



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Cuaderno de Pedagogía Universitaria

Publicación semestral | Vol. 19 Número 38 | julio– diciembre 2022 | ISSN 18144144



Consejo editorial

Comité asesor:

Julio Ferreira Tavera, vicerrector académico, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Juan Gabriel Faxas Guzmán, vicerrector de investigación e innovación, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Miguel Ángel Zabalza Beraza, Departamento de Didáctica y organización escolar, Universidad de Santiago de Compostela, España

Dirección general:

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

Dirección editorial:

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

Comité científico evaluador:

Addy Rodríguez Betanzos, Universidad de Quintana Roo, México; Alexandre Sotelino Losada, Universidad de Santiago de Compostela, España; Álvaro Díaz Gómez, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; Blanca Yanet González, GRIEPH (Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación y Procesos Humanos), Colombia; Carlos Alberto Escobar Otero, Universidad de La Salle, Colombia; Constanza Cerda, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; Cristina Amiama, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Cristina Varela Portela, Universidad de Santiago de Compostela, España; Enrique Sologuren, Universidad de Chile /Universidad del Desarrollo, Chile; Esther López, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; Florencia Carlino, Sault College, Ontario, Canadá; Ginia Montes de Oca, IDEICE, República Dominicana; Gerardo Roa Ogando, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana; Humberto Closas, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina; Ivanovna Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; José Luis Carballo Crespo, Universidad Miguel Hernández de Elche, España; Juan Sebastián González Sanabria, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia; Lourdes Cardozo-Gaibisso, Universidad Estatal de Mississippi, Estados Unidos; María Belén Romano, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; María Elena Córdoba, Instituto Tecnológico de Santo Domingo; María Julia Diz López, Universidad de Santiago de Compostela, España; María Elena Molina, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional del Sur, Argentina; Miguel Morel, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Milton Molano Camargo, Universidad de La Salle, Colombia; Mónica Olivares, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina; Nour Adoumeh, Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana; Rosa María Cifuentes, Universidad de la Salle, Colombia; Rosmar Guerrero, Universidad de Los Andes, Venezuela; Roque Santos, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana.

Corrección de estilo:

Margie Sánchez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana

Cuidado de edición:

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

Soporte técnico:

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

Fotografías e ilustraciones:

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

Diseño y diagramación:

Departamento Editorial, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

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

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

CONTENIDO

4

COMUNICACIÓN A XII CONGRESO IBERAMERICANO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA

5

EDITORIAL

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

8

Escritura estudiantil al inicio de la carrera de Ingeniería Forestal. ¿Qué dicen los docentes especialistas?

[Rosmar Guerrero-Trejo](#), [Milagros Farfán de Rojas](#), [Yamileht Castro Antolinez](#)

25

¿Qué valoran los que enseñan? Aportes para el aprendizaje de ciencias en contextos bilingües a través del discurso docente

[Lourdes Cardozo-Gaibisso](#), [Max Vázquez Domínguez](#), [Cory Buxton](#), [Ruth Harman](#)

40

Historias de vida de profesores universitarios: identidad y desarrollo profesional

[Cecilia Chan Arceo](#), [Pedro José Canto Herrera](#)

50

El contexto universitario de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra como determinante de la intención emprendedora de sus estudiantes

[Guillermo Vander Linde](#), [Tamara Mera](#), [Rosa Ruiz](#)

63

Proceso de alfabetización académica basado en el análisis de género: Modelo de secuencia didáctica como prototipo de aplicación

[Nour Adoumieh Coconas](#), [Lourdes Díaz Blanca](#)

82

Sistematización de la experiencia de un Semillero de Investigación implementado en el contexto de la Formación Inicial Docente de una universidad estatal y regional chilena

[Erika Loreto Díaz Suazo](#), [Macarena Aguirre Astudillo](#), [Carmen Gloria Nuñez Castillo](#)

94

Trabajar la igualdad de género en la Educación Infantil desde la formación docente

[Patricia Alonso Ruido](#), [Noelia Soto Iglesias](#), [Alexandre Sotelino Losada](#)

109

Las TIC para enseñar ¿también en Matemáticas?

[María Dolores Fernández Olivares](#), [Isabel Dans Álvarez de Sotomayor](#)

120

Análisis de artículos concernientes al desarrollo de competencias investigativas en estudiantes. El Aprendizaje Basado en Problemas y en Proyectos como estrategias metodológicas

[Juan Manuel Daza López](#)

134

Sistematización de experiencia sobre estrategias de lectura crítica en la clase de Comunicación Escrita y Procesos Lectores CEPLEC - UNIMINUTO

[Diego Alejandro Díaz Malagón](#), [Leydi Magally Carvajal Ospina](#)

CONTENIDO

147

Memorias de lectura: Estrategia pedagógica para el fomento de los procesos lectoescriturales a través del texto literario en UNIMINUTO, Colombia

Eusebio Lozano Herrera, Jonathan Caicedo Girón, José Alexander Díaz González

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

162

Una descripción sobre los estilos de aprendizaje VAK de los estudiantes universitarios

Addy Rodríguez Betanzos, Martín Sánchez Islas, Ingrid Constantino Serrato

171

PASOS Y HUELLAS

Entrevista a Mu Kien Sang

174

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Reseña del libro Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información

Sara Güílamo

178

Reseña del libro Alfabetización académica y literacidad. Miradas al curriculum y sus prácticas

Perla Hermosillo Núñez

XII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria Carrera Académica: Una Gestión para el Cambio



2, 3 y 4 de
noviembre de 2022



Santiago de los Caballeros,
República Dominicana



PUCMM
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra



ISFODOSU
INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOMÉ UREÑA



AIDU
Asociación Iberoamericana
de Didáctica Universitaria

#XIICIDU

Congreso Iberoamericano
de Docencia Universitaria

Editorial

¿Estamos ante una nueva cultura de aprendizaje? Definitivamente que los cambios producidos ante la pandemia por el Covid 19 en cuanto a la implementación de la educación a distancia y la vuelta a la modalidad semipresencial o completamente presencial han provocado reacciones psicológicas en docentes y estudiantes. Estos cambios abruptos exigen maneras de hacer las cosas distintas a las que ya estábamos acomodados y podrían requerir nuevos comportamientos, estrategias y competencias, por lo que pueden producir un sentimiento de pérdida. También, podrían generar sentimientos de confusión o ansiedad en cuanto a los desafíos que representa lo nuevo, lo que se espera de nosotros y al hecho de relacionarnos con personas desconocidas y a cómo encajar.

Por tanto, la educación superior nuevamente se enfrenta al reto de proveer un ambiente que supere el déficit ocasionado por las circunstancias vividas y ofrecer una experiencia positiva de transición. A nivel institucional, será necesario repensar las políticas para mantener un contexto enriquecido que satisfaga las expectativas de los estudiantes y despierte su interés para alcanzar los altos estándares que requiere el futuro laboral. Es hora de que el discurso que ofrece la institución sobre su reputación sea reconocido por los estudiantes al considerar las habilidades del equipo docente y las instalaciones y recursos puestos al servicio del aprendizaje en un ambiente marcado por el bienestar que asegure su permanencia.

A lo largo de la historia hemos tenido estudiantes de primer año acostumbrándose a los desafíos y exigencias de la universidad, sin embargo, en este momento postpandemia todos somos de nuevo ingreso. Todos merecemos un cuidado especial que posibilite la permanencia y el estímulo para superar la incertidumbre que representa lo desconocido. Por tanto, la nueva demanda consiste en mantener el equilibrio efectivo entre la actividad pedagógica y el apoyo a los estudiantes, también, debemos asumir el compromiso de estimular la resiliencia para que todos podamos superar los problemas difíciles que enfrentaremos. (Jonhston, 2013).

Ante este panorama, esta nueva edición presenta una serie de estudios que ofrecen el discurso de los docentes ante distintos escenarios, sea para presentar sus experiencias en las realidades experimentadas en los procesos de enseñanza o el impacto en el aprendizaje a partir de la percepción de los estudiantes.

De esta manera, iniciamos con la investigación titulada: [Escritura estudiantil al inicio de la carrera de Ingeniería Forestal. ¿Qué dicen los docentes especialistas?](#) A cargo de las docentes Rosmar Guerrero-Trejo, Milagros Farfán de Rojas y Yamileht Castro Antolinez. El objetivo de este artículo consiste en determinar las consideraciones y acciones de los docentes especialistas sobre las prácticas de escritura estudiantiles en los dos primeros años de la carrera Ingeniería Forestal y establecer en qué medida estas consideraciones y acciones ayudan a la incorporación disciplinar de los estudiantes, cuyas características sociales, culturales y educativas son diversas. De igual manera, los doctores Lourdes Cardozo-Gaibisso, Max Vazquez Dominguez, Cory Buxton y Ruth Harman presentan el estudio [¿Qué valoran los que enseñan? Aportes para el aprendizaje de ciencias en contextos bilingües a través del discurso docente.](#) Este artículo busca explorar cómo, luego de participar en

una intervención de APD desarrollada durante 4 años, que tuvo lugar en el sureste de los Estados Unidos, se pueden interpretar los discursos de tres docentes focales acerca de: las prácticas de investigación científica, el rol del lenguaje de la ciencia y los estudiantes bilingües emergentes.

También, los docentes Cecilia Chan Arceo y el Dr. Pedro José Canto Herrera ofrecen el estudio [Historias de vida de profesores universitarios: identidad y desarrollo profesional.](#) Esta investigación responde específicamente al siguiente cuestionamiento: ¿Cómo se relaciona la identidad profesional con los procesos de desarrollo profesional docente? Así, el objetivo se centró en reconstruir y reflexionar con los profesores su proceso de desarrollo profesional, la evolución de su pensamiento y su identidad profesional.

En cuanto al impacto del ambiente y ofertas formativas que ofrecen las universidades, los docentes Guillermo vandeLinde, Tamara Mera

Cury y la Dra. Rosa Y. Ruiz presentan el estudio [El contexto universitario de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra como determinante de la intención emprendedora de sus estudiantes](#), cuyo propósito es determinar si el resultado de la matriculación en clases de emprendimiento, ya sean asignaturas electivas u obligatorias de los pensa, influye en la intención emprendedora (IE) de los estudiantes de esta universidad. Además, el artículo pretende identificar si los estudiantes perciben que los cursos ofrecidos les han incrementado sus habilidades para identificar oportunidades con las cuales iniciar un negocio, o si bien promueven o inhiben su intención emprendedora (IE).

