablas 2 y 3 describen los criterios aplicados al evaluar las asignaciones; se destaca el uso de elementos de redacción que constituyen una innovación y un aporte sustancial al sistema tradicional de evaluación en Ingeniería Industrial.

Cabe señalar que los estudiantes realizaron tres escritos desde la perspectiva problema/solución; en cada uno se requería simular una situación de calidad que debía ser resuelta mediante el diseño, justificación y aplicación de los gráficos de Control Estadístico de Calidad. Cada grupo envió digitalmente sus ejercicios, los cuales fueron evaluados y retroalimentados por la misma vía, tomando en cuenta la redacción y el aspecto técnico. Si se presentaban errores comunes (como ocurrió con la redacción de las conclusiones y de las referencias bibliográficas), se trataba el tema en la clase para edificar a todos los estudiantes, sobre esos tópicos.

En las retroalimentaciones del segundo y tercer ejercicio se incluía, además de las calificaciones, un comentario sobre el avance en el proceso de redacción y sobre los puntos débiles que debían ser reforzados.

Tabla 1

Proceso de implementación de la estructura problema/solución en la asignatura Control Estadístico de Calidad. PUCMM, 2013.

Planeación	Recolección	Análisis y evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir las asignaciones.</li> <li>• Diseñar criterios de evaluación.</li> <li>• Explicar lineamientos a estudiantes.</li> <li>• Redacción y entrega de ejemplo guía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recibir asignaciones de forma digital.</li> <li>• Corrección, valoración y retroalimentación (digital y presencial).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar el avance según entregas.</li> <li>• Fortalecer las debilidades (buscar apoyo de experto, opcional).</li> </ul>

Tabla 2

Criterios de redacción de los ejercicios especiales en Control Estadístico de Calidad, período agosto-diciembre, 2013. PUCMM.

Criterios	Descripción	Valor
1	Introducción: Inicia con una presentación en secuencias explicativo-descriptivas de la situación a resolver.	5
2	Cuerpo: El problema planteado se desarrolla conforme a los pasos detallados en el instructivo en secuencias seriadas y explicativas.	3
3	Conclusión: Muestra una deducción lógica resultante del proceso demostrado en el desarrollo (cuerpo), en secuencia explicativa.	7
4	<i>Criterios sintácticos:</i>	
	a) Los párrafos están estructurados en un mínimo de 3 – 4 oraciones.	5
	b) Evita repeticiones, fárragos, etc.; además, hace uso correcto de la referencialidad, cohesión y coherencia entre las ideas de cada párrafo.	7
	c) Usa correctamente los signos de puntuación, las letras “confusas” así como la acentuación en general.	3
<b>Total</b>		<b>30</b>

Fuente: Balbina Castro, profesora acompañante (2013).

Tabla 3

Criterios de la situación de calidad de los ejercicios especiales en Control Estadístico de Calidad, período agosto-diciembre, 2013-2014 PUCMM.

Criterios	Descripción	Valor
1	Selecciona una situación lógica, simula los datos conformes a la(s) característica(s) a analizar.	10
2	Justifica los datos seleccionados conforme a las restricciones dadas en clase.	5
3	En la prueba de confiabilidad, toma datos suficientes para definir el contorno de la curva OC.	5
4	<i>Solución de problema:</i>	
	a) Usa fórmulas y funciones en Excel que se pueden constatar en la solución del problema.	10
	b) Los cálculos están libres de errores.	30
	c) Al finalizar cada prueba, concluye correctamente.	5
5	Presenta la solución de forma ordenada, en secuencia lógica y estética.	5
<b>Total</b>		<b>70</b>

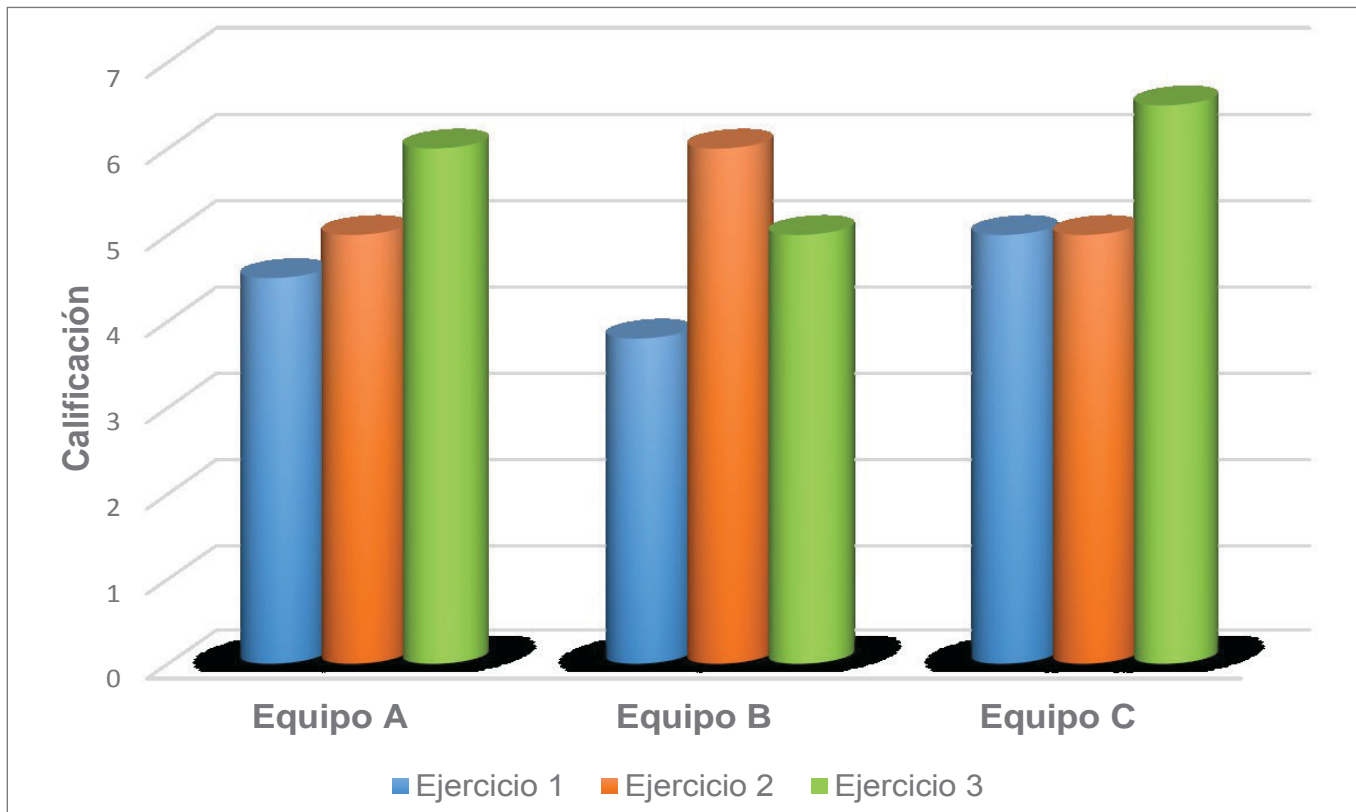


## Resultados observados

Los gráficos siguientes resumen algunos de los resultados obtenidos, los cuales evidencian el impacto positivo logrado mediante la aplicación de nuevos requerimientos y las retroalimentaciones dadas a los estudiantes.

### Gráfico 1

Calificación correspondiente a la redacción de las conclusiones, en base a un máximo de 7 puntos. Control Estadístico de Calidad, semestre agosto-diciembre 2013, PUCMM.

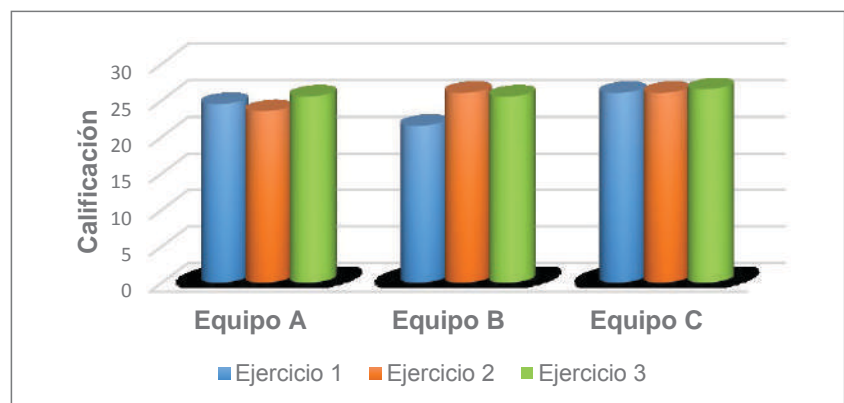


### Gráfico 2

La redacción de las conclusiones constituye uno de los elementos más deficientes en este tipo de trabajo. Puede afirmarse que les cuesta trabajo expresar sus puntos de vista a pesar de que la solución cumple, generalmente, con los requisitos exigidos.

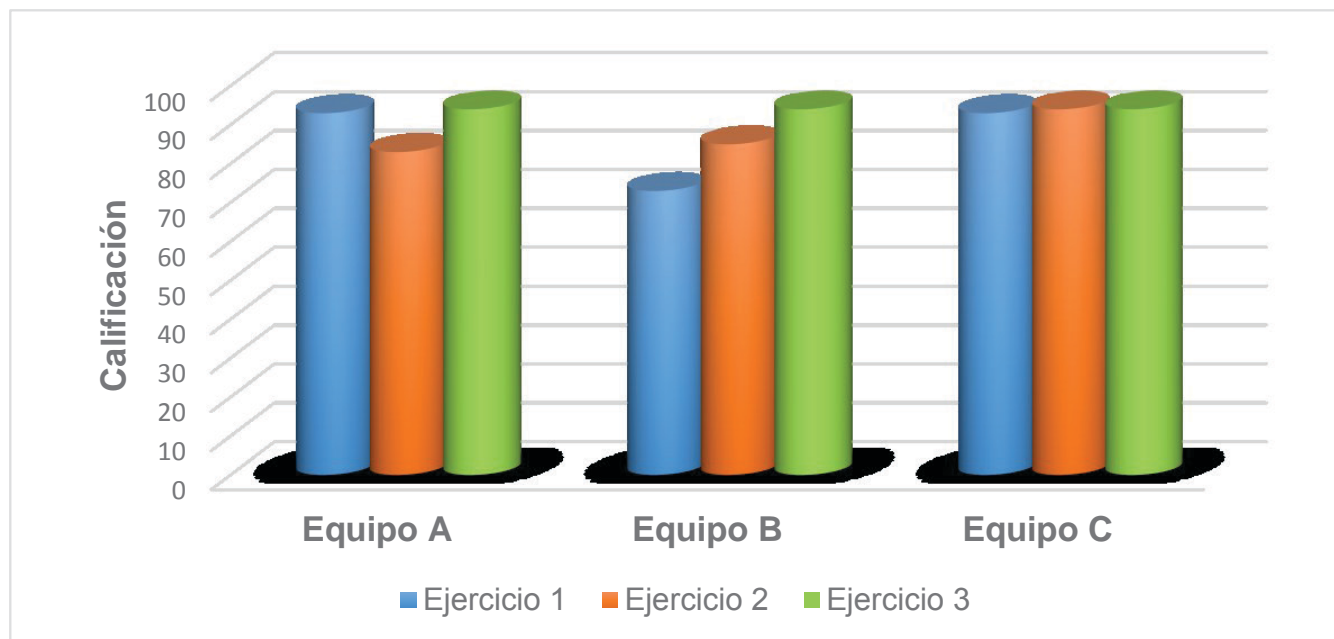
Sin embargo, puede observarse un salto cuantitativo bastante significativo que puede explicarse desde dos vertientes, el esfuerzo consciente del estudiantado y el apoyo y seguimiento de la docente en lo referente a la redacción y contenido de las mismas.

Calificación global de los criterios de redacción, en base a un máximo de 30 puntos. Control Estadístico de Calidad, semestre agosto-diciembre 2013, PUCMM.



## Gráfico 3

Calificación total lograda en cada ejercicio en base a un máximo de 100 puntos. Control Estadístico de Calidad, semestre agosto-diciembre 2013, PUCMM.



Los gráficos 2 y 3 evidencian cómo las calificaciones en los aspectos de redacción y la propia calificación global, mejoraron en el tiempo. Resulta pertinente considerar que los estudiantes se mostraron prudentes y cuidadosos en la elaboración de los ejercicios a sabiendas de que sus entregas eran objeto de un trabajo de investigación. El reto será evaluar los progresos en aplicaciones futuras en las que el trabajo fluirá de forma más natural y se esperan cambios mucho más significativos.

Como parte de los hallazgos de este trabajo se destacan los siguientes:

- Hubo progresos en la redacción de los textos expositivos, en lo que se refiere a su estructura, la presentación de la solución del problema en forma ordenada según una secuencia lógica y el uso de criterios formales para presentar el trabajo.
- El mayor impacto positivo se dio en las conclusiones que fueron cada vez más amplias, profundas y mejor redactadas desde el punto de vista semántico.
- En el proceso de trabajo, los estudiantes fueron evolucionando favorablemente desde el primer al tercer escrito, ya que en el primero se apegaron al modelo presentado por la profesora.
- Aún persisten deficiencias en la longitud de los párrafos y en las repeticiones de palabras, pero se

evidenciaron notables mejoras en el dominio ortográfico.

- Todas las entregas mostraron deficiencias en la redacción de la bibliografía.

## Conclusiones

En resumen, se pudo observar que los estudiantes requieren orientación y retroalimentación para mejorar su proceso de redacción de textos académicos, lo que les permitirá transitar del discurso coloquial al académico disciplinar. La aplicación de estas estrategias en la asignatura Control Estadístico de Calidad demostró que es posible incluirlas en asignaturas de alto contenido matemático estadístico.

Los profesores del Departamento de Ingeniería Industrial, por otro lado, coincidieron en señalar que es importante incorporar diversas estrategias de lectura y escritura en las asignaturas de la carrera para apoyar el fortalecimiento de estas competencias en los estudiantes. Con este trabajo, intentamos dar una respuesta a dichas inquietudes.

Vistos los resultados de esta experiencia, cabe señalar que la misma no es más que un punto de luz en el universo de la carrera de Ingeniería Industrial. Para lograr que esta alcance a todo el estudiantado y asegurar así el desarrollo sostenido de la competencia

de redacción, es necesario que muchos profesores demos el salto de la intención a los hechos, de la actitud pasiva a la acción que se manifiesta en el ciclo: requerir – asistir – retroalimentar – volver a asistir, tomando en cuenta que el impulso de avance sólo se logra a través de la formalidad y la consistencia.

Para hacer viable esta transformación es preciso contar, entre otros aspectos, con el deseo profundo de los profesores de Ingeniería de dar ese salto y con el apoyo de especialistas que den asistencia a los docentes de Ingeniería Industrial en los aspectos relacionados a la redacción de los discursos que más se adecuen a las distintas asignaturas que se imparten a lo largo del currículo.

Como puede apreciarse, la Alfabetización Académica es un proceso transversal e interdisciplinario, que requiere del compromiso eficaz de todos los docentes y el firme convencimiento del estudiantado de que el éxito profesional no es más que el balance entre el conocimiento y la habilidad para expresar esos saberes de forma apropiada.

## Referencias

Carlino, P. & Martínez, S. (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos*. Neuquén, Argentina: EDUCO, Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de:

[http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/la\\_lectura\\_y\\_la\\_escrita.pdf](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf)

Carlino, P. (2013). *Alfabetización Académica diez años después*. Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea] Recuperado el 16 de diciembre de 2013 desde: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>> ISSN 1405-6666.

Lugo, E. (2012) *La escritura de estudiantes universitarios, ¿qué dicen los docentes?* Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://iide.ens.uabc.mx/blogs/investigacion/files/2009/08/MEMORIA-ITAM-VF.pdf>

Magos, J. (2012) *Las diez tesis para la educación lingüística democrática* (una interpretación y una propuesta). Universidad Autónoma de Querétaro, México. Recuperado de: <http://iide.ens.uabc.mx/blogs/investigacion/files/2009/08/MEMORIA-ITAM-VF.pdf>

Padilla, C., Douglas, C. & López, E. (2010). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*, Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Pipkin, M. & Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.





## Aprendizaje significativo a través de la producción de textos de secuencia argumentativa y narrativa en Administración Hotelera

### Meaningful learning through producing argumentative and narrative texts in Hospitality Management

Patricia Tineo\*

Recibido: 23-07-14  
Aprobado: 06-08-14

#### Resumen

Este proyecto de investigación-acción se llevó a cabo en el período 1-2013-2014 y representa el inicio de la integración de estrategias de alfabetización académica en la carrera de Administración Hotelera. Con su sistematización, se facilita a los alumnos el dominio de los procesos operativos propios de la recepción de un hotel, y se refuerzan las estrategias metacognitivas para el uso del léxico adecuado en esta sección de la industria de la hospitalidad. Durante el proceso, los estudiantes se agruparon heterogéneamente y, en trabajo colaborativo, investigaron sobre un tema, relacionaron varios conceptos y procesos, para luego de un contraste entre estos, elaborar un texto de secuencia argumentativa y otro de secuencia narrativa sobre el tema elegido. También practicaron sus habilidades discursivas expositivas tanto orales como escritas, al elaborar un reporte por escrito y preparar una presentación oral con los resultados de su labor. El seguimiento de la actividad fue de corrección procesual con retroalimentación, evaluación con rúbrica, corrección por pares y autoevaluación reflexiva. Este trabajo pretende ser un aporte para la integración de estrategias de lectura y escritura en una asignatura clave de la carrera de Administración Hotelera.

#### Abstract

*This action research project was conducted in the 1-2013-2014 term and represents the beginning of the integration of academic literacy strategies in the career of Hotel Administration. With its systematization, it facilitates students mastering of their own operational processes of a hotel lobby and metacognitive strategies to use appropriate vocabulary in this section of the hospitality industry are also reinforced. During the process, students were grouped heterogeneously and in collaborative work, researched a topic, related several concepts and processes, then a contrast between these, to produce a text of argumentative sequence and a narrative sequence to reflect the chosen theme. They also practiced their skills both oral and written expository discourse, to prepare a written report and prepare an oral presentation on the results of their work. The follow up of the activity was procedural correction with feedback, evaluation rubric, peer correction and self evaluation. The Department of Hotel Administration had not carried out a project of this nature before, so this work aims to make a contribution to the integration of reading and writing strategies in a key subject of the career.*

#### Palabras claves

textos expositivos; educación superior; secuencia narrativa; secuencia argumentativa.

#### Keywords

*expository texts; higher education; narrative sequence; argumentative sequence.*

\* **Patricia Tineo:** Magister en Service Leadership and Innovation por el Rochester Institute of Technology, New York, Estados Unidos y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo, República Dominicana. Coordinadora Académica Docente del Departamento de Administración Hotelera de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Profesora Instructora de esa misma Universidad. Para contactar a la autora: [patriciatineo@pucmm.edu.do](mailto:patriciatineo@pucmm.edu.do)



## Introducción

En este trabajo nos proponemos investigar y poner en práctica estrategias que colaboren con el aprendizaje significativo de los estudiantes de Administración Hotelera (ADH) y los ayuden a transformar el conocimiento, pues entendemos que “aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva” (Carlino, 2006, p. 4).

A medida que los estudiantes universitarios van avanzando en la carrera de ADH, se encuentran con asignaturas cada vez más específicas del sector y con contenidos más retadores desde el punto de vista cognitivo y del proceso de redacción. En el caso concreto de la asignatura “Operación de Recepción”, la práctica ha demostrado que los estudiantes memorizan términos y procesos, en vez de fortalecer su metacognición para comprender los conceptos y llevar a cabo la secuencia de pasos autónomamente.

Para mejorar esta práctica, hemos trabajado algunas estrategias de lectura y escritura, especialmente orientadas a la redacción de textos con secuencias narrativas y argumentativas, al ser apropiadas para el uso extenso de vocabulario técnico y descripción de procesos.

Para fines de este artículo, entendemos que redactar “es expresar por medio de la palabra escrita cosas sucedidas, acordadas o pensadas, así como deseos, vivencias, sentimientos y pensamientos” (Fonseca, Correa et al., 2011, p. 308). A nivel universitario se asume que los estudiantes ya son capaces de expresarse por escrito y de forma oral con coherencia y de acuerdo al género que se esté trabajando, lo que normalmente les representa un gran esfuerzo.

En ese sentido, tomamos en cuenta que “estos nuevos desafíos intelectuales a menudo se ven intensificados por el reto adicional que implica para los alumnos el hecho de intentar mostrar su grado de comprensión mediante la escritura” (Vardi & Bailey, 2006, p. 17).

Al respecto, existen trabajos que han demostrado la incapacidad de los estudiantes universitarios para comprender y explicar conceptos (Russell, 1991) y lo vemos evidenciado en las aulas con la problemática de que los estudiantes tienen dificultades al escribir un texto y que tienden a memorizar en lugar de introyectar procesos, siendo para ellos difícil argumentar, así como estructurar con lógica sus ideas.

A esta dificultad le añadimos que algunos docentes no construyen un proceso de acompañamiento con los estudiantes cuando les solicitan la elaboración de un texto, no los estimulan ni trabajan con ellos los errores de producción de manera recursiva. Brunetti (2001) aconseja que el docente universitario debe plantear actividades, proveer todas las explicaciones necesarias sin dar las soluciones finales, incentivar al alumnado a que supere por sí mismo las dificultades que se les planteen y, una vez finalizada la tarea, trabajar sobre el error de manera que este no sea desacreditador, sino útil para aprender, luego procederán a la reescritura de sus textos de acuerdo a la corrección realizada.

En la actualidad se ha comprobado que el verdadero aprendizaje radica no en la memorización de conceptos, sino en la construcción del conocimiento, en el saber hacer. El compromiso del docente hoy en día está en ayudar a sus estudiantes a que aprendan significativamente como lo expresan Coll & Solé (2001), al decir que es poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate. Es por todo esto que insistimos que cuando se lleva a cabo un proceso de redacción, en una construcción conjunta entre el docente y sus estudiantes, estamos provocando un aprendizaje significativo, pues la escritura conlleva la construcción de saberes, la organización del pensamiento, partir de lo que se conoce y añadir información y datos adicionales para crear un nuevo producto: el texto escrito.

Esos conceptos teóricos antes definidos y aplicados a la realidad de la asignatura “Operación de Recepción” en la carrera ADH, motivan a preguntarnos qué estrategias de lectura y escritura ayudarían a provocar un aprendizaje significativo en el que los estudiantes logren dominar los procesos operativos y el vocabulario técnico del sector.

## Contexto

El proyecto se llevó a cabo en el grupo 001 de la asignatura de tercer semestre “Operación de Recepción”, con 20 estudiantes de ambos sexos y matrículas entre los años 2011 y el 2012. Las estrategias de lectura y escritura no se practicaron en el grupo 002 (19 estudiantes) para tomarlo como grupo control.

No se había realizado un proyecto con estas características anteriormente en el Departamento de Administración Hotelera de ninguno de los Campus de la PUCMM. Tampoco se encontraron otras publicaciones de iguales particularidades en las fuentes nacionales e internacionales consultadas en la revisión bibliográfica preliminar, aunque sí bastante material en libros sobre

varios temas relacionados como la producción de textos (Brunetti, 2001), la redacción (Fonseca, Correa et al., 2011), textos argumentativos (Padilla, 2011) y tipos de secuencias (Pipkin & Reynoso, 2010).

## Metodología

Anteriormente, al impartir la asignatura objeto de estudio, solo se usaba como estrategias didácticas el juego de roles y la lectura de casos, procesos de trabajo muy comunes en la Administración. A raíz de haber participado en el Diplomado de Lectura y Escritura impartido por el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE), empezamos a utilizar otras estrategias con el propósito de provocar el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los estudiantes y mejorar la calidad de su aprendizaje.

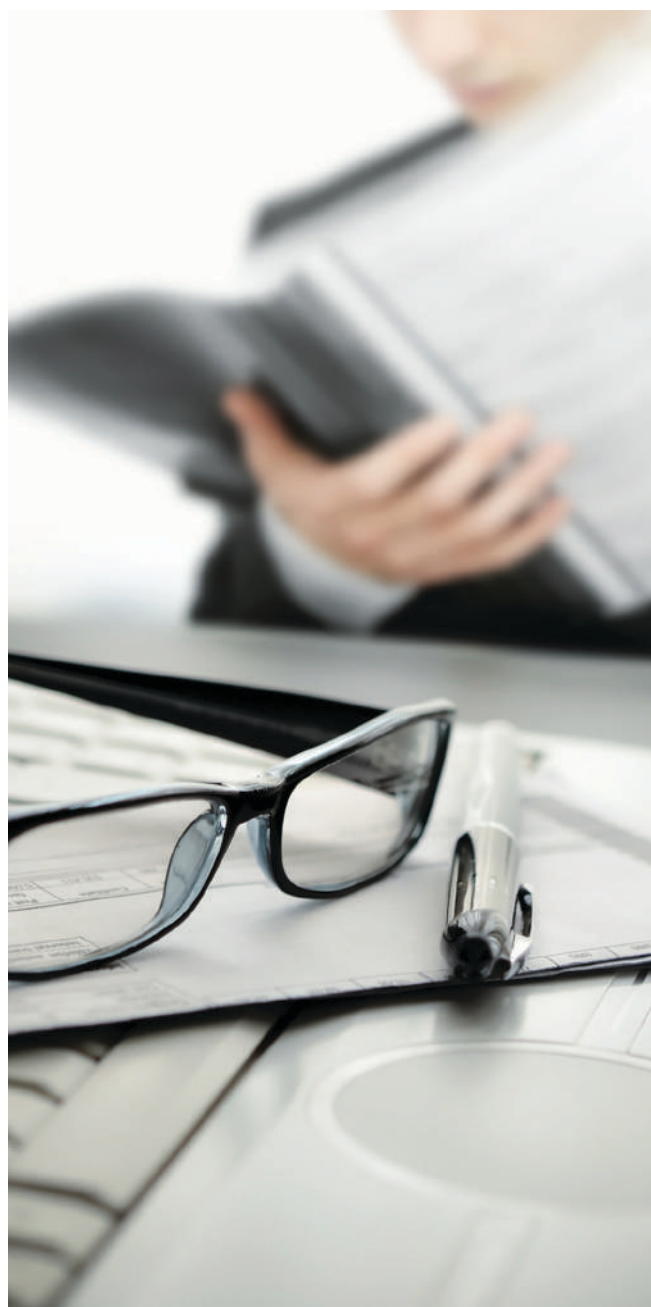
Cabe señalar que en este proyecto se puso en práctica la metodología de investigación-acción, al utilizar determinadas estrategias en el contexto de una clase, recoger resultados, evaluarlos, afinar aquellas estrategias que no lograron los objetivos, reflexionar sobre ellas, valorar cualitativa y cuantitativamente y nuevamente hacer ajustes para que el proceso pudiera ser de provecho a los estudiantes y producir una mejoría de la apropiación del conocimiento de la asignatura.

El acompañamiento docente cobró especial importancia, pues se hizo nuestro el pensamiento que “sin el apoyo constante del profesor, los estudiantes universitarios quedan librados, esencialmente, a su propia suerte, a corregir su propio trabajo antes de entregarlo y a esperar que cumpla con las expectativas del profesor” (Vardi & Bailey, 2006, p. 18).

## Proceso

Para la aplicación de las estrategias de lectura y escritura, los estudiantes formaron grupos de 4 a 6 individuos. Cada grupo formado seleccionó un tema de los vistos en clase para desarrollarlo por escrito y presentarlo oralmente. Algunas de las opciones fueron proceso de:

- Check in,
- Proceso de Check out,
- Proceso de Cambio de Habitación (solicitado por el hotel, solicitado por el huésped o por cambio en las condiciones de la reserva),
- Manejo de Overbooking (walk ins, reservas no garantizadas o reservas garantizadas), entre otros.



Los estudiantes investigaron varias conceptualizaciones del tema elegido y los pasos del proceso seleccionado según los autores encontrados y/o lo expresado por los ejecutivos del sector que entrevistaron.

Con esta información, los estudiantes procedieron a contrastar los modelos de secuencia de pasos del proceso seleccionado y elaboraron su propio proceso justificando en un texto argumentativo la elección de esos pasos.

Basándose en el proceso que elaboraron, los estudiantes de cada grupo escribieron un texto de secuencia narrativa y luego lo presentaron oralmente ante sus compañeros. También se trabajó el género

discursivo expositivo al tener que elaborar un reporte por escrito (Word) y preparar una presentación oral (Powerpoint).

Las estrategias de producción escrita utilizadas fueron la producción de textos expositivos con énfasis en el contenido, corrección procesual con retroalimentación de la profesora, evaluación con rúbrica, corrección por pares y autoevaluación reflexiva.

En este proyecto los estudiantes fueron acompañados en el proceso y recibieron todas las explicaciones que sirvieron de andamiaje para construir los textos. Mayormente aprendieron cómo se elabora la secuencia textual narrativa para poder construir sus casos y la argumentativa para defender o justificar el proceso que habían planteado para resolver el caso propuesto. Los autores que sirvieron de base para estas explicaciones fueron Pipkin y Reynoso (2010) y Padilla, Douglas y López (2011).

También se utilizó el capítulo 6 del libro “Yo argumento”, que trata especialmente de cómo escribir un texto argumentativo y hace referencia a los procesos de escritura, recursivos y jerárquicos que plantean Flower y Hayes (1996) de planificación, generación de ideas, organización y jerarquización de las ideas, textualización y revisión, examen y control (Padilla, Douglas & López, 2011).

## Recopilación de la evidencia

El proyecto tuvo un valor de 10 puntos distribuidos de la siguiente manera: 2 puntos para el proceso, 4 puntos para la exposición y 4 puntos para los dos textos elaborados.

Para el mejor seguimiento de los resultados en el proceso se elaboraron rúbricas con los criterios a tomar en cuenta en cada uno de los aspectos del proyecto y se les entregó una a cada grupo desde el inicio para que fueran monitoreando junto con la profesora sus avances.

El proyecto tuvo una duración de cinco semanas y en cada una de ellas hubo análisis de información, tanto por parte de los estudiantes como de la profesora. Durante la primera semana la profesora explicó y presentó oralmente la actividad. Al final de la sesión de clases se les facilitó tiempo a los estudiantes para que crearan sus grupos y seleccionaran el tema sobre el que deseaban investigar.

En la segunda semana la profesora se aseguró, utilizando la rúbrica para estos fines, de que los estudiantes ya tenían sus grupos formados y sus temas elegidos.

Ofreció orientación general y por grupo sobre las estrategias de comprensión lectora y de producción escrita. Luego se les facilitó tiempo a los estudiantes para que determinaran qué estrategias utilizarían y comenzaran a preparar sus escritos.

En la tercera semana los estudiantes presentaron por escrito a la profesora el borrador de su trabajo y oralmente lo compartían con los estudiantes. Tanto la profesora como los compañeros hicieron sugerencias para mejorar el borrador de aquellos estudiantes que socializaban el suyo.

En el transcurso de la actividad y al utilizar la rúbrica para estos fines, se detectó la necesidad de adicionar una semana más para que la profesora retomara la explicación sobre los tipos de secuencias y que los estudiantes tuvieran más tiempo de reorganizar sus ideas y mejorar la calidad de sus escritos.

En la cuarta semana la profesora reforzó la orientación general y por grupo sobre las estrategias de producción escrita. En esta ocasión practicando la identificación de las secuencias de los textos argumentativos y narrativos en los mismos trabajos presentados por los estudiantes. Continuó la corrección procesual en la que los estudiantes presentaban sus borradores y se compartían oralmente comentarios y sugerencias tanto por parte de la profesora como de los compañeros.

En la quinta semana los estudiantes presentaron por escrito su trabajo y se autoevaluaron reflexivamente de forma oral y escrita con la rúbrica establecida para estos fines.

## Resultados

Cada grupo de estudiantes escribió sus textos siguiendo el proceso de escritura que plantean Flower y Hayes (1996). Primero, planificaron lo que iban a hacer, concibiendo ideas, agrupándolas, identificando categorías e incluso formando nuevos conceptos y estableciendo objetivos.

Luego realizaron la traducción, en donde forjaron lo que querían transmitir y convirtieron las ideas en lenguaje visible, dando paso a los subprocesos de evaluación y revisión, en los cuales releeron lo que habían escrito y analizaron lo que podrían escribir; de esta forma aprendieron a redactar en el mismo proceso de redacción y controlaron su aprendizaje en acción.

La profesora y los propios estudiantes en su autoevaluación reflexiva concluyeron la revisión del proceso y los trabajos entregados/presentados, obteniendo los siguientes resultados:

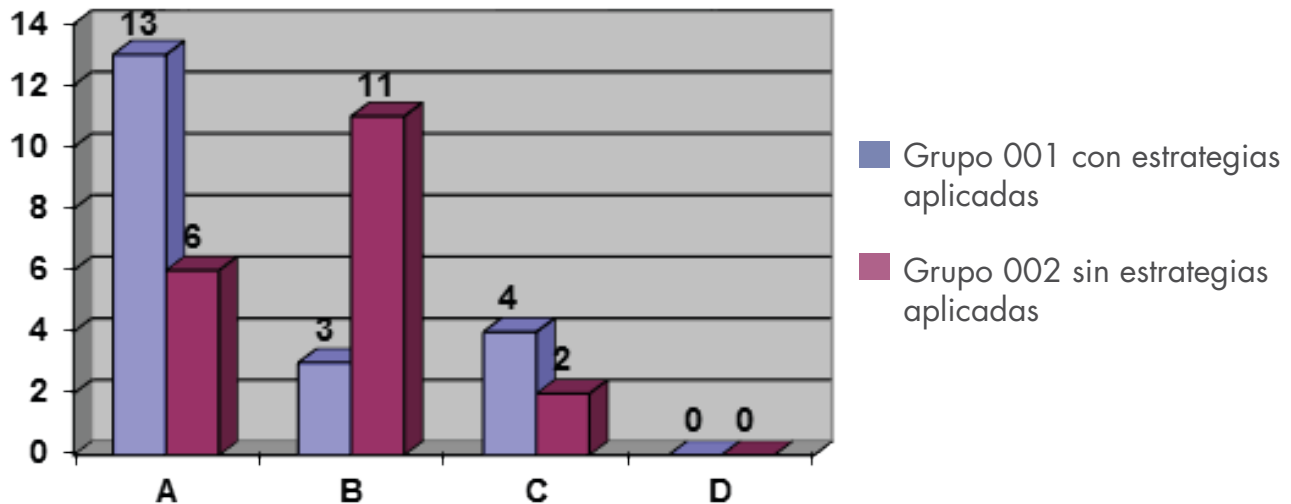
Tabla 1: Autoevaluación Reflexiva de los Estudiantes

Grupo/ Tema	Evalación del proceso (2 puntos)	Evalación de la exposición (4 puntos)	Evalación del trabajo escrito (4 puntos)	Aspectos cualitativos
Grupo 1  Overbooking con reserva garantizada	2/2	3/4	4/4	Opinaron que lo mejor de la actividad fue: <i>“El caso. Nosotras mejoramos mucho ya que en la primera entrega tuvimos que arreglar el texto argumentativo. Este texto verdaderamente no fue fácil, pero aprendimos. Por otra parte, el caso fue el más importante y el más llamativo para la profesora. Pudimos mejorar y trabajar más unidas como grupo”</i> .  Y sobre lo que podían mejorar dijeron: <i>“La forma de explicar”</i> .
Grupo 2  Check Out	1/2	2/4	2/4	Opinaron que lo mejor de la actividad fue: <i>“Nuestros modelos de check out”</i> .  Y sobre lo que podían mejorar dijeron: <i>“Nuestro caso, un mejor contraste”</i> .
Grupo 3  Check in	1/2	4/4	2/4	Opinaron que lo mejor de la actividad fue: <i>“La precisión con la que hablamos y explicamos, lo aprendido de recepción, check in y lo desarrollado”</i> . Y sobre lo que podían mejorar dijeron: <i>“Podemos mejorar el desarrollo, lo que nos faltó del caso, pero con todo eso pudimos aprender las diferencias de los casos”</i> .
Grupo 4  Overbooking con reserva no garantizada	2/2	4/4	4/4	Opinaron que lo mejor de la actividad fue: <i>“Lo que mejoramos durante el proceso. Nuestra presentación y nuestra investigación, estudiamos tres diferentes hoteles”</i> .  Y sobre lo que podían mejorar dijeron: <i>“Desde el primer borrador se nota lo que hemos mejorado hasta ahora en la forma de escribir y en nuestra presentación. Nos dimos cuenta de la importancia de trabajar en grupo, de hacer una investigación correcta y fijarse bien en los detalles como los márgenes.”</i>



Al comparar las calificaciones finales de los dos grupos de clases que estuvo impartiendo la profesora, se obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfica 1. Comparativa de Calificaciones



Los resultados muestran cómo el grupo 001, en el que se aplicaron las estrategias de lectura y escritura, refleja una mayor cantidad de calificaciones en A y una menor cantidad de calificaciones en B que el grupo 002 en el que las estrategias no se aplicaron. Sin embargo, también se puede apreciar que en el grupo 001 hay una mayor cantidad de calificaciones en C que en el 002 y en ninguno de los dos grupos hay calificaciones en D.