Por otra parte, una de las misiones de la universidad es desarrollar competencias investigativas en los estudiantes, específicamente, esta competencia es imprescindible en instituciones formadoras de futuros docentes. En ese sentido, las doctoras Nour Adoumieh Coconas y Lourdes Díaz Blanca ofrecen las pautas para lograr un [Proceso de alfabetización académica del género ponencia: Secuencia didáctica como prototipo de aplicación](#). En este artículo se aborda la fase de planificación del proyecto y tiene como objetivo proponer un proceso de alfabetización académica a través de una secuencia didáctica para la escritura de ponencias como prototipo de aplicación, el cual puede ser transferible a otro género discursivo y adaptado a la disciplina en la que esté circunscrito. A la par, presentamos el estudio [Sistematización de una experiencia de un Semillero de Investigación implementado en el contexto de la Formación Inicial Docente de una universidad estatal y regional chilena](#) a cargo de las docentes Dra. Erika Loreto Díaz Suazo, Macarena Aguirre Astudillo y Carmen Gloria Núñez Castillo. Este artículo tiene como objetivo sistematizar la experiencia de un Semillero de Investigación adscrito al área de pedagogía de una universidad estatal y regional chilena. Otro estudio que se enfoca en el impacto de la formación docente es [Trabajar la igualdad de género en la Educación Infantil desde la formación docente](#) a cargo de los docentes Patricia Alonso Ruido, Noelia Soto iglesias y el Dr. Alexandre Sotelino Losada. La formación de los/as futuros/as docentes en materia de igualdad de género no es cuestión que se debe desestimar, sino que debe considerarse como una necesidad fundamental. En consecuencia, es urgente instalar esta temática en la formación

de los futuros docentes. Este estudio analiza las percepciones, actitudes y comportamientos en materia de igualdad de género de un grupo de docentes de Educación Infantil.

En materia de indagación, ofrecemos dos estudios especializados en la revisión de múltiples artículos con el fin de identificar las estrategias y herramientas más utilizadas para la resolución de problemas. En primer lugar, presentamos el artículo [Las TIC para enseñar ¿también en Matemáticas?](#) a cargo de las docentes María Dolores Fernández Olivares y Isabel Dans Álvarez de Sotomayor. Este estudio pretende identificar qué herramientas y recursos TIC se proponen dentro del ámbito educativo como más adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas. Asimismo, se busca identificar cuáles son las principales líneas de trabajo y el uso didáctico de las TIC. En segundo lugar, el docente Juan Manuel Daza López ofrece un [Análisis de artículos concernientes al desarrollo de competencias investigativas en estudiantes. El Aprendizaje Basado en Problemas y en Proyectos como estrategias metodológicas](#), en el cual se muestra una comparación entre las investigaciones destinadas a la educación secundaria, en contraste con los publicados en educación superior, a fin de reflexionar sobre la necesidad de implementar las metodologías idóneas que propendan por el fortalecimiento de la investigación en los estudiantes.

En cuanto a estrategias innovadoras para el desarrollo de las competencias escritas de los participantes, ofrecemos dos artículos que presentan la sistematización de experiencias. Así, presentamos el estudio [Sistematización de experiencia sobre estrategias de lectura crítica en la clase de Comunicación Escrita y Procesos Lectores CEPLEC – UNIMINUTO](#) de la autoría de los docentes Diego Alejandro Díaz Malagón y Leydi Magally Carvajal Ospina. El objetivo de este artículo es reflexionar en la implementación de prácticas de lectura crítica mediadas por textos en contextos y recursos multimediales para su articulación con la realidad sociocultural, las cuales se implementaron con el fin de desarrollar la criticidad de los estudiantes. En esta misma línea, ofrecemos el estudio [Memorias de lectura: estrategia pedagógica para el fomento de los procesos lectoescriturales a través del texto literario en UNIMINUTO, Colombia](#), a cargo de los docentes Eusebio Lozano Herrera,

Jonathan Caicedo Girón y José Alexander Díaz González. Este artículo presenta el impacto de un proyecto de lectura y escritura creativa llevado a cabo con estudiantes de primer año, por lo cual, busca promover una reflexión sobre la necesidad de fomentar estrategias disruptivas sobre la enseñanza de los procesos lectoescriturales.

Como último estudio ofrecemos un artículo que motiva a mejorar el ambiente de aprendizaje y elegir las estrategias más idóneas a partir del reconocimiento de los estilos al percibir y aprehender la información. La Dra. Addy Rodríguez Betanzos junto a los docentes Martín Sánchez Islas e Ingrid Constantino Serrato presentan [Una descripción sobre los estilos de aprendizaje VAK de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Quintana Roo](#). Esta investigación cuantitativa descriptiva presenta la aplicación de la prueba VAK a la totalidad de estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Autónoma de Quintana Roo y los resultados obtenidos.

En Pasos y huellas, presentamos la [entrevista a la Dra. Mu-Kien Sang Ben](#), escritora consumada, docente de impacto y libre pensadora que lucha cada día por una mejor sociedad a través de sus escritos y sus iniciativas en pro de la cultura y el conocimiento de la historia.

Por último, esta propuesta cierra con dos reseñas que nos estimulan a la lectura para aumentar nuestras competencias docentes. La Dra. Sara Gúilamo nos ofrece la reseña del libro [Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información](#), obra que tiene el propósito de mostrarnos un nuevo camino para la enseñanza y el aprendizaje que se apoya en el giro dialógico. Según los autores, las personas necesitamos comunicarnos cada vez más y dialogar para tomar decisiones en torno a nuestro presente y futuro. Y no solo al interior de la comunidad educativa, sino que las instituciones deben proveer oportunidad para un diálogo constante con distintos miembros de la sociedad. También, la Dra. Perla Cristal Hermosillo Núñez nos presenta el libro [Alfabetización académica y literacidad. Miradas al currículum y sus prácticas](#), obra que contiene una relevante propuesta para reflexionar, analizar y repensar la situación de la alfabetización académica actual, incluyendo a sus principales implicados, alumnos y maestros. Las experiencias de investigación vertidas en este volumen son de suma riqueza académica, por lo que

contribuyen a la gradual mejora de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el sistema educativo.

Una vez más nuestra revista asume su compromiso con la pedagogía universitaria y ofrece un semillero de investigaciones a través de estos artículos que promueven el desarrollo profesional docente en pro de la eficacia de la educación superior. Estamos seguros que su lectura dará buenos frutos e impactará a la comunidad discursiva aquí convocada.

Referencias bibliográficas

Jonhston, B. (2013). *El primer año de Universidad. Una experiencia positiva de transición*. Narcea.

Escritura estudiantil al inicio de la carrera de Ingeniería Forestal. ¿Qué dicen los docentes especialistas?*



Rosmar Guerrero-Trejo**
Universidad de Los Andes
Venezuela
ros marg@ula.ve



Milagros Farfán de Rojas***
Universidad de Los Andes Venezuela
farfan@ula.ve



Yamileht Castro Antolinez****
Ministerio del Poder Popular
para la Educación - Venezuela
yamilehtcastroa@gmail.com

Student writing at the beginning of the Forest Engineering career. What do the specialist teachers say?

Recibido: 11 de abril de 2022 | Aprobado: 30 de mayo de 2022

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación cuyos propósitos fueron, primero, analizar las consideraciones y acciones docentes sobre la escritura de los estudiantes de primer y segundo año del pregrado en Ingeniería Forestal; y, segundo, determinar en qué medida ayudan a la incorporación disciplinar de los estudiantes. Desde una perspectiva social de la escritura académica, y siguiendo los supuestos de la literacidad académica, se emprendió una investigación cualitativa de naturaleza interpretativa; los participantes fueron 8 profesores de la carrera a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada; el análisis de los datos siguió el método de la teoría fundamentada. Los hallazgos revelaron que la escritura estudiantil de los dos primeros años está supeditada por las consideraciones de los docentes, para quienes la escritura tiene un objetivo predominantemente evaluativo, lo que desestima las funciones epistémica y retórica en la producción de géneros discursivos de acceso como el informe; además, tienen una percepción de la escritura de los estudiantes basada en

el déficit, esto lleva al despliegue de acciones poco interactivas y dialógicas, lo que trae como consecuencia que los estudiantes transiten esta etapa formativa sin apoyo explícito.

Palabras clave: escritura académica; nuevo ingreso estudiantil; docentes universitarios.

* Este artículo presenta resultados parciales de una investigación más amplia inscrita dentro del Proyecto de Investigación FO-751-18-04-C: Prácticas de lectura y escritura disciplinares en estudiantes de nuevo ingreso de Ingeniería Forestal, financiado por el Consejo de Desarrollo Científico Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de los Andes - Venezuela, cuyo apoyo agradecen las autoras.

** Magister Scientiae en Educación mención Lectura y Escritura (Universidad de Los Andes- Venezuela). Profesora de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, Universidad de Los Andes – Venezuela. Para contactar a la autora: ros marg@ula.ve.

*** Magister Scientiae en Educación mención Lectura y Escritura (Universidad de Los Andes- Venezuela). Profesora de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, Universidad de Los Andes – Venezuela. Para contactar a la autora: farfan@ula.ve.

**** Magister Scientiae en Educación mención Lectura y Escritura (Universidad de Los Andes- Venezuela). Profesora en el Ministerio del Poder Popular para la Educación -Venezuela. Para contactar a la autora: yamilehtcastroa@gmail.com

Abstract

The results of an investigation are presented whose purposes were: first, to analyze the considerations and teaching actions on the writing of the students of the first and second year of the undergraduate degree in Forest Engineering and second, to determine to what extent they help the disciplinary incorporation of the students. From a social perspective of academic writing and following the assumptions of academic literacy, a qualitative research of an interpretive nature was undertaken and the participants were 8 professors of the career to whom a semi-structured interview was applied; data analysis followed the Grounded Theory method. The findings revealed that the student writing of the first two years is subject to the considerations of the teachers, for whom the writing has a predominantly evaluative objective, which dismisses the epistemic and rhetorical functions in the production of access discursive genres such as the report; they also have a perception of students' writing based on deficit, this leads to the deployment of non-interactive and dialogical actions, which results in students going through this formative stage without explicit support.

Keywords: *academic writing; new student income; university teachers.*

Introducción

El inicio de los estudios universitarios demanda una revisión de sus prácticas disciplinares; ya que el estudiante se integra a “un colectivo académico, cargado de tradiciones comunicativas y patrones discursivos por lo general, tácitos y altamente codificados” (Montolío Durán, 2018, p.7). Formar parte de dicho colectivo, de manera exitosa, está condicionado, en gran medida, por una adecuada adaptación al ámbito académico (Michavila, 2015), pues los estudiantes de nuevo ingreso tienen expectativas respecto a esa nueva “comunidad cultural”, y sus propias representaciones sociales sobre la escritura y los géneros discursivos, producto de su experiencia previa (Navarro et al., 2019).

Por su parte, los profesores que los reciben también llevan consigo un cúmulo de expectativas y exigencias acerca del desenvolvimiento y rendimiento académico de aquellos. De esta manera, los docentes esperan que los nuevos estudiantes aborden de manera acertada los conocimientos disciplinares y lo demuestren a través de la lectura y la escritura; como apunta Zavala (2009b), “se asume que los estudiantes en la educación superior ingresan a estas instituciones listos para responder a las demandas de literacidad que les exige este nivel” (p. 1); Ante esto, se debe hacer explícita la enseñanza de la lengua escrita,

enmarcada, por supuesto, en los saberes propios y géneros de cada disciplina (Carlino, 2013, 2014; Navarro, 2018), no con la creencia de que estos procesos son habilidades básicas cuyo aprendizaje concluye con los estudios secundarios (Carlino, 2003), sino como un proceso cultural, situado en un tiempo, en un espacio y en una comunidad cultural con rasgos distintivos (Cassany y López Ferrero, 2010).

Asimismo, se ha apuntado que recibir a los estudiantes de nuevo ingreso significa diseñar estrategias de acompañamiento permanente en el aula, pues esa transición de estudiante de secundaria a universitario no es un asunto de carácter personal que cada uno debe resolver por su cuenta (Michavila, 2015), sino un compromiso que también involucra a los formadores.

Sin embargo, existe cierto consenso de que el primer año de la universidad puede ser una experiencia estresante para muchos estudiantes; es, en efecto, un momento crítico para involucrarse, y, por ende, sentar las bases para el futuro académico y profesional (Garret et al., 2017). La forma en cómo se adapte y desenvuelva el estudiante será decisiva para su permanencia o no en la institución. Zambrano y Carignano (2017) señalan que es justamente en este nivel donde se producen las tasas más elevadas de abandono; esta deserción es el resultado de diversas variantes, entre ellas no adaptarse al nuevo entorno, no lograr aprehender

sus prácticas discursivas y sus textos (Michavila, 2015; Olave-Arias et al., 2013). No hay duda de que ingresar a un sistema tan complejo (en cuanto a estructura, normas, servicios de todo tipo, nuevos espacios físicos, con una administración diferente y de una comunidad más o menos amplia) puede resultar traumático.

Ezcurra (2011) destaca el valor de la llamada validación académica, como ingrediente esencial para una transición exitosa entre el bachillerato y la universidad; es necesario, entonces, que los alumnos reciban estímulos necesarios acerca de que “son capaces de aprender y conseguir un buen desempeño en el ciclo superior, que merecen un lugar allí, y que los profesores y la institución están para ayudar” (p. 69). En este sentido, los profesores deben procurar no solo que sus estudiantes hagan bien sus exámenes, sino proponerse a incorporarlos y acompañarlos explícitamente en la nueva cultura de la carrera que decidieron estudiar; y esto podría hacerse a través de las prácticas de lectura y escritura.

Con base en estas reflexiones, los primeros niveles de los estudios universitarios tienen que ser una experiencia enriquecedora para la población estudiantil, en muchas ocasiones, urgida de respuestas vocacionales que quizás aún no ha conseguido; por ende, los profesores, especialmente de las áreas disciplinares, deben servir de puente entre etapas tan disímiles como lo son el bachillerato, caracterizado por una amplitud y generalidad disciplinar, y la universidad, caracterizada por una particularidad y especificidad disciplinar; por tanto, ingresar a la universidad significa acoger a un sujeto que desconoce y está ajeno a una cultura nueva y esta acogida supone adaptación, conocimiento de lo nuevo y hacer al estudiante parte de una cultura académica de la que el profesor ya es conocedor (Carlino, 2003).

En virtud de esto y sabiendo que la lectura y escritura son prácticas mediante las cuales el estudiante construye y aprende su disciplina, y que, además, solo puede apropiarse de estas, tal como lo exige su área académica, si se le incluye y participa activamente; el propósito de esta investigación se orienta a 1) determinar las consideraciones y acciones de los docentes especialistas, sobre

las prácticas de escritura estudiantiles en los dos primeros años de la carrera Ingeniería Forestal y 2) establecer en qué medida estas consideraciones y acciones ayudan a la incorporación disciplinar de los estudiantes, cuyas características sociales, culturales y educativas son diversas, tomando en cuenta de que en Venezuela históricamente la educación universitaria pública es gratuita, inclusiva y de amplio acceso.

En tal sentido, conocer las actuaciones de los docentes especialistas en los primeros años permitirá tomar un papel activo respecto a la formación y acompañamiento de los estudiantes; asimismo, podría aportar al diseño de estrategias pedagógicas orientadas a la enseñanza explícita de las prácticas letradas, y a promover la colaboración entre los docentes de lengua y los especialistas, y en consecuencia, a facilitar la incorporación de los estudiantes a la nueva cultura, tomando en cuenta sus necesidades de aprendizaje y las exigencias de enseñanza de los profesores. Aunado a esto, los resultados de esta investigación aportarán un punto de vista más en cuanto a la discusión y rediseño del plan de estudio curricular.

La escritura en la universidad

Literacidad académica

La lectura y la escritura son actividades situadas y su estudio debe canalizarse desde la diversidad de contextos y propósitos; es decir, en atención a lo social, cultural e histórico, pues se encuentran enmarcadas en una institucionalidad social particular, en las relaciones de poder, en la identidad y en los significados y prácticas culturales determinadas (Street, 2014), sin negar, por supuesto, el componente cognitivo y metacognitivo. Al respecto, Kalman (2004) señala que “la lectura y la escritura siempre ocurren en contextos específicos, en situaciones complejas, en dimensiones interactivas, históricas, interpretativas, políticas e ideológicas” (p. 30).

Es así que, en la universidad como institución social, sus miembros producen diversas prácticas letradas particulares mediadas por las relaciones de poder, lo que incide en el aprendizaje y en la retención (Garret, et al. 2017). En este sentido, la literacidad académica concibe que aprender en la

universidad, por medio de la escritura, supone la adaptación a las maneras de organizar y desarrollar el conocimiento (Lillis y Scott, 2007). Así las cosas, desde el concepto de literacidad académica se precisa la participación activa de todos los que interactúan en una comunidad particular, y en específico en su cultura, discurso y comunicación escrita (normas, convenciones, estructuras etc.) y su materialización: los géneros discursivos (Russell, 2013).

Desde un enfoque sociocultural y crítico del aprendizaje, se concibe la cultura escrita como un hecho esencialmente sociocultural (Gee, 2015); y desde los cuales se concibe la literacidad como “una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2009a, p. 23); es decir, es el modo de hacer uso de la lengua, y por ende, otorgarle sentido en el habla y en la escritura (Gee, 2004; Vich y Zavala, 2004), desde lo social y a partir de la interacción interpersonal (Barton y Hamilton, 2004).

De este modo, en la investigación realizada por Lea y Street (1998, 2006) enfocada en la escritura en la educación superior, se explican tres modelos de escritura de los estudiantes. El primer modelo, denominado habilidades de escritura, relaciona directamente a los aspectos superficiales del texto (gramática, sintaxis, acentuación, ortografía y puntuación) con las competencias de la escritura; y es un modelo centrado en lo cognitivo e individual. Por su parte, el segundo modelo, la socialización, señala que los estudiantes deben ser aculturados en los discursos y géneros, y que, al adoptarlos, se formarían escritores exitosos. Y el tercer modelo, literacidad académica, explican Lea y Street (1998), incorpora características de los modelos anteriores ya que considera la complejidad y los alcances que estos no contemplan, y además es el modelo que más toma en cuenta la escritura de los estudiantes en relación con las prácticas institucionales, las relaciones de poder y las identidades.

Partiendo de esto, la escritura en la universidad es un proceso complejo que media la construcción de conocimiento y la comunicación dentro del ámbito académico; su desarrollo influye y se ve influido por la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, Navarro (2021) señala que la escritura académica “se trata de una tecnología semiótica compleja de construcción

de conocimiento y de comunicación mediata que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, en instituciones terciarias y universitarias” (p. 43). En este sentido, desde lo pedagógico, se busca crear dispositivos en los que la escritura se despliegue explícitamente desde las disciplinas y a través del currículo, y que converjan todas sus funciones: epistémica (McLeod y Miraglia, 2001; Wells, 1990; Olson, 1998; Miras, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1992; Serrano, 2014; Craig, 2013), función comunicativa y retórica (Bazerman et al., 2005; Russell, 2002; Russell, 2013), crítica, habilitante y expresiva (Navarro, 2021).

Los géneros discursivos académicos

En la universidad, los géneros discursivos, orales o escritos, con los que los estudiantes interactúan, tienen diversos propósitos, pero en su intención amplia se advierten como artefactos fundamentales en la formación académica. Los géneros que se leen y se escriben son solicitados por los docentes y están determinados por la disciplina en general y en particular por cada área y asignatura del currículo. De esta manera, se conciben como géneros de formación por sus objetivos pedagógicos y formativos (Navarro, 2021).

En la universidad se leen y escriben géneros secundarios (Bajtín, 1990), pues son creados en condiciones comunicativas complejas; por lo tanto, se hace necesario orientar su enseñanza en una didáctica basada en los géneros discursivos (Navarro, 2018); lo que implica crear dispositivos pedagógicos para enseñarlos de manera explícita en cada asignatura. Esta atención en su enseñanza parte de la diversidad de los géneros que se producen en un área del conocimiento -como señala Bajtín (1990, p. 248) “La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables”-; y en efecto, cada disciplina maneja y comparte una serie de géneros particulares y tipificados y con cierta estabilidad, pero que son desconocidos para los estudiantes de nuevo ingreso.

De esta manera, cada género se vincula con una situación discursiva particular, determinada por la actividad social en la que emerge. Es así que

los géneros se conciben como un sistema de actividad situada (Russell, 1997) y como acciones sociales (Miller, 1994). Un género es, entonces, un uso constante de diversas herramientas materiales que los individuos reconocen porque ya los han trabajado; es una respuesta tipificada en ciertas condiciones y determinados momentos (Russell, 2013). Los géneros discursivos emergen para lograr determinados propósitos y mediante ellos cada espacio social organiza el uso de la lengua (Bazerman, 2012).

Al seguir esta tendencia conceptual de los géneros discursivos, no negamos las dimensiones individual y textual, al contrario, creemos que se hallan dentro de esta noción; al respecto, Parodi (2009) ofrece una definición de género discursivo en la que engloba de manera explícita las tres dimensiones básicas: la lingüística, la social y la cognitiva:

El género constituye una constelación de potencialidades de convenciones de tipo discursivo, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos. Esta potencialidad se operacionaliza en conjuntos de selecciones convencionalizadas, las que presentan determinadas regularidades sincrónicamente identificables, pero que también son factibles de ser observadas a modo de variaciones diacrónicas, pues no son entidades de modo estático sino altamente dinámicas. (Parodi, 2009, p. 129)

La escritura en la carrera de Ingeniería

La ingeniería se posiciona en Latinoamérica como una carrera que amerita la formación de profesionales de excelencia, no solo en aspectos específicos vinculados con sus competencias técnicas, sino con un perfil de investigadores, con herramientas comunicativas claves para aplicar dicho conocimiento en proyectos e investigaciones de carácter tecnológico que deben ser escritos con un lenguaje preciso, dentro de un contexto técnico.

De este modo, en el contexto de la ingeniería, diversas investigaciones han demostrado la trascendencia de la escritura para construir y socializar conocimientos, tanto en el contexto

académico, como en el profesional (Cf. Marinkovich et al. 2018; Freedman y Artemeva, 1998). En Latinoamérica, los estudios sobre literacidad, alfabetización académica en esta área, son recientes (Narváez-Cardona, 2016); y en Venezuela es un campo que ha sido poco explorado; en particular, estos estudios han referido que algunos docentes y estudiantes poseen percepciones desacertadas sobre la escritura, pues desconocen su poder epistémico y retórico (Ver Ceballos y Márquez, 2015; Serrano et al., 2012; Duque et al., 2014). Asimismo, se cuenta con estudios que reseñan diversos dispositivos pedagógicos para acercar a los estudiantes de los primeros semestres a las prácticas de lectura y escritura del área, lo que presenta un panorama a favor de la incorporación explícita de los estudiantes; de esta manera, por ejemplo, Ceballos y Márquez (2020) señalan que un acompañamiento en el proceso de escritura de los estudiantes evidencia cambios en la composición, lo que influye en la manera de usar el discurso especializado.