Veamos ahora los promedios de las calificaciones en los exámenes parciales y finales de ambos grupos de clase:

Tabla 2: Promedio de Calificaciones de los Estudiantes

Evaluación / Grupo	Promedio Grupo 001 (20 estudiantes) Con estrategias de lectura y escritura	Promedio Grupo 002 (19 estudiantes) Sin estrategias de lectura y escritura
Primer parcial	18 / 20	16.3 / 20
Segundo parcial	17.4 / 20	16 / 20
Tercer parcial	22 / 25	18.02 / 25

Estos resultados muestran cómo el grupo 001, en el que se aplicaron las estrategias de lectura y escritura, presenta mejores calificaciones en todas las evaluaciones que el grupo 002 en el que las mismas no se aplicaron. Sin embargo, aunque las calificaciones en el grupo 001 son superiores, no podemos perder de vista que lo importante de esta investigación radica no en el aumento de la nota, sino en lograr aprendizajes que acompañarán a los estudiantes durante toda la vida.

## Conclusión

Este proyecto demuestra que los estudiantes de Administración Hotelera pueden mejorar la calidad de sus aprendizajes cuando los profesores empleamos estrategias procesuales de lectura y escritura para fomentarles el dominio y familiarización de los procesos y términos propios de una recepción de hotel. En efecto, en el grupo objeto de estudio los procesos de comprensión lectora y de producción escrita llevados a cabo provocaron resultados cualitativamente mejores que en el grupo control.

El proceso de redacción fue de gran utilidad para los estudiantes, ya que pudieron representar internamente el conocimiento que utilizaron durante la escritura, convirtieron en lenguaje visible las ideas que tenían y lo usaron para evaluar sistemáticamente el texto que producían, controlando el proceso y su progreso.

También, la recursividad que ofrece la investigación-acción y su motivación a repensar la práctica docente posibilitaron este logro y el que en esta oportunidad podamos culminar compartiendo esta experiencia de aplicar estrategias de lectura y escritura, como un aporte para mejorar el desarrollo académico de los estudiantes y motivar a otros docentes a aplicarlas, con el convencimiento de que la alfabetización académica es un compromiso de todos.

## Referencias

- Brunetti, P. (2001). *“Los procedimientos de citación y la producción de textos”*. *Estrategias para el aula*. Argentina: Homosapiens.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Coll, C. & Solé, I. (2001): *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. *Aprendizaje significativo*. Revista Candidus, 15. Recuperado de: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_38/nr\\_398/a\\_5480/5480.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_38/nr_398/a_5480/5480.htm).
- Pipkin, M. & Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.
- Russell, D. (1991). *Writing in the academic disciplines, 1870-1990: a curricular history*, Carbondale, United States: Southern Illinois University Press.
- Vardi, I. & Bailey, J. (2006). *Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso*. Signo & Seña, 16, pp. 15-32, Revista del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”. Textos en contexto I, Buenos Aires.: Asociación Internacional de lectura, 73-107. Título original: “A cognitive Process Theory of Writing”, *Theoretical Models and Processes of Reading*, Fourth Edition [1994], Rudell, R.; Rapp Rudell, M. y Singer, H. (eds.)
- Fonseca, Correa et al., (2011). *Comunicación oral y escrita*. México: Pearson Educación.
- Padilla, C., Douglas, S. & López, E. (2011) *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte.





Gonzalo Martín de Marcos\*

## Falacias necesarias: una apología de los malos argumentos para la clase de argumentación

### *Necessary Fallacies: an Apology for Bad Arguments in Argumentation Lessons*

Recibido: 03-01-14

Aprobado: 29-01-14

### Resumen

Este artículo defiende la necesidad de las falacias. Los llamados *malos* argumentos constituyen recursos del lenguaje que permiten a sus usuarios dar cumplimiento a las distintas funciones del lenguaje. Como cualquier otro recurso, es su uso (cuando no obedezca a ciertos criterios axiológicos), pero no su funcionalidad, lo que puede ser censurado. A partir de los estudios de Aristóteles, C. L. Hamblin y, en particular, Van Eemeren y Grootendorst, se evalúan mediante ejemplos la falacia de ambigüedad, que responde a una necesidad expresiva; la falacia del espantapájaros, que puede satisfacer una necesidad conativa; y la falacia *cum hoc, ergo propter hoc*, que cumple con la función cognitiva. El lenguaje es un fenómeno irreductible, y las falacias son indicio de ello. No pueden repudiarse porque se salgan de los límites descritos por enfoques lógicos. Una reflexión de este tenor debería anteceder a la enseñanza de la argumentación en el nivel superior.

### Abstract

*This article supports the need of fallacies. The so called bad arguments constitute language resources that allow to complying with the various functions of the language. As with any other resource, its use (when it doesn't meet certain axiological criteria), but not its functionality, could be censured. Based upon studies by Aristotle, C.L. Hamblin, and particularly, Van Eemeren and Grootendorst, examples have been used to assess the ambiguity fallacy, which responds to an expressive need; the fallacy of the Scarecrow, which can satisfy a conative need; and the cum hoc, ergo propter hoc fallacy, which meets the cognitive function. Language is an irreducible phenomenon and fallacies are an indicator thereof. Such can't be disowned because of being out of the limits described by logical approaches. A reflection on this regard should precede the teaching of argumentation in the higher level.*

### Palabras claves

falacias; funciones del lenguaje; recursos; argumentación; didáctica.

### Keywords

*fallacies; language functions; resources; argumentation; didactics.*

\* **Gonzalo Martín de Marcos:** Doctor en Literatura española por Arizona State University (EEUU). Doctor en Filología hispánica por la Universidad de Valladolid (España). Docente en universidades de Estados Unidos, España, Polonia y la República Dominicana. En este último país ejerce como Profesor a Tiempo Completo del Departamento de Español de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (CSTA). Autor de sendos libros sobre Leopoldo Alas "Clarín" y César Vallejo, así como de artículos académicos y reseñas sobre narrativa hispana contemporánea y argumentación, publicados en revistas especializadas y presentados en congresos. Para contactar al autor: g.martin@ce.pucmm.edu.do

## Introducción

El lenguaje humano es una realidad irreductible. No obstante, la lengua exhibe unas constantes que inducen en los profesionales la ilusión de control. Los modelos explicativos de la lengua pueden transmitir la impresión de estar simplificando una entidad proteica. Por eso, cuando se explica, por ejemplo, el Principio de Cooperación, de Grice (2005), referido a la conversación, debe hacerse énfasis sobre el hecho de que sus máximas sólo describen, no prescriben (o proscriben). De modo análogo, es preciso enfrentar el desafío de hacer comprender a los alumnos un hecho semejante en las clases de argumentación. El modelo de Van Eemeren y Grootendorst, inspirado en Grice, formula una serie de reglas cuyo cumplimiento garantiza el éxito de una discusión crítica ideal, éxito que consiste en la resolución de una disputa. La inobservancia de estas reglas genera las falacias.

Es decir, las falacias son resultado de la violación de unas leyes pensadas para una situación ideal. Así, acaban tocadas del estigma de la infracción. Sin embargo, las falacias constituyen recursos naturales, pues la argumentación nace de un impulso connatural al hombre en sociedad. De ahí que María Elena Arenas Cruz (1996) hable de la argumentación como una categoría genérica *natural* (junto a la categoría lírica, dramática y épica). Las falacias, así pues, son recursos que conciernen, entre otras, a funciones del lenguaje como la expresiva, la conativa o la cognitiva. Impartir una clase de argumentación que denueste las falacias sin explicar su función en la comunicación humana es un error que procede de la simplificación del lenguaje humano.

## Evaluación de la noción de falacia

Aristóteles (1982) -con quien empieza casi todo en Poética y Retórica- en el último libro del *Órganon*, titulado *Refutaciones sofísticas*, señala que por falacias entiende las “[r]efutaciones aparentes, que son en realidad razonamientos desviados y no refutaciones” (p. 309). Es decir, que, para el estagirita, las falacias ofrecen una apariencia falsa, y surgen en el contexto del diálogo, donde un argumentador y un refutador intercambian incesantemente sus papeles. Cuando el refutador rebate al argumentador, emplea, como este, un argumento. Sin embargo, hay, por lo que dice Aristóteles (1982), argumentos desviados, y debe entenderse, por tanto, que ha de haber argumentos rectos. De modo que una falacia es un argumento, y no es posible hablar de falacia donde no ha de haber argumento. En consecuencia, preguntarse por la naturaleza de la falacia es inútil sin hacerlo antes por la del argumento, puesto que una falacia es un argumento falaz.

Hay muchas concepciones de argumento. Algunos consideran, incluso, que una acción comunicativa no verbal puede estar en el fundamento de nuestra argumentación: “podríamos encontrar las bases de nuestras capacidades argumentativas en el primer llanto que emitimos al salir de nuestro vientre materno, porque nos plantea las condiciones de posibilidad de nuestras primeras interacciones con otros seres racionales” (Padilla, 2011, p.19). Para otros, un argumento es simplemente un motivo que sirve como razón. Por ejemplo: “No vamos a la playa” es un argumento que funciona como un motivo -una razón- para estar decepcionado.

Para la lógica que se ocupa del lenguaje, un argumento es una estructura compuesta por dos proposiciones, una afirmación y una justificación de ésta: aquello que tradicionalmente se ha conocido como premisas y conclusión. V. gr., “No vamos a la playa, porque hoy está lloviendo”. Desde la perspectiva discursiva, un argumento puede ser entendido como una acción verbal que persigue la persuasión de una persona: por ejemplo, la *acción* de regañar mediante las palabras “Esto es intolerable” constituye un argumento para que una persona, a quien consideramos responsable de algo que no nos parece tolerable, se arrepienta. En general, no hay unanimidad teórica en la definición de argumento. Luis Vega (2011) recoge las distintas concepciones en su entrada “Argumento /argumentación” (pp. 66-74), en el *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Señala que, por lo general, hay dos aproximaciones: las que lo ven como producto y las que lo ven como proceso, en una dimensión dialéctica.

De ahí que, dada la diversidad de las concepciones de argumento, se haga más peliagudo hallar una respuesta a esta pregunta: ¿cuándo un argumento puede ser considerado falaz? Este es el quid de muchos debates, punto controvertido en todos los estudios de la argumentación, y por eso se establecen clasificaciones de las falacias atendiendo a distintos criterios. Hamblin (1970) publicó un libro que se ha convertido en el clásico contemporáneo sobre la materia: *Fallacies*. En esta publicación analiza las falacias partiendo de la tradición aristotélica, y su concepción de estas es la misma que la del filósofo griego: “[t]hey constitute or express an argument that seems valid but is not” (Hamblin, 1970, p. 224). Es cierto que Hamblin habla de ‘validez’, concepto específico según el cual, en un argumento, “[l]a verdad de la conclusión no se sigue de la de las premisas” (Nepomuceno, 2011, p. 625). Aquí se emplea ‘malo’ como compendio terminológico de validez, apariencia, error, etc., ninguna de cuyas calificaciones parece definitiva para comprender la ‘desviación’ de las falacias. En cualquier caso, queda irresuelta una cuestión: ¿qué los hace malos, en un



sentido laxo? Porque, si bien todos parecen estar de acuerdo en que exhiben una apariencia engañosa, no hay forma de consensuar qué hay de malo, común a todos ellos, tras esa apariencia.

A partir del hecho de que tanto argumento como falacia no han alcanzado un estatuto teórico estable, este artículo tiene como objetivo impugnar la reputación de estas últimas como recursos siempre vitandos y deplorables, carácter que, paradójicamente, sí tienen bien consolidado.

Es cierto -con Aristóteles y Hamblin- que las falacias parecen lo que no son, pero no parece acertado argüir que sean erróneas porque se desvíen de un eje de rectitud impuesto por una visión constrictiva del lenguaje. Por otra parte, si bien todas tienen una apariencia engañosa, ésta no tiene por qué obedecer -como suele atribuirseles- a una intención inmoral. Del étimo latino *fallācia* -cuyo significado es “engaño, superchería” (*Diccionario*, 1969, p. 169)- procede la connotación negativa que siempre se le ha adjudicado al término ‘falacia’, pero no debe confundirse la significación etimológica con la significación conceptual, forjada y depurada tras una tradición disciplinar.

Frente a la visión negativa, los estudios logicistas sobre las falacias propenden -o más bien sólo lo propenden- a analizar asépticamente el error que justifica la naturaleza falaz de un argumento, tal como intenta, por ejemplo, Bordes Solana (2005). No obstante, este no es el enfoque aquí. Las falacias no son inmorales per se, aunque tampoco están exentas de moralidad, porque ésta radica en el uso real y concreto que hacemos de ellas. Este artículo propugna la idea -cuya transmisión a los estudiantes de argumentación es perentoria- de que las falacias constituyen recursos del lenguaje inmunes, en cuanto tales, a la censura. Son sus realizaciones concretas, sus *ocurrencias*, las que sirven a intenciones comunicativas que pueden ameritar juicios de valor

Este artículo, en fin, defiende la idea de que las falacias son inevitables porque así lo dicta la naturaleza libérrima de la comunicación verbal, y que en el espacio legítimo de tal libertad las falacias satisfacen, al menos, necesidades expresivas, conativas y cognitivas. Necesidades correspondientes a algunas de las tradicionales funciones del lenguaje: apelativa, referencial, emotiva, estética, fática y metalingüística (Jakobson, 1986); para la función cognitiva, véase, por ejemplo, la aportación a la filosofía del lenguaje de Condillac (1999), quien otorga primacía al lenguaje entre las otras facultades mentales, a las que organiza. No obstante, el mismo Jakobson (1986) llama “cognoscitiva” (p. 353) a la referencial.

## Apología de algunos malos argumentos

Se analizan a continuación tres tipos de falacia: la falacia por ambigüedad, la falacia del espantapájaros y la falacia *cum hoc, ergo propter hoc*. Un examen semejante puede extenderse a otros de los numerosísimos tipos que recogen los manuales, pero por razones de espacio y ejemplaridad se han escogido éstas. Además, son casos inspirados al calor de la enseñanza en las clases de argumentación, lo que demuestra que la impugnación de la mala fama que pesa sobre los argumentos falaces surge muy espontáneamente, motivada por la intuición persuasiva de sus usuarios, señal de su innata competencia argumentativa.

### La falacia de ambigüedad: función expresiva

En cierto edificio del campus de Santo Domingo de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (República Dominicana) hay un rincón donde suelen instalarse puestos que hacen publicidad sobre formación académica en el extranjero, actividades extracurriculares y todo tipo de eventos que pueden interesar a los alumnos. Allí hubo instalado un puesto para promover la donación de sangre, en cuyo cartel aparecía una frase muy llamativa: “Dono sangre porque me sale del corazón”. ¿Qué dos posibilidades de interpretación tiene esta frase? Primero, que la sangre sale del corazón, por cuya causa se dona; y segundo, que lo que sale del corazón no es la sangre, sino el acto de donar: es decir, que donar constituye un acto de amor.