En este sentido, dada la complejidad de la escritura académica y la particularidad de los géneros que se solicitan en cada disciplina -para el caso de Ingeniería: los informes técnicos, proyectos, artículos científicos, artículos de divulgación científica, folletos informativos e instruccionales y prácticas de campo (Duque et al., 2014) cuyas estructuras responden a lo científico-tecnológico (Ceballos y Márquez, 2015)- se precisa que los estudiantes obtengan las herramientas necesarias y un acompañamiento por parte de los docentes para que logren enfrentarse a las prácticas de escritura y puedan organizar y construir el discurso propio de su carrera. Por lo tanto, la vida académica de los futuros ingenieros “no puede desvincularse de los procesos de lectura y escritura que son los que cimientan el conocimiento que el profesional utilizará en las distintas esferas de su desempeño laboral” (Ceballos y Márquez, 2015, p. 815). Ante esto, la escritura es y debe ser un proceso educativo *in situ* en la formación del ingeniero venezolano, cuyo objetivo debe apuntar a que el egresado pueda comunicar acertadamente las acciones técnicas propias de su especialización y práctica laboral, y a su vez aprender a partir de estas prácticas, y además crear identidad disciplinar.

Al respecto, vale señalar que la ingeniería se conforma como una disciplina amplia, dentro de la cual se hallan diversas subdisciplinas (Ward, 2009), de allí la necesidad de investigarlas por separado en atención a su autonomía disciplinar, sus prácticas letradas, sus discursos y sus géneros. La Ingeniería Forestal, contexto del presente estudio, forma parte de un área mayor: las ciencias forestales y ambientales, las cuales constituyen un área de estudios conformada por múltiples campos interdisciplinarios, subsidiarios de disciplinas como la botánica–columna vertebral de los estudios de ingeniería forestal–, la ecología, la física, la química, la entomología, la economía y la estadística, entre otras.

En este sentido, la carrera de Ingeniería Forestal se define como una profesión universitaria que comprende un conjunto de ciencias y técnicas que permiten administrar, en el sentido de gerenciar, planificar, utilizar y valorizar los recursos propios y asociados de los ecosistemas forestales. Se sustenta en el equilibrio de los mismos y la conservación de la diversidad biológica, en función de asegurar a través del manejo sustentable la producción de la más alta calidad de vida, bienes y servicios, y valores múltiples que deriven de ellos. (Rodríguez, 1991).

Método

Se emprendió una investigación cualitativa de naturaleza interpretativa. El escenario fue la Escuela de Ingeniería Forestal de la Universidad de Los Andes - Venezuela. Los sujetos participantes fueron 8 profesores de esta carrera (a quienes se les informó sobre el propósito de la interacción y de la investigación, y otorgaron su consentimiento); basados en el muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002), los criterios de selección de los participantes se fundamentaron en que estos docentes impartieran clases en el primer y segundo año y que además fueran los especialistas de las áreas disciplinares (específicamente, las asignaturas: Botánica, Botánica Sistemática, Ciencias de la Tierra I, Dibujo y Topografía y Ecofisiología). En adelante serán identificados con la letra P (profesor) y un número, que corresponde al orden en el que fueron entrevistados (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 y P8).

Los datos se recogieron mediante la técnica de la entrevista, y la aplicación del instrumento guion de entrevista semiestructurada (Bernal, 2010); lo que permitió una interacción verbal directa con los docentes participantes (Taylor y Bogdan, 2000). El instrumento fue validado previo a su aplicación por dos profesionales de la enseñanza de la lengua y lingüística y metodología de la investigación (juicio de expertos). La recogida de los datos comprendió el lapso entre octubre 2019/febrero 2020. Las entrevistas se administraron de manera oral, con soporte en audio y transcritas en formato Word posteriormente para su respectivo análisis.

El proceso de análisis siguió el método de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), y mediante la codificación teórica se manejaron los datos. En este sentido, se realizó la codificación abierta: se clasificaron frases y expresiones y se les asignó códigos. Seguidamente, se realizó la codificación axial para encontrar nuevas relaciones entre los conceptos hallados en la fase anterior, y al tiempo se fueron construyendo memorandos para profundizar en la conceptualización. Por último, se llevó a cabo la codificación selectiva, para darle significado a lo que hasta ese momento se había encontrado, y además para organizarlo en torno a categorías más abarcadoras. Cabe destacar que, dada la naturaleza del método, el proceso de análisis no fue lineal, sino recursivo, y además se estuvo en interacción permanente con los datos, a través de la comparación constante.

Resultados y discusión

Del análisis emergieron ocho códigos, tres subcategorías y una categoría.

Tabla 1: Sistema de categorías emergentes: entrevistas a las docentes

Códigos	Nombre	Descripción
Escritura como medio para evaluar conocimiento	Expectativas y exigencias sobre la escritura	Consideraciones y acciones docentes sobre la escritura de los estudiantes de primer y segundo año de la carrera de Ingeniería Forestal
Leer para escribir		
La producción textual del informe		

Códigos	Nombre	Descripción
Aspectos formales de la escritura	Percepciones sobre la lectura y escritura estudiantil	Consideraciones y acciones docentes sobre la escritura de los estudiantes de primer y segundo año de la carrera de Ingeniería Forestal
Contenido y modo discursivo		
La escritura de la educación previa a la universidad		
Actitud		
Proceso de escritura	Intervenciones docentes en la escritura estudiantil	

Categoría: Consideraciones docentes acerca de la lectura y escritura en Ingeniería Forestal

Subcategoría, expectativas y exigencias sobre la escritura

Escritura como medio para evaluar conocimiento

En la narrativa de los docentes se pudo apreciar que conciben la escritura como medio para evaluar conocimiento. De manera reiterada los docentes precisaron que el propósito de la escritura estudiantil se orientaba a demostrar conocimiento, es decir, para calificar los contenidos de la asignatura; es de esta manera que pueden hacer tangible el nivel de aprendizaje de sus estudiantes:

Pero ya en la escritura, netamente de la escritura, en esta asignatura, es en los exámenes (P1).

Para evaluar y para ver qué, ¿sí? Es evaluar para ver qué aprendieron, aprendieron de la teoría. ¿Por qué, cómo se aplica esa teoría en el campo real? (P3)

Ahí sí es más específico. La escritura es para dar respuesta a las evaluaciones. Este, ¿qué escriben ellos? Bueno, exámenes e informes. Básicamente es para evaluación (P5).

En este sentido, cualquier texto que se les solicita escribir a los estudiantes tienen un fin examinador, bien sea que se produzca en el aula de clases con un tiempo determinado, como en el caso de los exámenes o que se produzca dentro y fuera de clases y tenga más complejidad por su estructura, discurso y extensión, como un informe. Tomando en cuenta esto, se puede decir que los docentes

poseen una perspectiva limitada sobre la función de la escritura académica; para ellos esta se encuentra orientada hacia la función habilitante (Navarro, 2021), es decir, para acreditar saberes, lo que deja de lado las otras funciones (Lillis, 2001). De esta manera, se desaprovecha la función epistémica de la escritura (McLeod y Miraglia, 2001; Wells, 1990; Olson, 1998; Miras, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1992; Serrano, 2014; Craig, 2013) lo que limitaría la construcción de conocimiento a través de este proceso; este hallazgo coincide con los de Serrano et al., (2012) y Duque et al. (2014), en el área de ingeniería. Asimismo, se desaprovecha la función retórica de la escritura (Bazerman et al., 2005; Russell, 2002; Russell, 2013), lo que limitaría la incorporación y participación activa de los estudiantes, a partir del uso y manejo del discurso disciplinar, según las características particulares y su aceptación por parte de los demás miembros.

Leer para escribir

Para la escritura estudiantil, los docentes expresan que la comprensión lectora es un requisito fundamental para luego generar alguna producción escrita. A su juicio, es a partir de la lectura como pueden activarse procesos de pensamiento que los lleven a ir más allá de solo reproducir de manera literal lo que se ha leído; es a través de la lectura como pueden fortalecer un pensamiento reflexivo y analítico; así, por ejemplo, P2 señala: “E relación que debe existir ahí, creo que importante, ¿no? Porque, en el caso de la lectura, sigo manteniendo que se debe leer quizás para escribir y generar nuevo conocimiento”.

De esta manera, los docentes esperan que en los textos producidos por sus estudiantes se demuestre que hubo un proceso de lectura significativo en el que haya selección pertinente de literatura, relación, síntesis e intertextualidad: “Mando a hacer una investigación. Entonces mínimo tienen que leerse cinco artículos y de esos cinco artículos me hacen un resumen, pero con citas ¿no?” (P8).

Asimismo, los docentes precisan ciertos géneros académicos a los que los estudiantes de los dos primeros años de la carrera de Ingeniería Forestal deben acceder y manejar desde la lectura; por ejemplo, P2 señala: “...en cuanto a la lectura, creo importante que ellos deban identificar los tipos de

textos que ellos leen, saberlos diferenciar. Porque, eso quizás les ayude a ver, a contextualizar lo que están leyendo, con lo que van a escribir luego sí”.

Ante esto se señala que leer para escribir textos académicos es una actividad compleja, por tanto “requiere del uso estratégico de procesos de representación de la situación comunicativa que interactúan con los procesos de búsqueda, comprensión, síntesis e integración de la información que se producen siempre en contextos sociales y culturalmente situados” (Castelló et al., 2011, p. 110); y esto requiere del acompañamiento del docente experto.

Esta visión de las prácticas de lectura y, en consecuencia, de escritura, de los estudiantes, permite ver que las expectativas de los docentes son altas, pues comprenden la complejidad del proceso; pero, sobre todo, se aprecia en su narrativa la escasa intervención e intercambios didácticos para el desarrollo de ambos procesos. En efecto, los docentes como expertos tienen claridad en las exigencias para la formación académica de la carrera, pero el despliegue pedagógico orientador no es claro, lo que hace una formación poco inclusiva y participativa.

Los géneros discursivos para escribir: el informe

En cuanto a los géneros discursivos para escribir por parte de los estudiantes, y por exigencia docente, en los dos primeros años de la carrera de Ingeniería Forestal se encuentran el examen, que se desarrolla en el aula de clases en un tiempo determinado; y el informe, el cual se destaca por ser un texto que la mayoría de los docentes especialistas solicitan (6 docentes de 8 entrevistados), por su peso evaluativo y por su importancia en la formación disciplinar. De esta manera, la naturaleza práctica de la carrera ha consolidado el informe (informe, informe técnico de campo o informe de campo) como un género propio de esa disciplina, el cual se produce después de una clase práctica que puede llevarse a cabo en el campo y/o en el laboratorio.

Entonces normalmente yo les solicito a ellos un informe, un informe con todas sus partes... (P3).

En mi asignatura escriben, sobre todo la parte escrita la dedico a la redacción de informes.

Y esos informes pues forman parte de las evaluaciones. Este quizás, la parte práctica de la asignatura, ellos la desarrollan a través de informes (P5).