Antes de analizar éste y los siguientes tres tipos de falacias, conviene resumir el enfoque pragmatialéctico de la argumentación de los holandeses Frans H. Van Eemeren y Rob Grootendorst (2002). Estos autores, en un esfuerzo por sistematizar las falacias, han formulado un modelo de reglas que gobiernan una discusión ideal, esto es, desprovista de malos argumentos. Para ellos, la argumentación “[e]s descrita como un acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión o una disputa” (p. 29). Esta disputa es una discusión crítica, es decir, una discusión que tiene como objetivo resolver un conflicto de opinión por medios racionales. Pues bien, hay una serie de diez reglas cuyo cumplimiento garantiza -en un plano ideal- que tal acuerdo llegará, que la discusión crítica se resolverá. Son reglas que atañen a los participantes en la discusión, y tratan temas como su libertad, la carga de la prueba, el punto de vista, la relevancia, los puntos de partida, las suposiciones falsas, etc. De las violaciones de estas reglas, surgen las falacias. Vuélvase al ejemplo propuesto, para abordar ya el examen de la falacia por ambigüedad: “Dono sangre porque me sale del corazón”. La décima regla del modelo pragmatialéctico dice así: “Las partes

[entiéndase los participantes en un diálogo] no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas” (Van Eemeren y Grootendorst, 2006, p. 144). La ambigüedad es la posibilidad de que un signo tenga varias interpretaciones, sea porque haya varios significados, sea porque tengamos varios referentes posibles. Cuando somos ambiguos, estamos expresando la connotación, la polisemia, la pluri-referencialidad. Pero, al mismo tiempo, cuando somos ambiguos, no estamos respetando la décima regla del modelo de Van Eemeren y Grootendorst (2002).

En otras palabras, estamos cometiendo una falacia por ambigüedad. Resulta así que, un eslogan tan sugerente como “Dono sangre porque me sale del corazón” es una falacia, un argumento desviado, alejado de la rectitud y de las reglas de un argumentar ideal que permita resolver una discusión. Reducir tal enunciado a uno de sus sentidos-‘Dono sangre porque la sangre es bombeada por el órgano central de mi sistema circulatorio’, o bien, ‘Dono sangre porque donar es un acto de amor’- equivale a bloquear la riqueza polisémica de la lengua, reduciendo el lenguaje a la univocidad. Reducir un enunciado a un único sentido se opone a la promesa saussuriana de que una lengua es un sistema de signos limitados que pueden arrojar combinaciones ilimitadas. En efecto, el padre de la lingüística moderna formalizó tal evidencia, al señalar que a partir de un conjunto de elementos limitados (los situados en el eje asociativo), es posible alumbrar una plétora casi ilimitada de combinaciones (expresadas en el eje sintagmático) (Saussure, 1945).

Renunciar a la ambigüedad, también, es trocar el lenguaje humano en un lenguaje artificial; es reducirlo a una mera funcionalidad. Así, dice Marcuse (1969), “[e]l lenguaje funcionalizado, contraído y unificado es el lenguaje del pensamiento unidimensional” (p.125). Una visión contraria tiene Barthes (1970), quien señala : “[e]l significado de connotación tiene un carácter al mismo tiempo general, global y difuso: es, si así se quiere, un fragmento de ideología” (p. 93); la denotación, por tanto, quedaría exenta de ideología. De todas formas, aquí se sostiene la idea de que la comunicación verbal humana necesita de la ambigüedad para sugerir y no indicar, para abrir el mundo y no cerrarlo, para vivir en otros mundos y no quedarnos en este, para intentar reflejar la inefable condición humana, de la que la lengua es expresión.

E incluso si se va más allá, se comprueba que la ambigüedad está también en el referente, en la realidad pluridimensional, de manera que podríamos decir que esta falacia atañe a la función referencial. No hay contradicción en ello pues, como dice el mismo Jakobson (1986): “[n]o hay monopolio por parte de alguna de estas funciones” (p. 356), sino predominancia e incluso complementariedad.

Por todo ello, entendida la función expresiva como la capacidad que tiene el lenguaje de permitir a sus usuarios exteriorizar sus estados de ánimos -éstos cambiantes, complejos e irreductibles a una sola dimensión-, la falacia de ambigüedad cumple plenamente con ella.

## La falacia del espantapájaros: función conativa

En la película *Esencia de mujer* (Brest, 1992) -su título original en inglés fue *Scent of a Woman*, se estrenó en 1992, estuvo dirigida por Martin Brest y se basó en la novela del escritor italiano Giovanni Arpino, quien participó también en el guión-, el personaje protagonista, interpretado por Al Pacino, pronuncia un encendido discurso con el que trata de impedir que el comité disciplinario de una escuela de élite expulse a un joven, pobre pero brillante, que se ha negado a delatar a sus compañeros, tal como le exigían las autoridades del lugar.

En determinado momento, en la parte en que Pacino emplea un lenguaje deliberadamente vulgar y provocador para con el circunspecto comité, dice: “¿Cuál es el lema de este colegio? Muchachos, informad sobre vuestros compañeros, salvad el culo, o de lo contrario os quemaremos en la hoguera”.

Todo miembro del auditorio, puesto que pertenece a la institución, debe de saber que el lema real de la escuela no es el que ha dicho Al Pacino. Seguramente se trate de alguna frase solemne que apela al honor, pero no aquello. Sin embargo, éste dice repetirlo, cuando en realidad lo que está haciendo es deformarlo a placer. Se trata de una refutación desviada, de una falacia, según la cual el argumentador está infringiendo la regla 5 del modelo pragmatialéctico, que reza: “Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa defendida por la otra parte” (Van Eemeren, 2006, p. 131).

Esta falacia es comúnmente conocida como falacia del hombre de paja o falacia del espantapájaros, que consiste en distorsionar el punto de vista de nuestro oponente. En efecto, el protagonista, con el propósito de defender su visión degradadora de la institución, atribuye a sus representantes -los miembros del comité presentes en la sala- un punto de vista falseado.

Si la institución quisiera apoyar su decisión de sancionar al muchacho mediante una expulsión, podría echar mano del lema *original* que resume su espíritu y sus valores. De modo que, si Pacino quiere revelar la hipocresía de un colegio que dice propugnar el honor, pero que incita a un joven a delatar a sus compañeros, ataque precisamente el lema. Y ello no con el único fin de mofarse -aunque también tenga esta intención- sino con el objetivo de desenmascararlos:

porque “Salvad el culo...” no es una mera deformación, sino la faz escondida de un lema hipócrita, la realidad verdadera de una institución que no es tan honorable como se precia. La falacia del espantapájaros, para quien quiere desvelar una falsedad, es una necesidad. Porque la única forma de hacer aflorar una verdad enterrada es pronunciarla, hacerla explícita mediante la distorsión de la mentira que la opaca.

Es más, distorsionar es una prerrogativa de la desconfianza, un derecho del juicio crítico. Acatar cuanto se dice sin poner en tela de juicio formas embusteras es renunciar a nuestra -sólo en apariencia- insólita libertad de distorsión. Así, entendida la función conativa como la capacidad que tiene el lenguaje de querer actuar, de modos diversos, sobre el destinatario, la falacia del espantapájaros nos permite ejercerla.

### La falacia *cum hoc, ergo propter hoc*: función cognitiva

El sábado 8 de marzo de 2014, apenas ocho horas después de despegar del aeropuerto internacional de Kuala-Lumpur, capital de Malasia, desapareció un avión, un Boeing 777 cargado con 239 personas (Reinoso, 2014). Tras dos semanas de incertidumbre, causada por la falta de indicios técnicos, pareció hacerse sólida la hipótesis de que se había estrellado en el Océano Índico, a 2300 kilómetros de la costa oeste de Australia.

En todo el tiempo que los servicios de rescate -compuestos nada menos que por 26 países- estuvieron buscándolo, se hicieron diversas conjeturas, basadas todas ellas en indicios circunstanciales. Primero se habló de que Boeing, la empresa constructora, había llamado a revisión a este modelo por corrosión en la carrocería, aunque pronto se certificó que el avión desaparecido no estaba afectado por esta falla. Después se formuló la hipótesis de un atentado terrorista, y se descubrió que dos de sus pasajeros viajaban con pasaporte falso, aunque más tarde se valoró la posibilidad de que fueran, simplemente, inmigrantes irregulares. Se habló, asimismo, de un secuestro, de un suicidio... Durante todo este tiempo, los familiares de los pasajeros sufrieron lo errático de una investigación que perseguía un avión fantasma. Estos tuvieron que escuchar enunciados de este tenor: “Pudo ser un atentado terrorista, porque dos pasajeros iraníes habían abordado con pasaporte falso”; “Pudo ser un secuestro, porque el copiloto había exhibido, en vuelos anteriores, un comportamiento poco profesional”...

Es decir, argumentos muy corrientes de causa-efecto, entendida esta relación como una dependencia natural de un hecho con su motivo directo. Tan natural es esta relación, que el hombre se esfuerza por hallarla allá donde no comprende un suceso: busca las

causas de lo que no comprende, porque comprender, amén de explicar, supone un alivio para el dolor. Sin embargo, cuando, conocido un hecho, se desconoce la causa fehaciente que lo provocó, es inevitable rebuscarla entre hechos próximos, anejos, apegados. En el ejemplo, la presencia de dos pasajeros sospechosos constituye un hecho que se dio en el espacio del mismo avión que se estrelló.

Por tratarse de hechos anejos -el hecho de la presencia de los terroristas y el hecho del accidente del avión en el que estos viajaban- se interpretó uno como causa del otro, y se dijo, o insinuó: “Los pasajeros indocumentados, sospechosos terroristas, causaron la desaparición del avión”.

Lo mismo sucedió con el copiloto, que había permitido, en un vuelo anterior, que dos pasajeras visitaran la cabina, en contra de las reglas al respecto. Así, la presencia de un individuo de conducta poco profesional en el mismo avión que se estrelló se interpretó como una causa de la tragedia, en virtud de que un hecho estuvo apegado al otro. Formulado como un argumento, se dijo, o insinuó: “El accidente del avión de Malasia fue causado por un copiloto sospechoso”.

En ambos casos -en el de los inmigrantes con documentación falsa y en el del copiloto- se trata de una falacia clásica, denominada *cum hoc, ergo propter hoc*, argumento que consiste en interpretar que dos hechos están conectados por medio de una relación causal sólo por darse uno junto al otro. Literalmente, y traducido del latín, *cum hoc, ergo propter hoc* significa ‘junto a esto, así que a causa de esto’. Si bien exhibir cada vacilación de la investigación fue un error que causó un dolor cierto a los familiares, es obligado para los investigadores indagar entre los hechos próximos las causas del desastre. Es un proceso natural, puesto que las causas suelen guardar con lo causado una relación de proximidad, de coexistencia.

Cualquier indagación actúa de ese modo. Hurgar entre lo cercano para hallar los motivos posee el sentido de la lógica racional. Descargar de sospecha a lo cercano sólo por ser cercano, coexistente, sería violentar el proceder natural de toda investigación. La falacia *cum hoc, ergo propter hoc* dice, es cierto, que el mero hecho de la coexistencia no basta para formular una relación de causa efecto, pero conjeturar sobre lo anejo será necesariamente un primer paso para la comprensión.

Entendida la función cognitiva como una vertiente de la referencial (Jakobson, 1986) pues nos permite hablar sobre nuestra realidad y, de esta forma, comprenderla, esta falacia puede dar cumplimiento a tal necesidad.



## Conclusiones

Disciplinas como la retórica, la gramática o la pragmática, si no se enseñan bien, pueden inculcar en nuestros estudiantes la idea de que para comprender la lengua es preciso reducirla a un modelo ideal. En el caso del principio de Cooperación de Grice, si formulamos un marco ideal de conversación, contamos con un perímetro fuera de cuyos límites todo es infracción, todo es caos: todo real. Porque de las infracciones surgen la prolijidad, la elipsis, la ironía, la metáfora, la digresión, la mentira, el engaño, la distracción... De las infracciones surge la poesía, surge Góngora, surgen los poemarios vanguardistas—*Trilce*, *Altazor*, *Poeta en Nueva York*. Y de las infracciones de las reglas de Van Eemeren y Grootendorst, que siguieron a Grice, surgen las falacias.

Con estos ejemplos se comprueba que la ambigüedad es un recurso, mientras que la ambigüedad, es cierto, en contextos en que la univocidad intervenga en la preservación de nuestros derechos puede conducirnos a la comisión de una falacia. Distorsionar la tesis del contrario es reprochable, sí, pero sólo en aquellos casos en que lo hagamos con intenciones desviadas. Buscar atropelladamente las causas de un hecho en las circunstancias próximas puede ser una torpeza, pero es lógico empezar por ahí, y no podemos imputar a tal recurso la responsabilidad de una mala argumentación.

Si consideramos los modelos citados, infringir las reglas, cuando estas no se ajustan a la realidad de un organismo irreductible, resulta necesario, porque no ha de prescindir el hablante de las libertades que le otorga el lenguaje, libertades que, a la postre, funcionan como recursos. Emplear las falacias, lo que sólo técnicamente podemos definir como *malos* argumentos, es una necesidad que nos permite explotar el caudal inagotable del significado, distorsionar las formas apócrifas de los discursos grandilocuentes o investigar la desaparición de un Boeing 777. Y este hecho debe ser explicado a todo estudiante de argumentación, que lo habrá de comprender guiado por su innata capacidad retórica.

## Referencias

- Arenas Cruz, María Elena. (1997). *Hacia una teoría general del ensayo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Aristóteles. (1982). *Tratados de lógica (Órganon)*. Madrid: Gredos.
- Barthes, R. (1970). *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón.
- Bordes Solana, M. Bordes & Solana, M., (2011), *Las trampas de Circe. Falacias lógicas y argumentación informal*. Madrid: Cátedra.
- Brest, M. (Productor), Arpino, G (Novela), B. Goldman. (Guionista), & Brest, M. (Director). (1992). *Scent of a Woman* [Universal Pictures]. Estados Unidos.
- Condillac, E. B. (1999). *Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos*. Madrid: Tecnos.
- Diccionario ilustrado latino-español, español-latino. (1969). Barcelona: Editora de las Publicaciones SPES y VOX.
- Grice, H. P. (2005). "Lógica y conversación". En Valdés Villanueva, L. Ml. *La búsqueda del significado*. Lecturas de filosofía del lenguaje. Madrid: Tecnos. pp. 511-30
- Hamblin, C. L. (1970). *Fallacies*. London: Methuen & Co Ltd.
- Jakobson, R. (1986). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix-Barral.
- Marcuse, H. (1969). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral.
- Nepomuceno, A. (2011). "Validez". En Vega Reñón, L. & Ólmos Gómez, P. *Compendio de Lógica, Argumentación y Retórica*. Madrid: Trotta. pp. 625-27.
- Padilla, C. (2011). *Yo argumento*. Córdoba (Argentina): Comunicarte.
- Reinoso, J. (2014, 2 de abril). "Malasia asegura que quizás nunca se sepa por qué desapareció el vuelo MH370". El país. Recuperado de: [http://internacional.elpais.com/internacional/2014/04/02/actualidad/1396436697\\_684378.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2014/04/02/actualidad/1396436697_684378.html)
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vega Reñón, L. (2011). "Argumento / argumentación". En Vega Reñón, L. & Ólmos Gómez, P. *Compendio de Lógica, Argumentación y Retórica*. Madrid: Trotta. pp. 249.









## Entrevista a la profesora Liliana Montenegro

Directora del Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión  
de la Lectura y Escritura (CEDILE)

**E**l Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE) es una unidad de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), cuyo propósito consiste en promover la investigación y la enseñanza de la lengua española como constructora de identidad, como medio para el desarrollo creativo e intelectual de los sujetos y como base para el desarrollo de la criticidad.



Entre sus programas formativos, ha desarrollado un Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículo en el nivel Superior. Los resultados de los proyectos desarrollados por los profesores participantes en la primera cohorte de este diplomado fueron presentados en un seminario, llevado a cabo en el campus de Santiago el 21 de marzo de 2014 y el 27 de marzo de 2014 en Santo Domingo. El objetivo esencial de este seminario fue compartir con la comunidad universitaria las experiencias de investigación sobre las prácticas docentes llevadas a cabo por los profesores en sus clases, en las que se aplicaron diversas estrategias de lectura y escritura desarrolladas en el Diplomado, con el fin de lograr un mejor desempeño académico de los estudiantes que cursan las distintas carreras profesionales de grado de la Universidad.

### ¿Cuándo inició este proyecto?

**LM:** Este proyecto se materializó en nuestra Universidad en el año académico 2013-2014, atendiendo a una solicitud de la Vicerrectoría Académica de Grado.

### ¿Cómo surgió este proyecto?

**LM:** El tema de la alfabetización académica consta de antecedentes en la PUCMM que permitieron la sensibilización de profesores y autoridades institucionales sobre la importancia del desarrollo de estrategias de lectura y escritura en las diferentes áreas disciplinares del nivel superior. En efecto, desde el Centro de Desarrollo Profesional (CDP) de la PUCMM se realizó en el 2009 un sondeo entre el profesorado para indagar sobre las prácticas de lectura y escritura que implementaban en las asignaturas que dictaban en la Universidad. Sus resultados fueron publicados en el *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* (número 12) titulado “Leer y Escribir en la Universidad”.

Su propósito fue aportar a la comunidad académica un primer análisis sobre la temática desde la que se podrían impulsar las próximas investigaciones y, de alguna manera, propiciar el diseño de políticas de gestión académicas acordes a los datos recogidos. En el diseño, administración del sondeo y en la escritura del artículo participaron profesionales del CDP y de la Universidad, bajo el liderazgo de la Directora del CDP en aquel entonces, Ana Margarita Haché. El cuestionario se administró a 124 profesores del campus Santiago y a 62 del campus Santo Tomás de Aquino.

Los resultados indicaron que los docentes encuestados piensan que “las destrezas de lectura y escritura ocupan un rol tan preponderante como el de construir el conocimiento, organizar el pensamiento, ayudar a la incorporación disciplinar y comunicar conceptos. Sin embargo, los docentes se abstuvieron de reportar el

empleo de estrategias didácticas donde el papel del profesorado y del aprendizaje en equipo constituyera una mediación importante para el logro de las expectativas”. En palabras de Carlino (2009), parece ser que “se exige escribir, pero no se enseña, los alumnos escriben para demostrar el saber y no para desarrollarlo”. Ese desarrollo la mayoría de las veces solo se da “según la posibilidad de recibir orientación de cómo hacerlo”.