El informe es un género de acceso a la cultura disciplinar de la Ingeniería Forestal, sus exigencias estructurales, retóricas y discursivas son desconocidas para un estudiante de nuevo ingreso, y su producción puede seguir siendo difícil para un estudiante de segundo año. Como género de formación (Navarro, 2019), el informe en esta área resulta un artefacto importante para socializar y negociar saberes; de manera general, su propósito de producción se orienta a disponer, organizar, relacionar, movilizar y evaluar los aprendizajes prácticos, adquiridos bien sea en el campo o en un laboratorio, y los teóricos, adquiridos en el marco de la asignatura a partir de las lecturas y clases magistrales. Los docentes como expertos tienen claridad en sus exigencias, intenciones y su complejidad, y muchas veces dan por sentado que los estudiantes las conocen, como se puede ver en el siguiente código.

La producción textual del informe

Los docentes participantes señalan una serie de expectativas con respecto a la escritura del informe. En este sentido, esperan que sus estudiantes no plagien y realicen los diversos apartados a partir de la interpretación y análisis de las lecturas previas y que fijen posición ante los textos. Además, explican, que, desde su disciplina, resulta fundamental que los estudiantes conozcan y estén en capacidad de identificar las particularidades de los fenómenos observados en el campo o en el laboratorio, así como también logren establecer diferenciaciones y categorizaciones conceptuales para luego desenvolverse con éxito al momento de aplicar estos conceptos en la práctica y en su informe. Asimismo, esperan que sus estudiantes manejen correctamente las normas de redacción y estilo y la organización del discurso.

Que hagan un párrafo no tal cual como lo consiguieron en el texto sino de que lo interpreten a su manera. (P1).

Que los estudiantes ya estén apropiados de las normas acerca de cómo escribir y que sepan cómo se organiza el discurso escrito (P3).

En el caso de la botánica sistemática también. O sea, ellos tienen que escribir y saber qué elementos hay dentro de un ecosistema para poder manejar ese ecosistema. Si no conocemos por ejemplo las plantas en un bosque no podemos manejarlas. Entonces los muchachos tienen que hacer lecturas y escrituras (P7).

De esta manera, la entrega del informe debe ceñirse a los lineamientos exigidos. Los docentes coinciden en algunas de sus partes; de manera general cada informe debe llevar un apartado teórico en el que los docentes esperan que se haga una relación conceptual con lo que se desarrolló en la práctica, a partir de las lecturas previas; a esta sección la denominan introducción (P5, P6, P8); marco teórico (P1); introducción, marco teórico y antecedentes (P3); introducción, revisión bibliográfica y antecedentes (P7). Por ejemplo, P3 señala: “Para el marco teórico, ellos necesitan revisar un poco la teoría, los fundamentos, los antecedentes es variable; depende un poco de la especie con la que estamos trabajando, pero, sí sé que no hay de la especie obvio los antecedentes no”.

El informe también contempla un apartado de objetivos “bien planteados”, para P3, y “un objetivo coherente (...) que tenga un toque, digamos personal, pero que también tenga un toque técnico adecuado a lo que es la carrera”, para P7. La Metodología hace referencia a lo que se hizo en el campo, describe y expone la experiencia: “Se va en dos partes. Una bitácora general de los sitios recorridos (...) la taxonomía clásica, que es la planta, reconocerla, identificarla, describirla, poner el nombre científico” (P7). Seguidamente, se presenta un apartado de resultados y análisis de resultados y conclusiones, los cuales se esperan que sea una interpretación de la práctica; es decir, que los alumnos demuestren su capacidad de análisis y síntesis. Al respecto P3 señala:

Y luego que ellos discutan, por qué, qué ven en general, el ambiente, qué está afectando por qué y, y me digan.” Mire estos resultados que se obtienen es por esto”, ¿no? Y eso es, en resumen, o sea para mí ese es el resultado del conocimiento que yo les dicté hoy (p3).

La producción del informe supone un proceso de conocimiento teórico que se alcanza en las clases a través de la intervención del docente y a través

de la lectura que se les solicita o recomienda a los estudiantes; luego viene el trabajo práctico que se realiza mayormente en el campo (una reserva forestal, un parque nacional o una zona boscosa cerca de la facultad), ese encuentro entre las lecturas, las clases y la práctica lleva a la construcción por escrito de un informe, que los docentes esperan que sus estudiantes lo produzcan de acuerdo a sus exigencias.

De esta manera, el informe -o los diversos tipos de informes, si se toma en cuenta que en cada asignatura el profesor particulariza sus exigencias- emerge de una actividad social (Russell, 1997; Miller, 1994) determinada por los alcances del objeto de estudio y sus dimensiones en el área de la Ingeniería Forestal y su situación discursiva, (Bazerman, 2012). Siguiendo a Wertsch (1991), con respecto a la cultura escrita, la apropiación de los géneros incide en la participación en las diversas culturas disciplinares, de allí la importancia de su enseñanza y su instrucción explícitas en la universidad, sobre todo a los estudiantes de nuevo ingreso. Sin embargo, el desencuentro entre las expectativas y exigencias de los docentes, condicionadas por una enseñanza tácita, y la respuesta de los estudiantes de primer y segundo año lleva a unas percepciones desacertadas con respecto a la actuación académica de estos últimos, específicamente sobre sus prácticas de escritura.

Subcategoría: Percepciones sobre la escritura estudiantil

Aspectos formales

Los docentes perciben ciertas dificultades en la escritura de sus estudiantes. Específicamente, hacen referencia a los aspectos formales como la coherencia, cohesión, ortografía etc.:

De hecho, hay dos punticos por ahí que va, en redacción, porque los muchachos hablan, escriben malísimo. Tanto escriben mal en redacción, como en ortografía. Entonces yo también le doy peso a eso. (P3)

Sí hay, hay debilidades. No podría decir que son buenos. Sí hay excepciones por ahí, pero en redacción, a veces cometen muchos errores también: redacción, ortografía. En los exámenes cometen muchos errores ortográficos también, entonces uno trata de corregirlos (P6).

Contenido y modo discursivo

Los docentes también perciben dificultades en la construcción textual, específicamente con el contenido y elementos discursivos (desarrollo de ideas, intertextualidad o estructura) en que deben desarrollarlo; estas dificultades ocurren, señalan, a pesar de que han explicado previamente cómo se debe presentar el texto. Con respecto a la práctica de lectura, señalan que los estudiantes manifiestan notorias dificultades al momento de enfrentarse a los textos y extraer sus ideas principales y presentarlas por escrito:

A veces, uno les explica algo y cuando viene al examen o al informe escriben otra cosa diferente, no entiendo por qué. También de que no se les entiende, porque uno no les pide una opinión, sino que traten de resumir lo que uno les ha explicado, por ejemplo (P5).

Pero, pero sí les cuesta asimilar, o sea, sobre todo las ideas principales de, de un artículo sencillo o de un abstract les cuesta, les cuesta sí. Y luego, cuando lo documentan, de repente ellos buscan algo que les impactó, pero desenfocado de lo que es la idea principal de un trabajo científico o de un texto botánico (P6).

La escritura de la educación previa a la universidad

Las entrevistas permitieron entrever que, para los docentes, las dificultades de escritura que los estudiantes tienen son producto de las prácticas erradas de escritura que estos aprendieron en los niveles educativos anteriores; por ejemplo, P6 comentó:

Ellos [refiriéndose a los estudiantes] creen que siguen en bachillerato y solo copian una determinada información de la guía o del libro, sí hay, hay debilidades por parte, bueno yo no sé, yo me imagino que es la preparación con la que ellos vienen de, de secundaria, sí de bachillerato. (P6).

Actitud

Asimismo, para los docentes las dificultades de escritura que presentan los estudiantes en el nivel universitario obedecen también a la actitud: un aspecto motivacional, con la que cada uno de estos encara las prácticas de escritura que exige la universidad. Por ejemplo, a juicio de P3, en la actualidad, los alumnos presentan muy poca disposición por investigar y leer en torno al tema que trabajan en clase. En sus palabras:

Primero la falta de interés del muchacho, para mí principalmente, en este momento, es eso. Porque nosotros tuvimos un poco esa formación, ya hace dieciocho años, o más de veinte años cuando yo era estudiante, a nosotros nos decían miren busquen en revistas y nosotros nos metíamos en la biblioteca a buscar revistas.

Me parece que tiene muy poca motivación, o ganas de escribir bien un texto. Yo creo que hay que motivarlos, decirles lo importante que es hacer un buen informe, un buen resumen, ¿sí? Este, quizás desde que el estudiante, y sobre todos en los primeros años, el estudiante llega de bachillerato, en bachillerato ellos están acostumbrados a escribir quizás pocos textos. (P5).

En la narrativa de los docentes se aprecian observaciones sobre el rendimiento de la escritura estudiantil, orientadas a déficit. De esta manera, para ellos, las debilidades en la escritura y la lectura son el resultado de la continuidad de prácticas erradas realizadas en el bachillerato, lo que lleva a una percepción de la escritura como una habilidad. Además, también, son resultado de la actitud de los estudiantes para encarar las actividades. Se advierte en principio que los docentes generalizan los desaciertos de los estudiantes, y, asimismo, se advierte que no hay por parte de estos una indagación sobre las historias, experiencias y contextos estudiantiles que den cuenta por qué hay estudiantes “que leen y escriben mal” y por qué hay sus excepciones, como lo señala P6. No hay, entonces, dialogicidad entre docente y estudiante que haga visible el lenguaje, y permita que los estudiantes puedan afrontar las prácticas dominantes (Lillis, 2006).

Subcategoría: Intervenciones docentes en la escritura estudiantil

El proceso de escritura

Con respecto al proceso de escritura, de manera general, los docentes enuncian pautas para la búsqueda y apoyo bibliográfico, así como las indicaciones en torno a la escritura del informe. La mayoría de los docentes intervienen en la producción del informe ofreciendo orientaciones como parte de la consigna. Por ejemplo, P3 gira una instrucción global en cuanto al género; sus indicaciones se convierten en una invitación para buscar las pautas escriturales del informe, pero no les indican específicamente cuáles son las pretensiones de la cátedra al solicitarles su escritura, en sus palabras: “Normalmente les digo ustedes pueden revisar. O sea, solo les digo revisen cómo se hace un informe” (P3). En este caso, se da por sentado que los estudiantes poseen las competencias necesarias para escribir tanto los aspectos formativos, como los elementos propios de la superestructura del género académico que les asigna. Esta afirmación posiblemente explicaría por qué solo asignan la actividad de escritura, pero no dan instrucciones en torno a cómo hacerlo, ni acompañamiento en las fases textualización, revisión y edición.

Con otros docentes, las orientaciones van más allá de la consigna, y les presentan a sus estudiantes de manera más puntual cómo deberían redactar el informe: “Entonces uno les presenta a ellos la estructura de un informe, qué debe llevar el informe para que ellos se guíen por ahí” (P6). Asimismo, la intervención docente incluso se da en la primera etapa de escritura, y con esto los docentes esperan que sus estudiantes produzcan un texto acorde a las exigencias. En esta dinámica tutorial de preescritura, los docentes participantes reconocen que no es suficiente con las orientaciones que se generan desde la clase, sino que también se hace necesario un trabajo complementario y más personalizado:

Quando yo les digo que hagan un informe, yo les digo, qué debe contener el informe. Les digo, miren. El informe debe tener una introducción, y les explico qué más o menos es lo que debe tener la introducción, que es donde se presenta

el tema, ehh la introducción debe tener estos elementos. De cómo se redacta el objetivo, ehh, este, cómo se redacta una metodología. Qué, qué es lo que se hace ahí tratando de escribir lo que se hizo, cómo se presentan los resultados y el análisis (P2).