Otro antecedente importante en nuestra Universidad ha sido los trabajos en el campo de la lectura y escritura que viene realizando el equipo del hoy Centro de Excelencia para la Investigación y para la Difusión de la Lectura y la Escritura (CEDILE), que desde el 2002 lleva a cabo proyectos de formación continua en el área de la



lectura y la escritura a profesores en servicio. Aunque el foco inicial de este trabajo lo constituyeron docentes del nivel primario, el Centro trabajó igualmente estrategias de desarrollo profesoral para los formadores de esos docentes, lo que le ha permitido crear un modelo de capacitación que ha aplicado al programa piloto de lectura y escritura en la Universidad.

El Centro también ha desarrollado seminarios sobre el tema de la lectura y escritura, uno en el año 2010 y otro en el 2012, con motivo del 50 Aniversario de la PUCMM. En este último fue invitada como conferencista la Dra. Paula Carlino, investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina y autora de numerosos artículos sobre el tema de la alfabetización académica, publicaciones que han sido inspiradoras para el trabajo desarrollado por el CEDILE.

Por otro lado, la presencia de la Dra. Carlino en el país permitió intercambios con profesores, directores departamentales, decanos y vicerrectores en los campus de Santiago y de Santo Domingo. Estos encuentros apoyaron la comprensión de la relevancia del tema de la alfabetización académica para la comunidad universitaria.

### ¿En qué consistió el trabajo que presentaron en el marco del Seminario Leer y Escribir a través del currículo en el Nivel Superior?

**LM:** Institucionalmente la Vicerrectoría Académica de Grado trazó una meta en este campo del saber y solicitó a nuestro Centro desarrollar un trabajo piloto.

Luego de múltiples lecturas e indagaciones sobre el tema, reuniones con lingüistas y académicos de la Universidad para compartir el diseño del proyecto, un grupo piloto de 20 profesores de Medicina, Terapia Física, Arquitectura, Matemática, Administración de Empresa, Derecho, Comunicación Social, Ingeniería Industrial, Ingeniería Civil, Ciencias Básicas, Gestión Financiera y Auditoría, Humanidades y Administración Hotelera, de Santiago y de Santo Domingo, cursaron voluntariamente el Diplomado en Lectura y Escritura, durante dos períodos académicos.

Cabe destacar que los profesores participantes en el grupo piloto merecen un reconocimiento especial pues, en medio de su trabajo regular, dedicaron tiempo y energías para realizar una experiencia retadora por la que, según sus mismas opiniones “ya no son los mismos”.

Las opciones teóricas en las que se basó esta experiencia atañen a las distintas cuestiones implicadas en la formación e incluyen marcos conceptuales diferentes, pero convergentes. Los trabajos de Carlino, Pipkin, Reynoso, Nogueira, Padilla, Douglas y López, Natale, Narvaja de Arnoux en Argentina; de Bazerman,

en California; Cassany, en España; de Martínez, en Colombia; de Parodi, en Chile y los del equipo interdisciplinario de la Universidad de Puebla, México, constituyeron sólidos puntos de partida para el marco referencial desarrollado por el Diplomado de la PUCMM.

### ¿Cómo se concibe desde el CEDILE la lectura y la escritura?

**LM:** La lectura y la escritura son prácticas sociales que incluyen diversos géneros discursivos y ponen en juego actividades cognitivas por parte de quien las lleva a cabo, pudiendo resultar instrumentos que cambian el trabajo de la mente humana e inciden en la construcción del propio conocimiento (Bazerman, 2009; Scardamalia & Bereiter, 1985, citados por Carlino, 2010).

Las corrientes que impulsan ocuparse de estas prácticas son el movimiento escribir a través del currículo, vinculado a escribir para aprender y escribir en las disciplinas, que promueven la inclusión de la lectura y la escritura en cada materia porque favorecen el aprendizaje de los contenidos a través de la participación activa de los estudiantes y porque tienen especificidades disciplinares que sólo se pueden aprender situadamente.

### ¿Cuál fue el enfoque en el Diplomado con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje en esta temática?

**LM:** Se concibió el aprendizaje desde una concepción constructivista-piagetiana y socioconstructivista Vygostkyano-Wertschiano. Asimismo, en contraposición a las ideas del aprendizaje como recepción pasiva y como una tarea descontextualizada y solidaria, el Diplomado se inscribió en las corrientes del aprendizaje situado, llevando a la práctica las concepciones de comunidad de práctica, participación y aprendizaje guiado (Artemega, 2008), que ha permitido comprender el reto que conllevan los aprendizajes de los profesores destinatarios de la formación en servicio y los aprendizajes de sus estudiantes universitarios.

Por otro lado se ha tenido en cuenta que la afectividad, la construcción de la autoimagen, el vínculo con los pares y con la autoridad juegan un papel importante en el aprendizaje. En efecto, las actitudes emocionales asumidas por los profesores y los estudiantes conllevan consecuencias que pueden afectar el proceso de enseñanza aprendizaje. Si la enseñanza potencia el conocimiento y también el aumento de confianza en sí mismos de los estudiantes y su entusiasmo por aprender individual y colectivamente, los resultados serán más fructíferos y podrán sostenerse en el tiempo. Sobre la formación de docentes en servicio y siguiendo a Nemirovsky (1992, 1997), se postuló que se trata de una





experiencia vital, en la cual están involucrados procesos cognitivos y también cambios en la subjetividad del docente vinculados a su lugar en la sociedad y a su relación con los otros.

El Diplomado planificó, puso en funcionamiento y analizó situaciones didácticas de lectura y escritura en las disciplinas para favorecer la reflexión sobre la práctica en aras de mejorarla. El haber contado con profesores acompañantes en el aula, 13 entre Santiago y Santo Domingo, que horizontalmente interactuaron con los participantes, constituyó parte del éxito de la experiencia.

Por último, destaco que encaramos este trabajo como una tarea investigativa sobre la práctica docente (Hutchings, 2000; Schulamn, 2011) o una investigación en la acción (Altrithcher et al, 2002). En ambos casos, los problemas que se encuentran al enseñar y formar al profesorado, de ser algo indeseable a evitar, devienen el punto de partida para que los docentes y los formadores de docentes continuemos aprendiendo de nuestra práctica, pensándola no sólo en cumplir metas, sino en ir entendiendo por qué ciertas propuestas funcionan o no en determinados contextos y cómo crear otras que puedan ajustarse a las metas y, a la vez, a los contextos en los que trabajamos.

De esta forma, la enseñanza se documenta para dejar de ser una actividad privada del docente o formador y se

convierte en una propiedad colectiva, sujeta a difusión, a crítica y al enriquecimiento por parte de la comunidad académica.

Los trabajos que se presentaron en el seminario, desde sus actores, profesores provenientes de las Facultades de Ciencias y Humanidades, de Ciencias Sociales y Administrativas, de Ciencias de la Salud y de Ciencias de la Ingeniería de la PUCMM, se inscriben en esta línea de investigación sobre la práctica docente. Los proyectos que estos profesores llevaron a cabo no se realizaron en el marco de la investigación tradicional, sino que persiguen buscar respuestas a problemáticas que se les han presentado en el contexto de sus aulas, con su grupo de estudiantes. Allí pusieron en práctica estrategias de lectura y/o escritura para mejorar el desempeño académico de esos estudiantes. Sus hallazgos y recomendaciones no buscan realizar generalizaciones sino mejorar la calidad académica.

Estos trabajos nos muestran que es posible ocuparnos de la lectura y la escritura en el nivel superior y nos dan esperanza para pensar que las clases universitarias pueden ser diferentes, propiciando el aprendizaje activo de los estudiantes y el desarrollo del pensamiento analítico y crítico, como una poderosa herramienta para que se conviertan en miembros activos de las disciplinas que decidieron estudiar.



## Cincuenta años de historia de la PUCMM: el rol de monseñor Agripino Núñez Collado

**S**in pretender restar méritos a todos los hombres y mujeres que han dedicado parte de su vida a impulsar el desarrollo de la educación superior dominicana, este artículo tiene el propósito de reconocer a uno de los principales ejecutores de la gran obra que es la primera universidad privada de la República Dominicana, la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Agripino Núñez Collado, con fe inquebrantable, visión y liderazgo ha estado vinculado, por cinco décadas, a la evolución de la PUCMM. Sus aportes incluso se remontan a la concepción de la idea de su creación junto a Hugo Eduardo Polanco Brito. “Desde los diferentes roles que le ha tocado desempeñar como cofundador, vicerrector y rector, ha impulsado y traducido en realidades concretas y exitosas los principios filosóficos educacionales que dieron origen a la hoy Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra” (Oficina de Desarrollo y Comunicaciones. 2005).

En este documento histórico, que contiene algunos testimonios, presentamos de manera resumida la trayectoria académica y la gestión de Agripino Núñez Collado al frente de la PUCMM, así como sus aportes a la educación dominicana, en sentido general.



## Concepción de la hoy Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra: un sueño hecho realidad

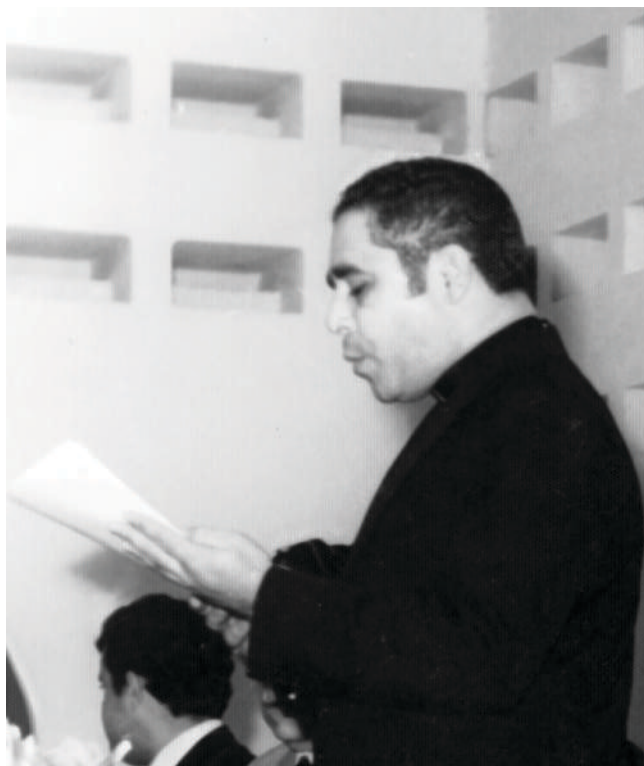
La idea de crear la hoy Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, surge en un momento histórico en el que el país apenas daba sus primeros pasos hacia un régimen democrático, luego de más de tres décadas de dictadura. Pensar en crear la primera universidad privada, en la segunda ciudad de importancia del país, constituía una utopía, pero no para personas de fe y visionarias como su fundador Hugo Eduardo Polanco Brito y quien fuera uno de sus más cercanos colaboradores, Agripino Núñez Collado, entre otros líderes religiosos, así como emprendedores y generosos munícipes de la ciudad de Santiago.

En el año 1956, siendo aún seminarista, Agripino Núñez Collado fue testigo de encuentros con profesionales y distintos sectores comunitarios convocados por monseñor Polanco, primer obispo de Santiago, con el propósito de intercambiar ideas y conocer las preocupaciones de importantes grupos de la ciudad sobre temas vitales para el desarrollo de la región del Cibao, entre los cuales la educación ocupaba un lugar preponderante.

Habiendo sido previamente profesor y con apenas un año de fundada la Universidad, Agripino Núñez Collado fue nombrado Vicerrector Académico, teniendo que asumir importantes retos, entre los que se encontraban: el escepticismo de muchos que no creyeron posible que la Iglesia fuera capaz de crear una institución educativa de impacto nacional e internacional; la necesidad de expansión física de la Universidad, debido a la creciente demanda y a las nuevas ofertas académicas; la captación de profesionales especializados en las áreas recién creadas; la escasez de recursos económicos para asumir las inversiones necesarias para el desarrollo sostenido de la Universidad y el período de agitación política por el que atravesaba el país, en el que diferentes grupos resurgieron, en busca de espacio en la sociedad y la reivindicación de sus derechos en la naciente democracia.

“Así pues, la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, nació con una filosofía y unos objetivos bien definidos, que marcaron precisamente un nuevo estilo universitario que se impuso en la República Dominicana con su aparición. Recordemos que al momento del surgimiento de la Madre y Maestra sólo existía en el país la estatal Universidad de Santo Domingo. Varios hechos confirman el nuevo estilo universitario que caracterizó a la Madre y Maestra:

Desde su fundación, se tuvo claro el concepto de que la Universidad ofrecería siempre carreras innovadoras, ligadas al desarrollo, sobre todo, carreras que



constituyeran una opción nueva y adecuada a la transformación que debía llevar a cabo una sociedad que salía de una tiranía de más de treinta años. Y que los egresados de esas disciplinas se constituyeran ellos mismos en agentes del cambio por todos esperado, en un país que iniciaba su vida democrática.

La Institución tuvo la visión, desde sus primeros años, de abrirse al mundo y tener contacto con las más importantes universidades de Estados Unidos y Europa, con organismos internacionales, y con los sectores público y privado del país, para el desarrollo de sus proyectos. En este contexto, la Institución obtuvo asesorías, presencia de expertos y apoyo financiero para el desarrollo de sus áreas académica y administrativa; esto es, la formación de sus docentes e investigadores, el fortalecimiento de su estructura organizacional así como el desarrollo de su infraestructura física y tecnológica.

La Universidad ha sido, asimismo, pionera en la introducción en la educación superior de la República Dominicana, de procedimientos, normas y criterios educativos, como son:

- La selección de estudiantes por medio de pruebas de aptitud, requisito útil para garantizar la excelencia académica.
- Profesorado de tiempo completo, especializado en su área de docencia.
- El programa de superación del profesorado, hoy Centro de Desarrollo Académico.
- El establecimiento de la carrera académica para el profesorado como una forma de propiciar sentido de pertenencia y permanencia.





- Sistema de semestre académico y una sesión de verano.
- El Sistema de índice académico para determinar la permanencia del estudiante en la Universidad.
- La departamentalización académica.
- Pasantía obligatoria para algunas carreras que necesitan experiencia práctica.
- Programa de crédito educativo, de su propio presupuesto, para estudiantes con capacidad pero que carecen de recursos económicos, lo que revoluciona el concepto tradicional de que las universidades eran para instrucción de las élites.
- Sistema de pre matrícula, como coadyuvante de la eficiencia en la planificación y administración docente.
- Sistema computarizado para el manejo de la información relativa al estudiante.
- El hecho de que la Institución constituye el lugar de encuentro de todos los sectores de la sociedad, donde se discuten los principales problemas nacionales, en procura de dirimir conflictos y lograr acuerdos importantes para estabilidad política, económica y social del país” (Miriam Cerda).

En otro orden de ideas, tal y como plantea Agripino Núñez Collado en su libro *Un Nuevo Estilo Universitario*, al terminar la década de los sesenta, la Universidad se convirtió en un centro multicultural, por la presencia de decenas de profesores provenientes de América Latina, Estados Unidos y Europa, los cuales, junto a sus familias, impactaron notablemente la economía y el estilo de vida de la ciudad de Santiago.

Entre los acontecimientos más sobresalientes del primer decenio de la Universidad y en el cual Agripino Núñez Collado asumió los roles de profesor y Vicerrector Académico, se citan los siguientes:

- La valentía de la Iglesia Católica, sus feligreses y el empresariado de la ciudad de Santiago al iniciar un proyecto novedoso de gran trascendencia, sustentado en la fe y el optimismo.
- La obtención de la personalidad jurídica de la Universidad y su derecho a conferir títulos académicos.
- Dar los primeros pasos para el establecimiento de una estructura académica, compuesta por facultades, con el inicio de la Facultad de Administración e Ingeniería Electromecánica.
- Firma de un convenio de colaboración con la Universidad de Saint Louis, financiado por la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID), mediante el cual se obtuvieron fondos para la especialización y adiestramiento del personal docente y administrativo.
- Adquisición de terrenos para la instalación del Campus Universitario, inaugurado el 26 de enero de 1967.
- Haber logrado un mayor involucramiento del sector privado para apoyar un proyecto que crecía a un ritmo superior a las expectativas. De ahí que se conformara una Oficina de Desarrollo y Recaudación de Fondos, con asesoramiento de la Universidad de Saint Louis y contando con un Consejo de Desarrollo.
- Modificación estatutaria que permitió que la Conferencia del Episcopado Dominicano delegara la autoridad para el Gobierno de la Universidad en una Junta de Directores.
- Creación del Decanato de Estudiantes, el cual tiene la responsabilidad de coordinar las actividades curriculares y extracurriculares, contribuyendo a la formación integral del estudiantado.
- Promulgación de la Ley 76 de 1965, ley que facilitó el apoyo de organismos internacionales, especialmente del Fondo Especial de las Naciones Unidas y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Creación de las carreras de Trabajo Social, Enfermería a nivel universitario, Administración Pública, Ingeniería Industrial y Economía, siendo pionera en la oferta de dichas carreras. También inició la carrera de Ingeniería Agronómica.
- Diseño de instrumentos necesarios para el funcionamiento interno de la Universidad, como fueron: el Reglamento de Profesores y de Carrera Docente y el Reglamento de Participación Estudiantil. También se oficializaron las Vicerrectorías Académica y de Desarrollo.

En una publicación que recoge el pensamiento universitario latinoamericano se hace la siguiente aseveración: Con siete años como Vicerrector y más de 37 años como Rector, Agripino Núñez Collado es pues el líder por excelencia de esa institución académica.

A Núñez Collado le correspondió resolver el conflicto que fue surgiendo a partir de la guerra civil del 1965 en torno a los reclamos de profesores y estudiantes de mayor participación en el gobierno, definiendo los límites de sus derechos y deberes en una universidad privada. A partir de esa etapa, la UCMM, hoy Pontificia, logró superar esas dificultades y avanzó, con paso firme, hacia el desarrollo institucional y la excelencia académica (Ricart, 2008).

### La reflexión colectiva como estrategia para el cambio y el desarrollo académico de la PUCMM

La auto reflexión y revisión del quehacer de la Universidad ha sido una labor permanente en la historia de vida de la Institución. Agripino Núñez Collado propició que las grandes transformaciones y proyectos de desarrollo de la PUCMM fueran precedidos por exhaustivos procesos de reflexión institucional.

Diversos son los mecanismos que se emplearon para garantizar la participación de la comunidad universitaria en la discusión y búsqueda de alternativas para el desarrollo integral de la Universidad. Contó, además, con el apoyo de organismos y expertos internacionales, con vasta experiencia en las áreas objeto de consulta. Entre los mecanismos podemos citar la conformación de comités, la organización de seminarios-talleres evaluativos, así como reuniones con determinados grupos de interés para el análisis de tópicos puntuales.

En la década de los ochenta se institucionalizaron los encuentros entre la Conferencia del Episcopado Dominicano y la Junta de Directores, con la finalidad de analizar la situación interna de la Universidad y sus retos ante el contexto socioeconómico y educativo nacional e internacional.

Esta es una actividad permanente que propicia un diálogo abierto en un ambiente de camaradería que favorece la integración entre las personas que tienen en sus manos el destino de la Universidad. De igual manera, se da un vistazo a la situación social, económica, educativa y política del país, a fin de determinar la forma en cómo la Universidad puede ser impactada e impactar, aportando soluciones a los problemas fundamentales de la sociedad dominicana, a partir de los principios filosóficos que la sustentan.



## Principales iniciativas para el fortalecimiento académico, el desarrollo físico y la proyección internacional de la PUCMM

El segundo decenio de la Universidad inició con la designación de Agripino Núñez Collado como Rector. A partir de este período, la Universidad tuvo un notable despegue y se fortaleció en sus áreas académica y administrativa.

En materia de captación y visión de desarrollo Agripino Núñez Collado es un verdadero maestro. Siempre ha tenido la capacidad de adecuar las peticiones y necesidades institucionales a la visión y el discurso del donante, sin perder ni un ápice el objetivo institucional. El programa de crédito educativo para los estudiantes es una muestra de esa preocupación.

Los hechos más relevantes en el segundo, tercero y cuarto decenio de la PUCMM son:

- Construcción de la capilla “Nuestra Señora de la Anunciación”, creando la primera parroquia universitaria, como centro para la promoción de los valores cristianos. En efecto, se fortalece y amplía la pastoral universitaria y se crea el primer grupo nacional de cursillistas universitarios de cristiandad.
- Primer Préstamo BID, en el año 1971, para la consolidación y ampliación del desarrollo físico y académico de la Universidad.
- Establecimiento de las extensiones de Bonao y Puerto Plata.
- Puesta en ejecución de una nueva estructura académica y administrativa de la Universidad.
- Inauguración del edificio en el que funcionan las unidades de Administración y Servicios Generales y el Centro de Cómputos.
- Creación de la Oficina de Egresados y Pasantes, con el propósito de mantener el vínculo de los egresados con la Universidad y viabilizar su inserción al mercado laboral.
- Inicio de la construcción del Teatro Universitario.
- Inauguración de la Escuela Hotelera.
- Creación de la Facultad de Ciencias de la Salud en el año 1974. Como resultados inmediatos, se establecieron acuerdos con la Secretaría de Estado de Salud Pública y Asistencia Social para integrar los servicios de la Facultad al sistema público de salud. Además, se realizaron las gestiones para que el Gobierno construyera y equipara el Hospital Regional Universitario José María Cabral y Báez.
- Segundo préstamo BID en el 1977.
- Con los aportes del gobierno de Inglaterra, a través de la Universidad de Gales y las empresas mineras establecidas en el país, se creó la carrera de Ingeniería de Minas.
- Por considerar al personal docente como uno de los agentes principales para el logro de la innovación y la excelencia académica, se destinaron fondos para el Programa de Superación del Profesorado.
- Creación, en el año 1977, del Departamento de Educación Continuada y Asistencia Técnica (DECAT), con el propósito de establecer los vínculos entre la Universidad y las organizaciones productivas del país.
- Realización de un “Segundo Seminario de Evaluación y Cambio de la Universidad”, que reunió a las principales autoridades académicas y administrativas con el objetivo de revisar el funcionamiento interno a la luz de logros y problemas futuros.
- Establecimiento del Recinto Santo Tomás de Aquino (RSTA), en el año 1981, con el propósito inicial de ofrecer programas de postgrados y maestrías y cursos de alta gerencia en las áreas de Administración Pública, Economía y Turismo, entendidas como prioritarias y que no eran atendidas por ninguna otra institución.
- Con la finalidad de analizar los problemas políticos y sociales y contribuir a la búsqueda de soluciones, se establece en el RSTA, el Centro Universitario de Estudios Políticos y Sociales (CUEPS).
- Proceso de reflexión y análisis sobre el rol que debería desempeñar la Universidad en la próxima década. El mismo fue denominado PLANDIUCA.
- Creación de las carreras de Ingeniería de Sistemas y Computación, Ingeniería Electrónica y de Topografía y Agrimensura, en el campus de Santiago. En Santo Domingo, por su parte, se inicia el Postgrado en Derecho Social.
- Se inicia la organización de la Fundación Damas Amigas, con el propósito de gestionar y proveer recursos para financiar estudios a jóvenes talentosos con limitaciones económicas.
- Creación, en el año 1985, del Centro de Estudios y Servicios Empresariales (CEYSE) y el Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR). El primero, asumió parte de los propósitos del DECAT de incidir en el desarrollo económico y social de las instituciones públicas y empresas del sector privado, a través de la profesionalización y actualización de sus recursos humanos. El segundo (CEUR), tiene su misión orientada hacia la investigación, docencia/capacitación, servicios comunitarios y consultorías para el desarrollo sustentable de los asentamientos humanos; luchando contra la pobreza, y por una distribución equitativa de los recursos humanos, tecnológicos y económicos en el desarrollo urbano-regional.
- La Universidad fue erigida canónicamente Católica y Pontificia, mediante decreto No. 1504/86/26, del día 9 de septiembre del año 1987, de la Congregación para la Educación Católica.



- Establecimiento de planes de seguro de vida, médico y de hospitalización, así como un plan de pensiones y jubilaciones para todo el personal que labora en la Institución.
  - La puesta en ejecución de los servicios a la comunidad, a cargo de profesores y estudiantes del área de salud, en centros periféricos de medicina asistencial. Estos servicios benefician a los sectores marginados de la comunidad regional.
  - Inauguración de la Parroquia Universitaria Nuestra Señora de la Anunciación.
  - Desarrollo de la infraestructura de apoyo tecnológico, dado el ofrecimiento de programas virtuales, videoconferencias y otros programas compartidos con prestigiosas universidades.
  - Fortalecimiento del Programa de Superación del Profesorado, a través de una reestructuración organizativa, el ofrecimiento de facilidades para la actualización de los profesores, tanto dentro como fuera del país y el incentivo económico para el desarrollo de investigaciones.
  - Crecimiento sostenido de la matrícula estudiantil.
- De manera particular, en los programas de postgrados y maestrías.
  - Firma de convenios de cooperación con entidades nacionales e internacionales para proyectos académicos especializados y de investigación científica.
  - Elaboración del Plan de Desarrollo Estratégico.
  - Modificación de la estructura organizativa, trayendo como resultado la unificación de instancias académicas y administrativas para maximizar el aprovechamiento del conocimiento y de las experiencias del talento humano de la Institución.
  - Creación de tres vicerrectorías: de Postgrado, de Investigación e Innovación y de Relaciones Internacionales y Cooperación.
  - Establecimiento de una Junta Universitaria y un Consejo Académico Colegiado, así como de facultades y otras unidades departamentales académicas y administrativas, respondiendo a una visión integrada de procesos y servicios para la Institución como un todo.



## Principales aportes de la PUCMM a la Educación Dominicana

La PUCMM ha asumido como uno de sus principales compromisos contribuir al fortalecimiento de la educación dominicana. De ahí, su experiencia de más de medio siglo en la formación de profesionales en el área de la Educación. Entre otras iniciativas, ha realizado aportes en la formación de maestros en servicio y de nuevos prospectos; ha desarrollado proyectos de investigación-acción que contribuyen a la mejora de la práctica docente y de las competencias de los estudiantes en áreas básicas, como Matemática y Lengua Española.

Diversos convenios y acuerdos de colaboración con organismos nacionales e internacionales han configurado la oferta y el aporte de la Institución en distintas áreas y niveles de la educación dominicana.

A continuación se presenta una sinopsis histórica de esa experiencia:

**1962.** Surge la Universidad y con ella la Facultad de Educación. En esta facultad se inicia la carrera de Educación para la enseñanza secundaria en las menciones de Administración Escolar y Orientación Escolar.

**1971.** Inicio a los programas sabatinos para Maestros en Servicio, con el propósito de contribuir

al fortalecimiento académico de los docentes que realizaban su ejercicio en las escuelas del sector público.

**1972.** Se introduce una reforma curricular al plan de estudios de la carrera, con el apoyo de consultores del Banco Interamericano de Desarrollo y de la Universidad de Puerto Rico.

Firma del acuerdo Interuniversitario entre la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (SEEBAC), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y otras universidades para ofrecer programas para la formación de maestros de educación media en las áreas de Matemática-Física, Administración y Supervisión Escolar, Química-Biología, Lengua Española y Literatura, Ciencias Sociales, Orientación Escolar, Lenguas Extranjeras y Ciencias Secretariales.

**1973.** Acuerdo de colaboración con la SEEBAC y otras universidades nacionales para la formación de profesores en la enseñanza media en la República Dominicana.

**1979.** Acuerdo de colaboración con el Plan Sierra para llevar a cabo un programa de servicios en el área de educación. Este programa consistió en el entrenamiento de profesores para el mejoramiento de la calidad de vida y conservación de recursos naturales de la zona.





**1981.** Creación del Centro de Documentación e Investigación Educativa (CEDIE), única entidad de este tipo en el Caribe, perteneciente a la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC).

**1982.** Firma de convenio con el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, con el propósito de investigar el rendimiento académico de los estudiantes de matemática en la República Dominicana.

**1984.** Proyecto de investigación sobre la aplicación de los microcomputadores en la enseñanza de las ciencias matemáticas, el cual contó con el aval financiero de la UNESCO.

**1990.** Realización de un programa conjunto con la Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos para mejorar la enseñanza y aprendizaje del español en las escuelas públicas del país.

Firma de Convenio con la Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos para el adiestramiento a 50 profesores en metodología de la enseñanza y aprendizaje de la matemática.

**1991.** Colaboración en la mejoría de la enseñanza y aprendizaje a nivel de la educación primaria y secundaria, con énfasis en la enseñanza del español como lengua materna y de la matemática de las escuelas públicas del país, mediante la elaboración de material didáctico y libros de texto, programas de adiestramiento de profesores y elaboración de programas educativos para radio y televisión, con el propósito de elevar el nivel cultural de la población.

**1993.** Programa de Capacitación de Maestros en servicio del Nivel Básico para el Proyecto de Desarrollo de la Educación Primaria (PRODEP), con el auspicio del Banco Mundial.

Acuerdo de colaboración con la UNESCO para la medición de niveles de calidad, que sería empleado en la investigación de los niveles de cuarto grado de la educación básica en República Dominicana.

**1994.** Inicio del Programa de Profesionalización de Maestros y Bachilleres (PPMB). Dicho programa abarcó los niveles de profesorado, licenciatura y maestría, dentro de un acuerdo suscrito con la entonces Secretaría de Estado de Educación y los auspicios del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Inicio del Proyecto "Tiempo de Lectura", concebido como de colaboración con la educación primaria,

promoviendo la formación de lectores críticos en América Latina, a través de un software con textos interesantes, gráficas atractivas e interacciones estimulantes y proveyendo una capacitación adecuada a los avances tecnológicos de la sociedad moderna.

**1995.** Se inician los programas de maestría mediante un acuerdo en las especialidades de Administración, Supervisión y Gestión de Currículos.

**1998.** Inicio de programas de postgrados para directivos y técnicos docentes del sistema educativo en las áreas de: Lingüística Aplicada, Ciencias Naturales, Matemática Educativa, Ciencias Sociales y Administración de Centros Educativos. Además, la Maestría en Administración de Centros Educativos.

**1999.** Se inicia en el RSTA la Maestría en Planificación y Administración de la Educación.

**2001.** Proyecto Kellogg-PUCMM diseñado para contribuir a que cinco escuelas de las zonas pobres de los sectores urbanos y rurales de la provincia de Santiago de los Caballeros ofrecieran un servicio educativo funcional y de calidad, a través del fortalecimiento de la gestión de los dirigentes y la capacitación de docentes.

**2002.** Inicio del Programa de los Centros de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CETT) en Centroamérica. Este Programa es una iniciativa presentada en la Cumbre de las Américas por el entonces Presidente de los Estados Unidos de Norte América, George W. Bush, a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Mediante concurso y luego de un proceso de selección entre más de 50 Universidades, resultaron ganadoras la Universidad del Valle, de Guatemala; Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, de Honduras; Instituto Latinoamericano para la Comunicación Educativa (ILCE), de México y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, de República Dominicana.

Acuerdo de colaboración con la SEEC, el Consorcio de Educación Cívica para desarrollar dos programas a nivel básico y medio en esta área, con el auspicio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Establecimiento de un acuerdo de colaboración con el Grupo E. León Jimenes para desarrollar un programa de postgrado en Educación Cívica.

Como aportes recientes al Sistema Educativo Dominicano y como producto de procesos exitosos de investigación y desarrollo de la Universidad, se



destacan como otros aportes al Sistema Educativo Dominicano, además de la experiencia en las áreas de Lengua Española y Matemática, los componentes de Gestión y Escuelas Seguras para las intervenciones financiadas por la USAID.

### Monseñor Agripino Núñez Collado: Un vistazo a su persona y a su carrera como educador.

Muchas son las condiciones que conforman la personalidad de monseñor Agripino Núñez Collado, como ser humano, como ciudadano, y a través de sus aportes a la educación superior dominicana.

Uno de los valores que distinguen a monseñor es su inquebrantable fe en Dios. Entre otros testimonios de vida, aún en las peores situaciones económicas, políticas y sociales que han afectado al país, él ha emprendido ambiciosos proyectos, con la esperanza de que Dios abra los caminos para su culminación. Las más importantes iniciativas de la Universidad han sido impulsadas exitosamente en situaciones similares. Sin embargo, no se conforma sólo con creer, sino que sigue las instrucciones del apóstol Santiago que señala que “...la fe, si no produce obras es que está muerta” (Stgo 2, 14-26), por lo que realiza ingentes esfuerzos y gestiones para materializar los proyectos que se propone.

Monseñor Agripino Núñez Collado, en su larga trayectoria de servicio, ha puesto de manifiesto un liderazgo humanístico y visionario, impregnado de fe, firmes convicciones y dinamismo, lo que le ha permitido, en cada escenario de la vida nacional y en diferentes momentos históricos, ser un impulsor, del desarrollo, la institucionalidad y el estado democrático de la República Dominicana (Carmen Pérez Valerio).

En innumerables ocasiones ha expresado su convicción de que la educación es el medio más expedito para alcanzar el desarrollo individual y social, que se constituye como un medio valioso para que el estudiante, futuro profesional, se forme a sí mismo e impacte al desarrollo de la sociedad.

Como auténtico académico, ha entendido la importancia de los actores fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo siempre las puertas de su despacho abiertas para escuchar ideas e inquietudes de profesores y estudiantes. Valora sobremanera al profesor como ente fundamental para el logro de aprendizajes de calidad y como agente transformador de la vida de los educandos. Sus argumentos evidencian la convicción de que el maestro sabe, enseña y ama, a sabiendas de que el amor está por encima del saber y que solo se aprende de verdad cuando se enseña con amor.

Monseñor Agripino Núñez Collado siempre se expresa con notable emoción cuando habla de los egresados, a quienes presenta como lo más importante que pueda exhibir la Institución al servicio de la sociedad. El aprecio del Rector por los ex alumnos ha sido recíproco por parte de distintas promociones profesionales y de la Asociación de Egresados de la Universidad.

“La PUCMM se ha constituido, bajo su liderazgo intelectual y humano, en un referente nacional de formación profesional de sus egresados, que exhiben un alto estándar ético, un desempeño exitoso en el mundo laboral y en el servicio a la sociedad, con una sólida base formativa respecto de los desafíos que imponen los problemas sociales” (José Darío Suárez Martínez).

Los intereses y vínculos de monseñor Agripino Núñez Collado con la educación, y las humanidades en sentido general, tienen su origen antes de su labor pastoral en la PUCMM y fueron impregnados a través de su formación familiar, académica y por las diferentes responsabilidades que le ha correspondido ejercer. Realizó sus estudios secundarios en Filosofía y Teología en el Seminario Santo Tomás de Aquino, Santo Domingo en el período comprendido entre los años 1948 y 1956. Cursó una licenciatura en Filosofía de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, en el 1957 y en Teología y Derecho Canónico, en la Universidad Pontificia de Salamanca, España, en el 1959. Fue profesor del Liceo Secundario Ulises Francisco Espaillat, desde el 1960 hasta el 1962. Obtuvo el grado de Maestría en Administración de la Universidad de Puerto Rico, Recinto Río Piedras, en el 1970.