Sí, hay un previo porque yo les digo “Yo no te voy a aceptar esto. ¿Por qué? Por esto, por esto, por esto”. Yo creo que uno tiene que ser formador, debe ser formador en el buen sentido. Este tengo tiempo para todo e intento después de las clases o en las prácticas de laboratorio reunirme con cada grupo y que ellos me manden un informe pre y decirles mire se equivocaron en esto, se equivocaron en esto (P7).

No obstante, las instrucciones suelen ser muy superficiales, tomando en cuenta las exigencias docentes y la complejidad discursiva del informe. De esta forma, el docente P7, les solicita que construyan un párrafo donde puedan expresar su interpretación personal, desde algo que califica como “interpretación a su manera”, orientación bastante amplia de la perspectiva que pueda asumir el estudiante al momento de escribir, ya que las maneras de escribir un párrafo pueden ser múltiples y no necesariamente acertadas.

Entre los docentes, destaca un participante que realiza un trabajo de construcción de borradores, en el que no solo se limita a explicar qué es lo que pretende en la construcción del género, sino que, además, revisa las primeras entregas, les sugiere e incluso las devuelve para que sean corregidos. En este último docente se deja entrever un profesional que reconoce que la escritura es un proceso que no se logra con un texto único y definitivo, sino que además requiere de la lectura y sugerencia de expertos que permitan enriquecerlo y reescribirlo.

Yo asumí esto como algo formativo, en primer lugar. Yo les digo a ellos. Ustedes me envían el informe, yo lo leo, les hago correcciones, si son importantes, si yo considero que son importantes, yo se las devuelvo. Y yo les digo mire este. Por ejemplo, la introducción no está bien redactada. Eso no es lo que yo espero en la introducción rehágala y le digo el por qué. O la discusión de resultados le digo no, no está

bien enfocada debe plantearse esto, esto, esto y ahí yo se los devuelvo y ellos lo, lo deben volver a hacer. (P5).

Las razones que invitan a un estudiante a escribir pueden ser diversas y están condicionadas por múltiples aspectos: las instrucciones y orientaciones que reciben de su docente, la intencionalidad, la audiencia, el género, el contexto, la emotividad, su historia como escritor en otros contextos, entre otros aspectos. El éxito de que los estudiantes logren construir el texto deseado, sin duda alguna, estará determinado por el acompañamiento que el docente le dé para que este domine la disciplina, sus géneros, sus prácticas, sus conceptos y terminología científica, logre construir una identidad disciplinar y apropiarse de sus códigos discursivos. Sin embargo, estos elementos y la postura no son evidentes para muchos docentes universitarios.

Conclusiones

Las prácticas de la escritura académica estudiantil, y las implicaciones en la incorporación disciplinar, en los dos primeros años de la carrera de Ingeniería Forestal se encuentran condicionadas por varios factores docentes. En primer lugar, el propósito de la escritura incide en las decisiones de cómo cada docente la incluye en sus clases. De esta manera, en este caso, el propósito predominantemente evaluativo de la escritura lleva a desestimar otros objetivos que enriquecerían la formación y transición escolar de los estudiantes de nuevo ingreso. Es así que el desarrollo predominante de la función habilitante de la escritura obstaculiza el desarrollo de otras funciones como la epistémica y la retórica.

Esto lleva al siguiente factor: los géneros discursivos de acceso a la cultura disciplinar de la Ingeniería Forestal y sus dimensiones de estudio. En este sentido, el modo en que los docentes abordan su enseñanza permite inferir que dan por sentado que se puede producir sin acompañamiento y sin dialogicidad, lo que trae como consecuencia una escritura en solitario por parte de los estudiantes, sin propósitos claros con respecto al género, que se centra en decir lo que conocen, pero que no los invita a resolver problemas retóricos y discursivos, Así las cosas:

Existe, entonces, una línea entre lo que los profesores, como expertos, saben que se debe enseñar y lo que sus estudiantes deben aprender, y la manera como se enseña. Esta división está marcada por prácticas y creencias que excluyen indirectamente al estudiante de la participación real y contextualizada en la comunidad discursiva, pues no se les integra de manera explícita y deliberada en los principales procesos de adquisición, transformación y socialización del conocimiento (Guerrero et al., 2017, p. 213).

Otro factor es el discurso del déficit que permanece en estos docentes, y, por ende, se responsabiliza solo a los estudiantes de los desaciertos en el proceso de escritura. Esta consideración limita la reflexión sobre emprender o modificar dispositivos pedagógicos para movilizar y negociar saberes, y sobre todo para incorporar explícitamente a los estudiantes de nuevo ingreso. Cabe destacar que en uno de los docentes se percibió su intención de acompañamiento en la producción del informe, lo que es un buen comienzo para mejorar la enseñanza.

Este primer acercamiento a las consideraciones y acciones docentes con respecto a las prácticas de escritura de los estudiantes de primer y segundo año de la carrera de Ingeniería Forestal permite colegir, de manera provisional, que la incorporación de los estudiantes a la nueva cultura académica y a sus prácticas de escritura es un proceso complejo que deben transitar sin apoyo directo y activo de sus docentes. Desde este punto, como docentes del área de enseñanza de la lengua, la presente investigación es un aporte para intervenir y realizar trabajos colaborativos con los docentes especialistas (Cordero, 2021; Cordero y Carlino, 2018; Guerrero, 2015; Harran, 2011; Jacobs, 2007; Moyano, 2004; Paretti, 2011), para que puedan dar otra mirada al uso de la escritura en la universidad. Vale destacar que estos docentes tienen una actitud colaborativa y demuestran intención de mejorar su práctica; de allí la importancia que desde la institución se promuevan acciones para formar su planta profesoral. En virtud de esto, a partir de los hallazgos de este estudio, se pueden proponer objetivos y competencias al nuevo diseño curricular, el cual está siendo discutido en la Escuela de

Ingeniería Forestal. Asimismo, puede aportar a las investigaciones sobre la actuación docente, la alfabetización académica y la transición del bachillerato a la universidad.

Como limitaciones, se reconoce que falta indagar y sistematizar las concepciones, percepciones o consideraciones y acciones de los estudiantes, tanto de nuevo ingreso como de los que ya transitaron por esta etapa formativa, con el fin de relacionar estos hallazgos con los de la presente investigación, y por tanto tener un panorama más claro del contexto de estudio. Igualmente, aportaría más al estudio indagar las consideraciones de docentes especialistas de las otras etapas formativas de la carrera. También, se advierte que esta investigación puede profundizarse mediante la aplicación de otros métodos de recolección de información, por ejemplo, la observación no participante, y el seguimiento de la producción de un género académico tan importante como el informe.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1990). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal*. 4ª ed. (pp. 248-293). Siglo XXI.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004 [1998]). *Local Literacies-Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- Bazerman, Ch. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Parlor Press. [http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf]
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 16(20), 409-420. [<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>]
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18, (57), pp. 355-381. [<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>]
- Carlino, P. (2014). Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas. En entrevista con Serrano, S., Mostacero, R. & Duque, Y. En Serrano de Moreno, S. & Mostacero, R. (Comps.). *La escritura Académica en Venezuela*. Investigación, reflexión y propuestas (pp. 27-47). Vicerrectorado administrativo. Universidad de Los Andes.
- Cassany, D. y López Ferrero, C. (2010). De la Universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales”, en Giovanni Parodi, editor. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Planeta Ariel. pp. 347-374.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições, Campinas*, (22), 1 (64), 97-114. [<https://www.scielo.br/ij/pp/a/V8tLd-dHWGqbr7tDTVzYBLTj/?lang=es>]
- Cordero, G. (2021). *Cambios en la actividad productiva y constructiva de un docente que procura integrar la escritura en una asignatura de Ingeniería*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata. [<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117750>]
- Cordero, G. y Carlino, P. (2018). De qué modo un profesor aprende a integrar la escritura como herramienta de enseñanza en una asignatura de Ingeniería. En Manuel Villavicencio *La escritura académica y sus vínculos con la docencia, la investigación y el posgrado*. Universidad de Cuenca.

- Ceballos, M. y Márquez, E. (2020). Tareas híbridas: prácticas mediadoras para conformar el discurso escrito en estudiantes de ingeniería. *Areté*. 6 (11), 11 - 40. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/18510]
- Ceballos, M. y Márquez, E. (2015). Representaciones de los procesos de lectura y escritura, en estudiantes de la facultad de ingeniería Universidad de Los Andes. *Educere*. (64), pp.813 – 827. [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643544012>]
- Craig, L. (2013). *Integrating writing strategies in EFL/ESL Universiti contexts. A writing-across-the-curriculum aproach*. Taylor & Francis.
- Duque, Y., Serrano, S. y Madrid, A. (2014). ¿Cómo se escribe en ingeniería? estudio comparativo entre los ciclos básico y profesional. *Legenda*, 18 (19), 10 – 35. [<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5988>]
- Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”* (pp. 23-62). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Freedman, A. y Artemeva, N. (1998). Learning to teach writing to engineers. *Technostyle*, 14, 1-20.
- Garrett, N., Bridgewater, M., y Feinstein, B. (2017). How student performance in first-year composition predicts retention and overall student success. In T. Ruecker, D. Shepherd, H. Estrem, & B. Brunk-Chave (Eds.), *Retention, persistence, and writing programs* (pp. 93 113). Utah State University Press.
- Gee, J. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo* (J. M. Pomares, Trad.). Ediciones Aljibe. (Trabajo original publicado en 2003).
- Gee, J. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). Routledge. (Original work published 1990).
- Guerrero, R., Suárez, G. y Bravo, A. (2017). Leer y escribir en una carrera técnica universitaria. *Enunciación*, 22 (2), 202-216. [<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/12336>]
- Guerrero, R. (2015). La escritura académica, la formación docente y el trabajo colaborativo interdisciplinario. Algunas consideraciones para su desarrollo. *Legenda*, 19 (20), 57-73. [<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/6858>]
- Harran, M. (2011). Engineering and Language Discourse Collaboration: Practice Realities. *Across the Disciplines* 8(3), [<http://wac.colostate.edu/atd/clil/harran.cfm>]
- Jacobs, C. (2007). Towards a critical understanding of the teaching of discipline-specific academic literacies: making the tacit explicit. *Journal of Education*, (41), pp. 59-81. [http://joe.ukzn.ac.za/Libraries/No_41_2007/Towards_a_critical_of_the_teaching_of_disciplinespecific_academ]
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. UNESCO, Institute for Education; Siglo XXI Editores y Secretaría de Educación Pública
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education* 23(2), 157-172. [<https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>]
- Lea, M. y Street, B. (2006). The academic literacies model: Theory and applications. *Theory into Practice*. 45(4), pp. 368-377.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. Routledge.

- Lillis, T. (2006). Moving towards an 'academic literacies' pedagogy: Dialogues of participation. En L. Ganobcsik-Williams (ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: theories, practics and models* (pp. 30-47). Palgrave Macmillan
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Marinkovich, J., Sologuren, E. y Shawky, M. (2018). The process of academic literacy in Civil Engineering Computer Science. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, 195-220. [<http://webs.ucm.es/info/circulo/no74/marinkovich.pdf> <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.60520>]
- McLeod, S. (2000). Writing Across the Curriculum. An Introduction. En Susan McLeod & Margot Soven. *Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs*, pp. 1-8. Sage Publications. [http://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/mcleod_soven.pdf]
- McLeod, S. y Miraglia, E. (2001). *Writing Across the Curriculum in a Time of Change: In WAC for the New Millennium: Strategies for Continuing Writing- Across-the-Curriculum Programs*. Urbana, IL: NCTE.
- Michavila, F. (2015). La acogida de los nuevos estudiantes. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico dedicado a los nuevos estudiantes universitarios, 13, (2), pp. 37-51. [<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5437>]
- Miller, C. (1994). Genre as social action. En A. Freedman y A. Medway (Eds.), *Genre and the New Rhetoric* (pp. 23-42). Taylor y Francis.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89, 65-80. [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48632>]
- Montolío Duran, E. (2018). La transversalidad de la escritura en el siglo XXI. En *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. (pp. 7-12). Universidad Nacional de Quilmes.
- Moyano, E. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la curricula universitaria. *Revista Texturas*, 4 (4), pp. 109-120 [http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Moyano_2004_La-escritura-academica.pdf]
- Narvárez-Cardona, E. (2016). Latin-american writing initiatives in engineering from spanish-speaking countries. *Ilha do Desterro* (69), 3, 223-248. [<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p223>]
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9) 38-56. [<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/9/>]
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *D.E.L.T.A.*, 35-2, 1-32. [<https://www.scielo.br/j/delta/a/vXJm5CXhH3cY-SCwFf6kZjWk/abstract/?lang=es>]
- Navarro, F. (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Universidad nacional de Quilmes.
- Navarro, F., Uribe, F., Lovera, P. y Sologuren, E. (2019). *Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento*. *Ibérica* 38, 75-98. [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7203025>]
- Olave-Arias, G., Roja-García, I. y Cisneros-Estupiñan, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3) 455-471. [<https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830004.pdf>]
- Olson, R.D. (1998). *El mundo sobre el papel: El impacto de la escritura y la lectura en la*

estructura del conocimiento. Gedisa.

- Paretti, M. (2011). Interdisciplinarity as a lens for theorizing language/content partnerships. *Across the Disciplines*, 8 (3).
- Parodi, G. (2009). El Corpus Académico y Profesional del español PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales. *Estudios Filológicos* (44), 123-147.
- Rodríguez, S. (1991). *Estudio diagnóstico de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales*. Período 1978-1990. Trabajo de ascenso Universidad de Los Andes – Venezuela.
- Russell, D. (1997). Rethinking Genre in School and Society: And Activity Theory Analysis. *Written Communication*, 14, (4), 504-554.
- Russell, D. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. Southern Illinois University Press.
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), pp. 161-181. [<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/584>]
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B. y Donahue, T. (2009). Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. En Charles Bazerman, Adair Bonini, & Débora Figueiredo (Eds.). *Genre in a changing world. Perspectives on writing*, 459-491. Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press. [<http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter20.pdf>]
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>].
- Serrano, M. S., Duque, Y. y Madrid, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, 53 (16), pp. 93-108. [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6375676>]
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. [<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>]
- Street, B. (2014). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Pearson, 1995.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Grupo Editorial Norma.
- Ward, J. (2009). A basic engineering English word list for less proficient foundation engineering undergraduates. *English for Specific Purposes*, 28(3), 170-182. [doi: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.04.001>].
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), Writing Life. Cook.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor Distribuciones.
- Winsor, D. (1990). Engineering Writing/ Writing Engineering. *College Composition and Communication*. 41 (1), 58-70. [<https://www.jstor.org/stable/357883>]
- Zambrano, J. y Carignano, J. (2017). Acompañamiento en el ingreso a la universidad: las tutorías en ingeniería. Universidad Nacional de Chilecito – Argentina. *Acción Pedagógica*, (26) 162 – 175. [<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/44481/art6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>]

Zavala, V. (2009a). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cas-sany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.

Zavala, V. (2009b). ¿Quién está diciendo eso?: Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman; B. Street (eds.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Siglo XXI, 348-363.

¿Qué valoran los que enseñan?

Aportes para el aprendizaje de ciencias en contextos bilingües a través del discurso docente



Lourdes Cardozo-Gaibisso*
Universidad Estatal de Mississippi
l.cardozo.gaibisso@msstate.edu



Max Vazquez Dominguez**
Universidad del Norte de Georgia
max.vazquezdominguez@ung.edu



Cory Buxton***
Universidad Estatal de Oregón
cory.buxton@oregonstate.edu



Ruth Harman****
Universidad de Georgia
rharman@uga.edu

What do those who teach value? Contributions to science learning in bilingual contexts through teachers' discourse

Recibido: 28 de abril de 2022 | Aprobado: 31 de mayo de 2022

Resumen

El aprendizaje profesional docente (APD) es una de las prácticas que pueden mejorar la enseñanza y el aprendizaje en contextos complejos, específicamente para estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. En muchos estados, y en el sureste de los Estados Unidos, donde la población de estudiantes multilingües continúa creciendo, los docentes tienen el desafío de enseñar a una población cada vez más cultural y lingüísticamente diversa. Este artículo explora cómo un proyecto para el APD ha informado los discursos de los docentes sobre el rol de las prácticas de investigación científica, el lenguaje de la ciencia, y los estudiantes bilingües emergentes durante un proyecto en el sur de los Estados Unidos. Esta investigación incorpora datos de entrevistas semiestructuradas con docentes que participaron en el proyecto de investigación y desarrollo profesional. Se analizaron entrevistas de grupos focales de docentes a través de una combinación de codificación deductiva y herramientas analíticas de la lingüística funcional sistémica. Los hallazgos indican que se han producido cambios en las percepciones y los discursos de los docentes en relación a los repertorios lingüísticos de los estudiantes bilingües emergentes y la noción de alfabetización científica.

Palabras clave: alfabetización científica; aprendizaje profesional docente; estudiantes bilingües emergentes; lingüística sistémica funcional.

* PhD. Profesora e Investigadora en el Departamento de Inglés de la Universidad Estatal de Mississippi, Estados Unidos. Para contactar a la autora: l.cardozo.gaibisso@msstate.edu.

** PhD. Profesor e Investigador en la Universidad del Norte de Georgia, en Estados Unidos. Para contactar al autor: max.vazquezdominguez@ung.edu.

*** PhD. Profesor e Investigador en ciencias y coordinador de los programas de educación en STEM en la Universidad Estatal de Oregón, Estados Unidos. Para contactar al autor: cory.buxton@oregonstate.edu.

**** PhD. Profesora e Investigadora en el Departamento de Lenguaje y Alfabetización de la Universidad de Georgia, Estados Unidos. Para contactar al autor: rharman@uga.edu

Abstract

Teacher professional learning (TPL) is one of the practices that can improve teaching and learning in complex contexts, specifically for culturally and linguistically diverse students. In many states, and in the southeastern United States, where the multilingual student population continues to grow, teachers are challenged to teach an increasingly culturally and linguistically diverse population. This article explores how a project for TPL has informed teachers' discourses about the role of scientific inquiry practices, the language of science, and emergent bilingual learners during a project in the southern United States. This research incorporates data from semi-structured interviews with teachers who participated in the research and professional development project. Teacher focus group interviews were analyzed through a combination of deductive coding and analytical tools from Systemic Functional Linguistics. The findings indicate that there have been changes in the perceptions and discourses of teachers in relation to the linguistic repertoires of emergent bilingual students and the notion of science literacy.

Keywords: *Science literacy; teacher professional learning; emerging bilingual learners; systemic functional linguistics.*

Introducción

El aprendizaje profesional docente (APD) puede contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos donde son predominantes los estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Este es el caso de muchos estados en Estados Unidos, y, de manera más reciente, el caso de estados en el suroeste del país, con una población inmigrante cada vez más diversa (Cardozo-Gaibisso et al., 2018).

Este artículo presenta un proyecto para el APD que explora los discursos de los docentes sobre el rol de las prácticas de investigación científica, el lenguaje de la ciencia y los estudiantes bilingües emergentes en el sur de los Estados Unidos. Esta investigación incorpora datos de entrevistas semiestructuradas con docentes que participaron en el proyecto de investigación y desarrollo profesional. Se analizaron entrevistas de grupos focales de docentes a través de una combinación de codificación deductiva y herramientas analíticas de la lingüística funcional sistémica. Los hallazgos indican que se han producido cambios en las percepciones y los discursos de los docentes en relación a los repertorios lingüísticos de los estudiantes bilingües emergentes y la noción de alfabetización científica.

Un reporte internacional sobre la enseñanza (Burns y Darling-Hammond, 2014) identifica el aprendizaje profesional docente (APD) como una de las prácticas

que pueden mejorar la enseñanza y el aprendizaje en diversos contextos, específicamente, para estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Durante décadas, los investigadores han afirmado que el conocimiento de los docentes es importante y, de hecho, es una cuestión no exclusivamente vinculada a la justicia social (Darling-Hammond, 1997; Cardozo-Gaibisso y Harman, 2019), sino también un componente clave para mejorar el aprendizaje y el éxito académico de los estudiantes (Lee et al., 2007). A pesar de este consenso sobre la importancia del APD, reportes recientes como los de McKenzie y Santiago (2005) han concluido que, aunque en muchas profesiones se acepta la noción de aprendizaje continuo, este no es el caso en la docencia.

En línea con esta problemática persistente en torno al APD, surge la necesidad de conceptualizarlo como una iniciativa situada y contextualmente relevante. En muchos estados, y en el sureste de los Estados Unidos en particular, donde la población de estudiantes inmigrantes que no hablan inglés como primera lengua continúa creciendo (Oficina del Censo de los EE. UU., 2012), los docentes tienen el desafío de enseñar a un cuerpo estudiantil cada vez más diverso tanto cultural como lingüísticamente. Asimismo, y aunque discutivamente se ha avanzado al incorporar términos como diversidad y multiculturalismo, la realidad para muchos jóvenes inmigrantes continúa estática desde el punto

de vista pedagógico, afectada por prácticas de asimilación cultural y visiones deficitarias (Lee y Walsh, 2017).

En este contexto hostil, los estudiantes inmigrantes que no hablan inglés como primera lengua se enfrentan a la tarea de aprender el idioma al mismo tiempo que desarrollan el aprendizaje de conceptos disciplinalmente específicos y únicos para cada área de contenido (Callahan y Shifrer, 2012). En ciencias, el área disciplinaria en la que nos centraremos en este artículo no es una excepción a esto, ya que el contexto escolar requiere que los estudiantes aprendan las ideas centrales de la ciencia, comprendan y desarrollen el pensamiento científico, y dominen el lenguaje de la ciencia (LDC). El LDC plantea un desafío único para los estudiantes y, en este sentido, los docentes deben abordar su complejidad de manera explícita debido al hecho de que una vez que se adquieren los patrones del LDC, leer o escuchar ciencia puede volverse relativamente sencillo (Lemke, 1990).

Basado en un enfoque de Lingüística Sistémico Funcional (LSF), este estudio busca explorar cómo, luego de participar en una intervención de APD desarrollada durante 4 años, y financiada por la Fundación Nacional de Ciencias (Buxton y colegas, 2016) que tuvo lugar en el sureste de los Estados Unidos, se pueden interpretar los discursos de tres docentes focales acerca de: las prácticas de investigación científica, el rol del lenguaje de la ciencia, y los estudiantes bilingües emergentes. Nuestra premisa fundamental se basa en el entendimiento de que los patrones discursivos de los docentes contribuyen a construir el hábitat semántico en el que estos estudiantes navegan (Lee y Walsh, 2017).