Las múltiples facetas de la personalidad y la obra de Agripino Núñez Collado se han ido conformando en sus responsabilidades académicas, sus aportes cívicos, así como en los espacios en que ha ejercido su liderazgo académico y social. Sus principales responsabilidades académicas han sido:

- Vicerrector del Colegio Hispanoamericano de Salamanca, España, 1959-1960.
- Director de Obra Diocesana de las Vocaciones, Diócesis de Santiago, 1960-1962.
- Primer Rector del Seminario Menor San Pío X de Santiago de los Caballeros, 1962-1963.
- Vicerrector Académico de la Universidad Católica Madre y Maestra, 1963-1970.
- Rector de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, desde 1970 hasta el 2015.



Algunas de las posiciones importantes que ha desempeñado en Organismos Académicos Internacionales son:

- Miembro fundador del Consejo Directivo de la Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe (UNICA), Puerto Rico, 1967.
- Miembro Fundador del Consejo Universitario Interamericano para el Desarrollo Económico y Social (CUIDES), 1982.
- Vicepresidente del Consejo Universitario Interamericano para el Desarrollo Económico y Social (CUIDES), 1982.
- Miembro Fundador del Grupo Universitario Latinoamericano de Estudios para la Reforma y el Perfeccionamiento de la Educación (GULERPE).
- Miembro Fundador y Vicepresidente para la Región del Caribe y Centroamérica de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), 1990-1994.
- Vicepresidente de la Federación Internacional de Universidades Católicas-FIUC, 1982-1988.
- Vicepresidente para el Capítulo Centroamericano y del Caribe de la Asociación Internacional de Presidentes y Rectores de Universidades-IAUP, 1993.
- Miembro de la Comisión para el Desarme de la Asociación Internacional de Presidentes y Rectores de Universidades-IAUP/UN, 1993.
- Miembro de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, desde 1998.

Monseñor es además Presidente del Consejo Económico y Social, organismo consultivo del Poder Ejecutivo en materia económica, social e institucional, que tiene como atribución general conocer y emitir su opinión sobre problemas de cualquier naturaleza de interés nacional, constituyéndose en un espacio institucional permanente de diálogo y deliberación en procura de la concertación social.

### Liderazgo Social de monseñor Agripino Núñez Collado

Es conocido el papel de la Universidad en la creación de una nueva cultura del diálogo y la concertación bajo el liderazgo de monseñor Agripino Núñez Collado,



así como su presencia activa en la búsqueda de soluciones a las diversas crisis que han afectado a la sociedad dominicana en los últimos tres lustros. De ahí que como educador y conciliador ha procurado el fortalecimiento del sistema democrático del país, por lo que ha interiorizado el diálogo como una vía expedita para la participación y el entendimiento de distintos grupos sociales.

Los enunciados de la misión de la PUCMM referidos a “buscar soluciones científicas a los desafíos que enfrenta el pueblo dominicano y su entorno global... manteniendo el carácter de espacio abierto para la libre discusión de las ideas”, han sido honrados por monseñor Agripino Núñez Collado, al ejercer su liderazgo social y capacidad conciliadora en beneficio de los mejores intereses de la Nación.

En efecto, entre las múltiples valoraciones a su persona, por el importante liderazgo como agente de paz y mediación, se afirma que: “A lo largo de su carrera como rector universitario, la labor de Núñez Collado ha sido realmente extraordinaria, tanto para la educación superior como en la mediación y solución de conflictos sociales y políticos por su liderazgo y preocupación por el desarrollo y la preservación del sistema democrático dominicano. Le ha correspondido promover una auténtica cultura del diálogo para la concertación social y política en la República Dominicana, que ha permitido al país avances importantes en la gobernabilidad democrática, lo que se ha redundado en el prestigio del





erudito académico y la influencia política de la PUCMM en la realidad nacional” (Ricart. 2008).

## Reconocimientos recibidos como académico y ciudadano comprometido

La labor de monseñor Agripino Núñez Collado ha sido muy bien valorada tanto a nivel local como internacional, haciéndole merecedor de decenas de reconocimientos, por parte de instituciones educativas, gobiernos, organizaciones de la sociedad civil, entre otros.

Más de cuatro décadas al frente de una institución de educación superior avalan sus aportes a la educación Dominicana desde esta Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

En el discurso que pronunciara el pasado Rector de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), con motivo del Reconocimiento otorgado por esa casa de estudios a la PUCMM en el 50 Aniversario de su fundación, hizo la siguiente afirmación: “La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y su Rector, monseñor Agripino Núñez Collado, se conjugan en un solo cuerpo que resulta a veces difícil separar. Juntos han aportado a Santiago y al país miles de profesionales y a través de la personalidad carismática y mediadora de monseñor, ambos han jugado un rol importante en varios escenarios y etapas de la vida política y social de la República Dominicana, lo que los ha hecho merecedores del reconocimiento de la sociedad” (Febrillet. 2012).

Resulta difícil enumerar en breves páginas todos los honores otorgados a Agripino Núñez Collado. Presentamos los principales en una apretada síntesis.

Principales honores académicos: Universidad Católica de Fujen, Taipei, Taiwan, República de China, “*por su destacado liderazgo educativo desde la Universidad Católica Madre y Maestra, y por sus esfuerzos para fortalecer la amistad y el intercambio entre las Repúblicas de China y Dominicana*”; Universidad Autónoma de Guadalajara, México, “*por su liderazgo en el campo de la educación y por sus esfuerzos en pro de las relaciones entre las universidades de América Latina*”; Universidad de Carolina del Sur, Estados Unidos; “*por su ilustrado liderazgo en la educación superior en la República Dominicana e internacionalmente; por sus múltiples contribuciones al avance de su nación a través de la educación; y en reconocimiento a su gran devoción por los más altos ideales académicos*”; “Universidad Interamericana (UNICA), República Dominicana, “*en reconocimiento a su trayectoria de mediador, conciliador y fomentador del diálogo y la concertación ante los grandes conflictos sociales y políticos que se han producidos en los*

*últimos tiempos en el país*” y Profesor Honorario de la Universidad de Arkansas, Little Rock de los Estados Unidos.

Algunos de los reconocimientos de gobiernos nacionales e internacionales: condecoración “*Orden Vasco Núñez de Balboa en el Grado de Gran Oficial*”, por parte del Gobierno de Panamá; “*Caballero de la Legión de Honor*”, otorgada por el gobierno de Francia; “*Orden Heráldica de Cristóbal Colón*”, otorgada por el Gobierno Dominicano; “*Encomienda de la Orden del Mérito Civil*”, otorgada por el Rey de España, Su Majestad Juan Carlos I; “*Gran Cruz del Mérito Melitense*”, otorgada por la Soberana Orden de Malta; “*Orden Nacional al Mérito, en el grado de Gran Oficial*”, de parte del Gobierno del Ecuador; “*Orden al Mérito de Duarte, Sánchez y Mella*” en el Grado de “*Gran Cruz de Plata*”, conferido por el Gobierno Dominicano; “*Condecoración Andrés Bello*”, de parte del Gobierno de Venezuela; “*Orden Nacional Andrés Bello*”, en la categoría de Primera Clase, de parte del Gobierno de Venezuela; “*Oficial de la Orden de las Palmas Académicas*”, otorgado por el Ministerio Francés de Educación Nacional; “*Grado de Comendador de la Orden de las Artes y las Letras*” del Gobierno de Francia y “*Palmas Académicas en el Grado de Caballero*”, conferido por el Gobierno de Francia.

Más recientemente, en la cercanía de su despedida como Rector de la PUCMM, ha sido objeto de varios homenajes, entre los que citamos la Gala de Reconocimientos a Personalidades, realizada por la Junta Central Electoral; la Gala Anual del Consejo Nacional de la Empresa Privada (CONEP) y el Premio de la Academia 2014, otorgado por la Academia Dominicana de la Lengua.

“A monseñor Núñez Collado..., le corresponde el mérito de haber contribuido al desarrollo político, social y económico de la República Dominicana, y haber logrado que la PUCMM sea considerada como la mejor universidad de nuestro país y una de las mejores de Latinoamérica...” (José Darío Suárez Martínez).

Concluimos este artículo citando lo que escribiera Héctor Incháustegui Cabral en el prólogo del libro *La UCMM: Un Nuevo Estilo Universitario en la República Dominicana*, publicado en el año 1977. Al referirse a la labor de monseñor Núñez en esta Institución, señala que “... es obra de fe, de pasión, de audacia, de dinamismo, de capacidad para poner de su lado a los que saben ayudar y a los que pueden iluminar; una obra, la realizada por monseñor Núñez, que puede apreciarse con los ojos de la cara, por lo que es físicamente hoy la Universidad, y con los ojos del espíritu, porque al espíritu le está reservado ver lo que es grande sin ocupar lugar sobre la tierra”.



Manuela Cartolari\*



Jusmeidy Zambrano\*\*

## Reseña del libro *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*<sup>1</sup>

*Si tiene remedio, ¿por qué te quejas?  
Si no tiene remedio, ¿por qué te quejas?  
(Proverbio oriental)*

### Palabras claves

lectura; escritura; alfabetización académica; universidad

**E**l libro que reseñamos, “Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica” (2005)<sup>1</sup>, escrito por la reconocida investigadora Dra. Paula Carlino<sup>2</sup>, se hace eco del acápite de esta reseña al buscar desconstruir nuestras habituales quejas como docentes o actores institucionales sobre lo poco que leen y lo mal que comprenden y escriben los estudiantes en la universidad. Si bien la primera edición de este libro celebrará pronto su décimo aniversario, la vigencia y relevancia de su mensaje no se han visto reducidas por el correr de los años.

\***Manuela Cartolari:** Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Lanús y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina). Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Becaria Post-doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. Integrante del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias). <https://sites.google.com/site/giceolem2010/> Para contactar a la autora: [manucartolari@yahoo.com](mailto:manucartolari@yahoo.com)

\*\***Jusmeidy Zambrano:** Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Profesora de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (Venezuela). Investigadora “A” del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (Venezuela). Integrante del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias). <https://sites.google.com/site/giceolem2010/> Para contactar a la autora: [jzambran@unet.edu.ve](mailto:jzambran@unet.edu.ve)

Al parecer, no ha sido ni sigue siendo fácil encontrar caminos viables para emprender y difundir acciones sistemáticas que, como muestra esta obra en forma precisa y fundamentada, se hagan cargo de que el “problema” de la lectura y la escritura en el nivel superior sí tiene remedio y es “un asunto de todos” (Carlino & Martínez, 2009).

Ocuparse de la lectura y escritura en la universidad significaría, según la autora, suplantar las quejas habituales enfocadas en los déficits de los alumnos por investigaciones e iniciativas de transferencia a la práctica que logren que leer y escribir, tal como pone de manifiesto el libro reseñado, se utilicen como herramientas de aprendizaje y, a la vez, se conviertan en objetos de enseñanza. Ello consiste en una problemática cuya propia resistencia al cambio nos obliga a repensar cómo hemos interpretado –o incomprendido– el desafío que nos plantea. Un dato alentador, no obstante, aparece de la mano de diversos proyectos que buscan, tal como se informa en este mismo número de *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, incorporar la lectura y/o escritura en el marco institucional del Programa de Alfabetización Académica que la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) ha iniciado desde hace ya cuatro años.

El libro de Paula Carlino resulta, a todas luces, una obra seminal en América Latina. En efecto, ha sido distinguido como Mejor Libro de Educación –Obra didáctica– de edición 2005 por la Feria del Libro de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina), y cuenta ya con siete reimpresiones y más de 14.000 copias vendidas. Además, es la publicación más citada entre la prolífica producción escrita de la autora, tanto en nuestra región como en el contexto internacional.

Entonces, ¿qué hace todavía vigente y novedoso este libro? Desde nuestro punto de vista, se trata, en primer lugar, de la actualidad de las preguntas que formula desde su página inicial: “¿por qué ese desencuentro entre lo que los profesores esperamos [sobre cómo leen, escriben y aprenden nuestros alumnos] y lo que logran los estudiantes en el nivel superior?” y, sobre todo, “¿qué podemos hacer los docentes para disminuir esta brecha en parte inevitable?” (p. 9).

En segundo término, aunque sin por eso merecer menor importancia, la calidad de la obra reseñada es resultado de las razones que motivaron a la autora a plantearse tales interrogantes y de cómo buscó responderlos. En ese sentido, los antecedentes de este texto pueden rastrearse en el trabajo de capacitación a docentes en servicio que Carlino realizó, en conjunto con Myriam Nemirovsky y Denise Santana, en la Red de Formación Permanente del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Tal como ha sostenido la autora en varias de sus conferencias, fue allí que aprendió que la enseñanza sólo puede transformarse a partir de la investigación sobre la propia práctica, investigación que, a su vez, ha de nutrirse del diálogo con otros profesores y con otras investigaciones provenientes de las múltiples disciplinas que dialogan con la educación (psicología del desarrollo y del aprendizaje, psicología educacional, lingüística, didáctica general y didácticas específicas, antropología educativa, etcétera).

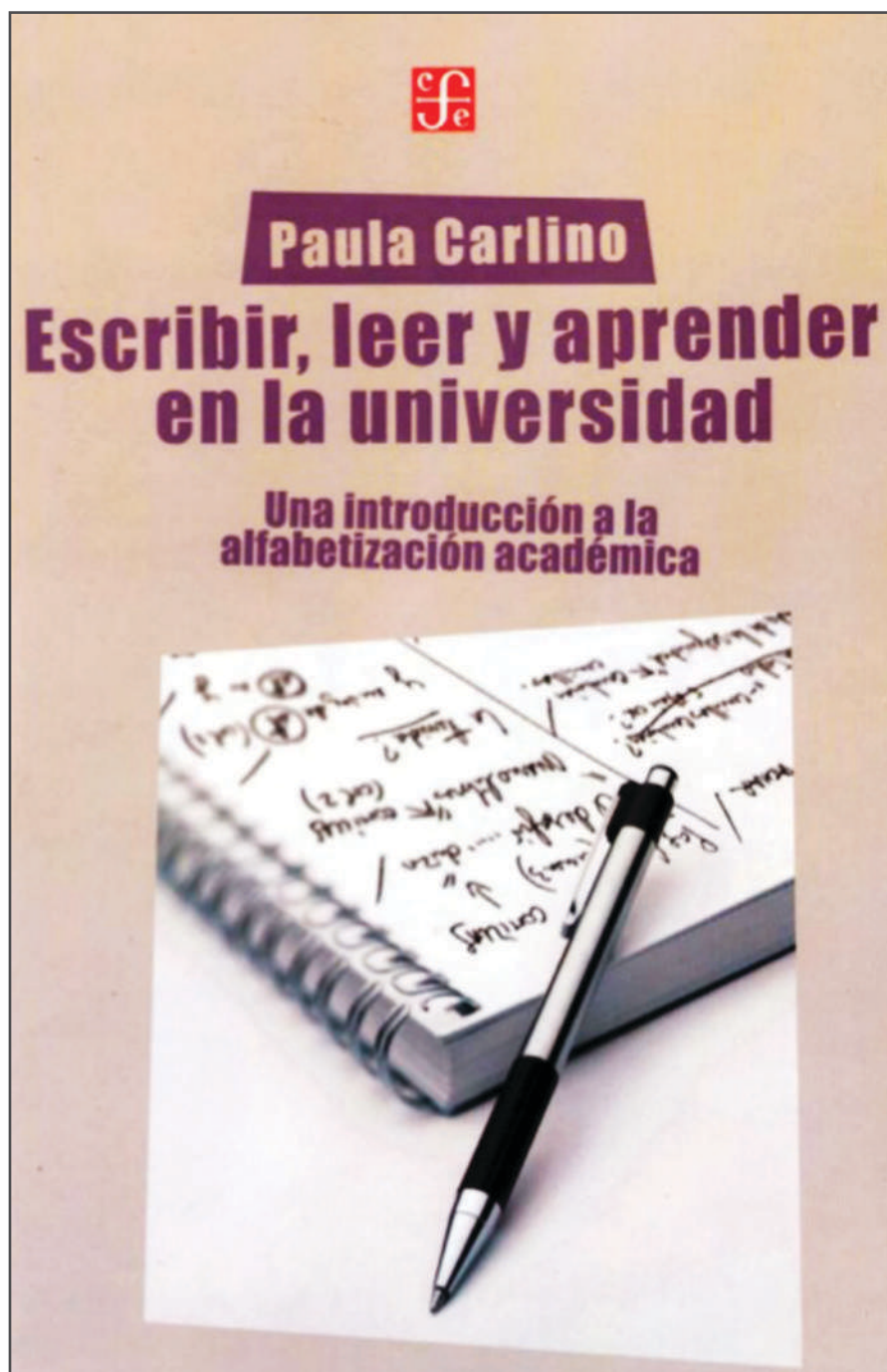
En forma consecuente con este legado, y ya habiendo regresado a Buenos Aires, Paula Carlino puso en práctica estos principios en la cátedra de Teorías del Aprendizaje de la Universidad Nacional de San Martín, de la cual estuvo a cargo entre 1997 y 2002. El libro “Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica” es fruto de su trabajo de investigación-acción durante los cinco años que, como docente de esta asignatura, se propuso sostener los principios constructivistas sobre la lectura y la escritura y el aprendizaje en que se había formado.

De esta manera, la autora, en reiterados ciclos de investigación-acción (Altrichter, Kemmis, McTaggart, & Zuber-Skerrit, 2002), diseñó, puso a prueba y analizó los resultados de diferentes situaciones de lectura y escritura con un doble propósito. En primer lugar, para favorecer la función epistémica de estas prácticas (Langer & Applebee, 1987; Wells, 1990a, 1990b), en tanto ciertas tareas que involucran leer y escribir, en determinadas condiciones didácticas y mediante el acompañamiento docente, permiten que los estudiantes desplieguen una mayor actividad cognitiva sobre los contenidos que el sólo escuchar lo que el profesor expone.

Así, la lectura y la escritura pueden ayudar a que los alumnos reelaboren y se apropien de los conocimientos, evitando a la vez que busquen tan sólo memorizarlos para el día de la evaluación. Paralelamente, un segundo propósito orientó las situaciones de lectura y escritura que la autora presenta: convertir estas prácticas en objetos de enseñanza al interior de su materia. Ello implica, según señala Carlino, introducir y andamiar a los alumnos en los modos de leer y escribir propios del campo de conocimientos en el que se adentran, y también a la cultura escrita universitaria a la que han llegado.

En este último punto, el libro reseñado destaca en forma tajante cómo se diferencian los textos que suelen manejar los estudiantes en el secundario de los “textos académicos” que se utilizan en la universidad (pp. 84-87). Es en esta clave que debe entenderse el concepto de “alfabetización académica” que se ha hecho tan conocido en Latinoamérica a partir de su obra.





Esta noción —a diferencia de cómo se la ha interpretado algunas veces— no propone un nuevo “contenido”, ni sugiere tampoco la necesidad de adicionar algún “espacio curricular” extra para “alfabetizar académicamente” a los alumnos que ingresan al nivel superior.

Por el contrario, la autora resalta que la “alfabetización académica” implica “integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar” (p.15). Como argumenta Carlino, este saber hacer con los textos, propio de cada cultura disciplinar, no puede darse como ya sabido por el solo hecho de que un estudiante haya finalizado la educación secundaria, ni tampoco puede ser el resultado esperado de cursos remediales incorporados

al comienzo de los planes de estudio de las carreras superiores.

El mensaje sustancial del libro es claro: cada docente necesita reflexionar, explorar, poner a prueba y analizar cuáles son las formas más apropiadas de enseñar a leer y escribir los textos que se manejan en su cátedra.

En forma reiterada se advierte que, para que el esfuerzo que ello significa no sea inconducente, la acción del profesor precisa nutrirse y fundamentarse en distintos aportes teóricos y empíricos que ayuden a hacer coherentes sus propuestas de aula con los objetivos pedagógicos que persigue.

Las anteriores premisas son reflejo cabal de la organización de esta obra, que cuenta con una introducción y cuatro capítulos, además de un índice y las correspondientes referencias bibliográficas. En efecto, Carlino comienza explicitando los presupuestos teóricos básicos que atravesarán las páginas consecutivas (introducción) para luego describir y analizar la implementación de las distintas actividades didácticas y de su propia práctica docente puestas a prueba (tres primeros capítulos).

Por último, a la luz de las actividades y análisis que ha venido exponiendo, el cuarto capítulo reúne y detalla el decálogo de principios teóricos que las atraviesan en su conjunto. Ello tiene como ventaja permitir al lector resignificar, bidireccionalmente, cómo la teoría puede y precisa fundamentar la práctica de los profesores universitarios y, a la vez, cómo los problemas a los que nos enfrenta la práctica pedagógica pueden hallar respuesta recurriendo una y otra vez a nuevos conocimientos y teoría.

En cuanto a los contenidos que el lector encontrará en cada capítulo, el primero enfoca la escritura en el nivel superior. Al respecto, describe y analiza cuatro situaciones de escritura que la autora experimentó en su materia: “elaboración rotativa de síntesis de clase”, “tutorías para escritos grupales”, “preparación del examen” y “respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía”. Todas las actividades abonan a escribir con conciencia retórica; en cada una de ellas, se ponen en relación los problemas del contenido con los propósitos de la escritura, su audiencia y el género. De esta forma, las acciones propuestas pretenden desarrollar la potencialidad epistémica de la producción textual mediante “situaciones de acompañamiento y orientación a los estudiantes cuando se enfrentan a la tarea de escribir en una materia que aún no dominan” (p.50).

En las últimas páginas de este capítulo, se explica por qué muchos docentes no se ocupan de la escritura de los alumnos y se reflexiona sobre cuán desafiante es para las instituciones hacerse cargo de la lectura y escritura mediante resaltar la experiencia de la propia autora, cuyo trabajo individual no logró trascender, al momento de su desarrollo, el espacio de sus clases.

El segundo capítulo, en cambio, está centrado específicamente en la lectura. En su primera parte, describe y analiza dos tareas: “leer con ayuda de guías” y “resumir para uno mismo”. Ambas están destinadas a promover a que los alumnos comprendan la bibliografía a través de jerarquizar lo leído en función de los objetivos de la materia.

Es de destacar que estas actividades, además de orientar el trabajo interpretativo de la bibliografía, también solicitan la reflexión de los estudiantes acerca de los desafíos que la lectura y las tareas requeridas les presentan, de modo que pueda discutirse en clase por qué surgen y cómo superarlos. En la segunda parte de este capítulo, Carlino especifica las marcadas diferencias entre las exigencias de lectura y los tipos de texto que se utilizan en la secundaria y en la universidad, cuestionando así las posturas que responsabilizan al nivel medio de los “déficits de comprensión lectora” que encuentran en los alumnos.

En el tercer capítulo, se proponen y analizan distintas situaciones de evaluación basadas en articular la lectura con la escritura. En primer lugar, se argumenta sobre las funciones que estas instancias pueden cumplir en el aprendizaje, enfatizando la idea de que “la evaluación no es sólo el eslabón final del proceso educativo” (p.106).

La autora plantea un contraste entre las prácticas evaluativas escritas frecuentes y aquellas deseables, y sintetiza en tres palabras lo que significaría una

“buena práctica” de evaluación: que sea “válida, explícita y educativa” (p. 113). Seguido a ello, se describen dos situaciones de esta índole, cuyo objetivo es convertir la experiencia del examen en una oportunidad para aprender contenidos en forma entramada con el aprendizaje de la lectura y la escritura académicas: “reescribir el examen” y “leer y escribir para presentar una ponencia oral”.

El cuarto y último capítulo, como ya adelantamos, postula y explica diez principios generales que la autora desarrolla a partir de sintetizar y compatibilizar diferentes aportes teóricos sobre el aprendizaje, la enseñanza reflexiva, la investigación pedagógica y la investigación acción como proceso iterativo y espiralado (Altrichter et al., 2002).

Al leer estos principios, se tiene una sensación parecida a la que de seguro todo niño experimenta la primera vez que ve una radiografía y logra observar cómo son por dentro las articulaciones y la estructura ósea que dan movilidad y sostén al cuerpo. De la misma manera, los principios expuestos en este capítulo hacen visible la lógica interna de esta obra y ponen al descubierto el armazón teórico que articula y sostiene las actividades y reflexiones descritas en los capítulos anteriores.

Entre las virtudes del libro reseñado, cabe resaltar la claridad y sencillez de la prosa utilizada para abordar temas que son multidimensionales y complejos, sin que ello reste en nada a la rigurosidad y profundidad con que se analiza cada problemática. Se trata de una obra destinada a un público amplio y diverso, por lo cual interesará tanto a quienes recién se adentran en el tema, como a los lectores más avanzados. Acorde con esta intencionalidad, cada capítulo puede leerse en forma independiente de los demás.

Asimismo, se incorporan a su interior diferentes recuadros, secciones y apartados que permiten detenerse a profundizar en conceptos claves de la teoría o de las situaciones de lectura y escritura propuestas o, en caso contrario, facilitan al lector apresurado saltarse cierta información sin por eso perder el hilo explicativo principal.

Sin embargo, a nuestro juicio, y aunque tales recuadros y apartados son algunos de los elementos más provechosos del libro, el objetivo de facilitar la lectura que tienen podría presentar un efecto adverso si el lector decide saltarlos sin más, ya que con ello se correría el riesgo de acabar realizando una interpretación un tanto superficial y desvirtuada del contenido de este trabajo.

En efecto, la importancia de estos recuadros y apartados reside en que es allí donde la autora se expone con mayor profundidad sobre:

- a. la fundamentación teórica de cada situación de lectura y escritura puesta a prueba, como también aquella de sus propias prácticas docentes al implementarlas, y
- b. la descripción y análisis de los géneros escritos que utiliza en sus clases y de las prácticas de estudio que propone realizar a sus alumnos.

De todos modos, sobra mencionar, como seguramente el lector de esta reseña ya ha anticipado, que en este libro no encontrará un “manual” de estrategias o técnicas que simplifique sin más los desafíos de incluir la lectura y la escritura en sus prácticas de enseñanza.

Tal como se va mostrando al describir las actividades de comprensión y producción de textos que se implementan, los resultados obtenidos no son siempre exitosos. En ello radica, justamente, otra de las virtudes que es preciso señalar: Paula Carlino, a lo largo de esta obra, nos brinda un recuento detallado de las dificultades que enfrentan los estudiantes al realizar las tareas que les solicita, como también de los desafíos que ella como docente e investigadora va experimentando.

Acto seguido, nos muestra cómo utiliza la teoría para repensar y ajustar su enseñanza en aras de solucionar los obstáculos que surgen, a los fines de no renunciar a su propósito inicial de enseñar a leer y a escribir para que los alumnos aprendan más y mejor.

En definitiva, y al igual que lo haría un posadero o anfitrión atento a familiarizar al huésped recién llegado con la cultura y las costumbres comunicativas locales, el espíritu que atraviesa esta obra puede resumirse en la actitud de bienvenida y ayuda al estudiante recién llegado a una determinada cultura escrita universitaria y disciplinar, para que comience a sentirse un integrante de la misma y acreciente su participación y autonomía en el nuevo contexto discursivo.

Pero dicha bienvenida no sólo está destinada a los alumnos: este libro es también, en sí mismo, una acogida que presta apoyo de valor a los docentes que quieran ocuparse de la lectura y escritura como herramientas de aprendizaje de los contenidos de sus materias. Ello, sin embargo, no puede de ninguna manera interpretarse como el resultado de algún tipo de heroísmo o voluntarismo ciego por parte de los educadores; como sostiene Paula Carlino, para que los docentes se sientan capaces y puedan hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en sus cátedras, es imprescindible que las instituciones, a partir de políticas educativas y curriculares, respalden y reconozcan la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza a partir de acciones y recursos concretos que se sostengan en el tiempo.

Así y todo, el libro “Escribir, leer y aprender: una introducción a la alfabetización académica” nos convence de que no hay impedimentos insalvables para que cada educador, sin mayores dilaciones, se ponga manos a la obra para buscar mejorar su enseñanza y la calidad de los aprendizajes de sus alumnos a través de ocuparse de la lectura y la escritura en el aula universitaria.

## Referencias

- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R., & Zuber-Skerrit, O. (2002). The concept of action research. *The learning organization*, 9(3), 125-131.
- Carlino, P., & Martínez, S. (Eds.). (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. Research Report No. 22. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Wells, G. (1990a). Creating the Conditions to Encourage Literate Thinking. *Educational Leadership*, 47(6), 13-17.
- Wells, G. (1990b). Talk about Text: Where Literacy Is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.

---

<sup>1</sup> **Carlino, P.** (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

<sup>2</sup> **Paula Carlino** : es Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid y, actualmente, se desempeña como Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET-, Argentina, con sede de trabajo en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Desde el año 2006, dirige el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM).



## DIRECTRICES PARA LOS AUTORES



**C**uaderno de Pedagogía Universitaria es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, coordinada por su Centro de Desarrollo Profesional. Desde la concepción de la escritura como instancia formativa, constituye una de las vías para propiciar la formación permanente de los docentes en el área pedagógica, convocándoles a participar con textos científicos, ensayos, entrevistas, testimonios y reseñas bibliográficas. La publicación, además, acoge artículos de autores invitados.

### I. LOS ARTÍCULOS

1. La primera página del artículo debe contener:
  - Título del artículo.
  - Nombre del autor.
  - Últimos títulos alcanzados y tipo de afiliación institucional del autor.
  - Resumen de un párrafo no superior a 10 líneas digitadas del artículo.
  - Un máximo de 5 palabras clave sobre el artículo.
  - Dirección electrónica del autor.
2. Para ayudar a los autores con la escritura de los resúmenes hay una guía que anexamos al presente comunicado.
3. Se estipula que los artículos no deben exceder una longitud de 7 páginas, las reseñas de libros, 5 páginas y las entrevistas, 4 páginas. Sin embargo,

queda a disposición de la Dirección General de la publicación la posibilidad de variar dichos límites.

4. Se dará preferencia a textos que no hayan sido publicados con anterioridad. Los artículos se reciben en formato de Microsoft Word, a 1 ½ espacio y en tipografía Arial 11, márgenes izquierdo y derecho de una pulgada. Todas las páginas deben estar numeradas, así como cada gráfica o tabla.
5. Para el uso de citas se requiere el formato APA<sup>1</sup>. A continuación se muestran algunos casos:

Cuando la cita directa o textual es corta, (menos de 40 palabras), se coloca integrada al texto del informe, entre comillas, siguiendo la redacción del párrafo donde se hace la cita. Por ejemplo:

En el proceso de la investigación, “no se debe empezar a escribir hasta que uno no haya completado el estudio” (Acosta, 1979, p. 107).

Cuando la cita directa o textual es de 40 o más palabras, se cita en un bloque, sin comillas, a espacios sencillos, dejando una sangría dentro del texto del informe. Por ejemplo:

Aunque sólo las investigaciones o inventos realizados puedan alcanzar los derechos de autor que concede la ley, ente investigadores siempre se respeta la prioridad que alguien ha tenido para elegir un tema; ya que existen infinidad de problemas para investigar y de nada vale una competencia que no lleve a un mejor perfeccionamiento (Acosta, 1979, pp.16-17).

6. Al final del documento se incluyen las referencias bibliográficas. Se ordenan alfabéticamente y se escriben según el formato de la APA. A continuación se muestran algunos ejemplos:

#### Libros y folletos:

Apellido, A. A., Apellido, B. B. & Apellido, C. C. (Año de publicación). *Título del documento: subtítulo* (Edición). Lugar: Editorial.

#### Artículo de publicaciones periódicas:

Autor, A. Autor, B. & Autor, C. (Año de publicación mes / mes). *Título del artículo. Título de la publicación periódica*, Vol., (núm.), página inicial - final.

#### Revista en formato electrónico:

Autor, A., Autor, B. & Autor, C. (Año de publicación mes / mes). *Título del artículo. Título de la publicación periódica*, Vol., (núm.), página inicial - final. Extraído día mes, año, de [URL]

#### II. PROCEDIMIENTOS

1. Los artículos se envían, en versión digital al Centro de Desarrollo Académico (CDAC), a la dirección electrónica [cuaderno@pucmm.edu.do](mailto:cuaderno@pucmm.edu.do)

Cualquier inconveniente, comunicarse a los teléfonos (809) 580-1962, ext. 4316, en Santiago y (809) 535-0111, ext. 2057 en Santo Domingo.

2. Cada autor debe anexar una foto suya de frente, a color, en fondo blanco, en cualquiera de los siguientes formatos .gif .png o .jpg, con un tamaño no menor de 7.0 píxeles.
3. El Consejo Editorial examinará cada artículo según criterios de pertinencia, coherencia, aporte y estilo para decidir sobre la conveniencia de su publicación. Los artículos de las secciones “Ventanas abiertas a la Pedagogía Universitaria” y “Ecos desde las Facultades” se someterán a un sistema de arbitraje. Los artículos se envían a dos miembros del Comité Científico, quienes evalúan la calidad del artículo. La Dirección editorial remite a los autores de forma anónima las opiniones y recomendaciones sobre el artículo. El resultado de la revisión puede ser que: a) el artículo no debería publicarse, b) el artículo puede publicarse con las modificaciones sugeridas, o c) el artículo puede publicarse en la versión original.
4. La Dirección general de la publicación se reserva el derecho de no publicar un artículo que no haya sido entregado a tiempo y valorar las posibilidades de publicar en un próximo número.
5. Los artículos que no se ajusten a lo establecido serán devueltos hasta tanto cumplan con los requisitos señalados.
6. El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor, la autorización a la PUCMM para su reproducción, en otras ocasiones, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento que lo considere conveniente, siempre que el autor sea informado y esté de acuerdo con los fines de la reproducción y se haga expresa la referencia a la autoría del documento.

<sup>1</sup>Para el profesorado de la PUCMM, se recomienda consultar en la Biblioteca: Rodríguez, L. (2004). Formato de presentación de los trabajos de las asignaturas según estilo de la American Psychological Association (APA). Santiago de los Caballeros: PUCMM.





# PUCMM

Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra

Próximamente



## Maestría en Docencia Universtaria

Dirigida a Docentes Universitarios  
Próximamente en ambos campus



Para enviar un artículo en soporte digital: [cuaderno@pucmm.edu.do](mailto:cuaderno@pucmm.edu.do) Para enviar un artículo en soporte impreso: Claudette García, Centro de Desarrollo Académico (CDAC), Campus Santiago, Autopista Duarte Km 1 ½, Santiago, República Dominicana o Campus Santo Tomás de Aquino, Abraham Lincoln esq. Rómulo Betancourt, Santo Domingo, República Dominicana.





**PUCMM**  
Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra

Campus de Santiago  
Autopista Duarte, Km 1 ½  
Santiago de los Caballeros  
Teléfono: 809 580 1962  
Fax: 809 582 4549

Campus Santo Tomás de Aquino  
Abraham Lincoln esq. Rómulo Betancourt  
Santo Domingo, D. N.  
Teléfono: 809 535 0111  
Fax: 809 534 7060

Extensión de Puerto Plata  
Calle Separación No. 2  
Teléfono: 809 586 2060  
Fax: 809 586 8246

<http://www.pucmm.edu.do>



ISSN 1814-4144



9 771814 414000