Antecedentes

Pedagogías lingüística y culturalmente sostenibles: desmitificando la singularidad de lo cotidiano

En este artículo se utilizan los términos pedagogías lingüística y culturalmente sostenibles, junto con el término desarrollo profesional docente para contextos multiculturales. Esta decisión se basa en el entendido de que el lenguaje y la cultura están profundamente entrelazados, se

influyen mutuamente y, por lo tanto, no pueden ser separados. La decisión de incluir el término pedagogías lingüística y culturalmente sostenibles se fundamenta en un enfoque valorativo de las culturas y lenguajes que los estudiantes inmigrantes traen a las aulas escolares.

Cuando los docentes se encuentran con estudiantes cultural y lingüísticamente diversos en sus aulas, muchos de los cuales pertenecen a la categoría de estudiantes bilingües emergentes (EBE), es necesario desarrollar un enfoque que vaya más allá del déficit. Los docentes y los hacedores de políticas educativas deben desarrollar un enfoque basado en las fortalezas que estos estudiantes aportan a las aulas, aprovechando sus idiomas y sus culturas (García y Kleifgen, 2010; Khote, 2017). Aunque se reconoce que la diversidad se extiende más allá de la población inmigrante, nuestra atención se centrará en los estudiantes que forman parte de la investigación que se ha realizado. Los EBE se pueden definir como aquellos estudiantes que hablan otro idioma diferente al inglés en sus hogares y están aprendiendo inglés en la escuela (García y Kleifgen, 2010).

Según Ladson-Billings (1995), un componente clave para una pedagogía cultural y lingüísticamente sostenible se basa en el desarrollo de tres prácticas pedagógicas: apoyar a los estudiantes para que tengan éxito académico, ayudarlos a desarrollar competencia cultural y orientarlos para desarrollar herramientas que les permitan cuestionar las estructuras sociales establecidas. Además, las pedagogías culturalmente sostenibles van más allá del déficit y los enfoques asimilacionistas que se basan en asociar el éxito de los estudiantes con su capacidad de adaptarse al contexto estadounidense (Paris, 2012). Gay (2002), por su parte, define la enseñanza culturalmente sostenible como el aprovechamiento de las características, experiencias y perspectivas culturales de los estudiantes étnicamente diversos como recursos para promover una enseñanza de manera más efectiva.

La literatura reciente indica que existen tres preocupaciones que surgen al observar cómo se preparan los docentes para trabajar con una población estudiantil lingüística y culturalmente

diversa. La primera preocupación está vinculada a la necesidad de una agenda educativa con un enfoque de justicia social que vaya más allá del aula. La literatura que se enfoca en esta idea frecuentemente aborda temas de desigualdad, pensamiento deficitario y hegemonía, poniendo su énfasis en el desarrollo de programas de formación docente que discutan temas más amplios de acceso y discriminación. Estos autores suelen centrarse en ir más allá de la idea común de preparar a los futuros docentes para que respeten las culturas de sus alumnos o la integración de rasgos superficiales a sus prácticas cotidianas (Gorski, 2009).

La segunda preocupación surge de la necesidad de reconceptualizar a los docentes, su formación para la enseñanza y a los formadores de docentes. La literatura que aborda este tema pone énfasis en la necesidad de hacer un cambio no solo en los antecedentes y nociones preestablecidas de los futuros docentes, sino también en los programas de formación docente. Junto con esos cambios, los investigadores afirman que es imperativo considerar quién enseña en esos programas, cómo sus ideas informan sus prácticas e influyen en los futuros docentes.

Algunos investigadores plantean la necesidad de ir más allá del currículo de formación docente, ya que un currículo por sí solo no puede dar lugar a una transformación profunda a menos que los formadores de docentes estén alineados con él. En consonancia con esta observación, Sleeter (2001) propone dos líneas de acción diferentes, aunque no opuestas: diversificar los programas de preparación previa al servicio atrayendo candidatos con y desde entornos culturales y lingüísticos diversos; y propiciar la reflexión y práctica en torno a la educación multicultural en los docentes en formación.

La tercera preocupación enfatiza la necesidad de ir más allá de ver la multiculturalidad como un fenómeno infrecuente que requiere la especialización de unos pocos docentes, desmitificando así la singularidad de un fenómeno demográfico creciente y cotidiano. Como resultado, el llamado a la acción de esta línea de investigación es que todos los docentes deban estar preparados para trabajar con estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Siguiendo

esta idea, los autores afirman que la noción de preparación docente “especial” ya no es relevante en el panorama actual. En consecuencia, argumentan que es hora de preparar a todos los docentes para trabajar con una población estudiantil multicultural cada vez mayor y abandonar los modelos de instrucción diferenciada. La compartimentación de los programas de preparación docente ya no responde a la realidad de las aulas diversas y, por lo tanto, debe reconsiderarse. Lucas (2011), por ejemplo, afirma que la fragmentación de la formación docente dificulta la preparación de los futuros educadores. Esta noción de preparar a los maestros para trabajar con estudiantes diversos separados de los estudiantes regulares no ha tenido éxito. En línea con esta idea, de Jong y Harper (2011) afirman que todos los docentes, no solo aquellos que eligen trabajar con estudiantes EBE, deben estar preparados para trabajar con poblaciones diversas. Los autores también abogan por un programa de formación docente con un enfoque específico en el contenido curricular, la estructura del programa y su coherencia. Asimismo, plantean esta pregunta: ¿por qué preparamos solo a docentes especialistas en lugar de a todos para trabajar con estudiantes diversos, ya que se están convirtiendo en una mayoría en las aulas regulares? Por lo tanto, una idea central que es recurrente en la literatura es la necesidad de preparar a todos los docentes para trabajar con estudiantes cultural y lingüísticamente diversos y, no solo a una porción docente, ya que la realidad del aula estadounidense convencional se vuelve cada vez más diversa.

En resumen, ¿qué dice la literatura sobre estudiantes lingüística y culturalmente diversos, y qué relación tiene esto con la presente investigación? Uno de los problemas que surge constantemente es que un cambio en el lenguaje no implica necesariamente un cambio en las prácticas de formación docente. Esto significa que el simple hecho de agregar palabras como diversidad o multiculturalidad a un programa de formación no significa automáticamente que esto se reflejará en las prácticas educativas de formadores de docentes y estudiantes. Las políticas y prácticas institucionales integradas en los programas de preparación de docentes de educación superior están lejos de proporcionar un marco consistente y coherente para preparar a

los docentes para trabajar con estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Además, el divorcio del lenguaje y la cultura todavía está presente en la mayor parte de la literatura con algunas excepciones. Ampliar la noción de poblaciones culturalmente diversas implica otorgar un lugar central a la formación docente. La comprensión de que los estudiantes de diversos orígenes pueden provenir de la comunidad estadounidense o también pueden ser inmigrantes con historias complejas también debe ser parte de una discusión más amplia. Una parte considerable de la literatura hace un llamado a la acción para diversificar la fuerza docente, afirmando que las características homogéneas de los futuros educadores representan una barrera cuando se trabaja con poblaciones culturalmente diversas. Con todo esto en mente, mientras creamos oportunidades para que ocurran estos cambios y mientras los docentes en servicio no hayan recibido la formación previa adecuada, podemos proponer centrar nuestros esfuerzos en el aprendizaje profesional docente de los educadores que están ya en el salón de clases. Con el objetivo de generar estas oportunidades, en la siguiente sección exploraremos los programas de aprendizaje profesional en servicio, con un foco en ciencias, para ver cuáles son sus posibilidades y limitaciones.

Aprendizaje profesional de docentes en servicio en ciencias y la importancia de la alfabetización disciplinar

En la sección anterior exploramos cómo la literatura ofrece una visión crítica del estado actual de la formación docente inicial y planteamos la cuestión del aprendizaje profesional docente en servicio como una pieza posible de la solución. Hace más de veinte años Darling-Hammond y McLaughlin (1995) ya habían reconocido limitaciones en los programas de aprendizaje profesional docente (APD). Tales limitaciones incluyen la falta de aportes e ideas de los docentes al desarrollar programas, la ausencia de contextualización y un tiempo limitado y la falta de cooperación y desarrollo de redes educativas. Es importante aclarar que, a pesar de estas limitaciones, los gobiernos de todo el mundo han invertido expresamente en programas de formación profesional para docentes. Un desafío clave reside en la ausencia de una evaluación adecuada de esos programas y sus efectos en la

enseñanza y el aprendizaje (Day y Sachs, 2004; Garet et al., 2001). Con esta información en mente, y con lo expuesto en el apartado anterior, se vuelve relevante analizar no solo qué y cómo se han implementado los modelos de APD, sino también cómo entienden la alfabetización de ciencias y de qué manera se integra, u omite, en tales instancias de aprendizaje profesional. Aunque se ha puesto un énfasis significativo en los tipos de conocimiento que los docentes necesitan desarrollar (Shulman, 1987; Ball et al., 2005), se le ha dado menos importancia al dominio lingüístico del aprendizaje disciplinario. Este descrédito por el lenguaje deja a los docentes en servicio sin preparación para comprender, analizar y enseñar explícitamente a sus alumnos las características específicas del conocimiento disciplinario (Achugar y Carpenter, 2007).

Para comprender el campo de APD, en primer lugar, es importante observar cómo la literatura lo conceptualiza y si hay algunas interpretaciones compartidas de lo que implica. En general, el APD es una actividad que se realiza a los docentes, en lugar de algo que se hace con ellos, y es algo que ocurre durante un período de tiempo relativamente breve, aunque la evidencia sugiere que las intervenciones a corto plazo generalmente no tienen éxito (Garet et al., 2001).

Cuando se trata de agencia, autonomía y oportunidades de toma de decisiones, la literatura es escasa. Generalmente, los modelos tradicionales de APD lo conceptualizan como una actividad que “busca actualizar, desarrollar y ampliar los conocimientos que los docentes adquirieron durante la formación inicial docente y/o proporcionarles nuevas habilidades y comprensión profesional (McKenzie y Santiago, 2005, pp. 121, 122). Esta perspectiva que ve las actividades de APD como aquellas realizadas por actores externos al entorno escolar, que apuntan a cambiar las prácticas docentes, es consistente en toda la literatura, con algunas excepciones. En consecuencia, la literatura presenta el APD como una intervención implementada, diseñada y desarrollada por agentes externos como investigadores universitarios, expertos o mentores. En la mayoría de los casos, estas iniciativas provinieron del nivel estatal o de la administración escolar. Estas acciones

son contrarias a la intuición, ya que la literatura muestra que cuando los docentes se sienten más involucrados en la intervención, tienden a valorarla de manera más positiva (Rivard y Gueye, 2016; Stebick, 2008; Styslinger et al., 2015; Watson, 2013).

Lo que queda claro del análisis de la literatura actual es que el APD, de acuerdo con Day y Sachs (2004), es que puede implementarse en una multitud de formas y contextos, y que puede involucrar a muchos agentes interesados, no solo docentes y expertos. Sin embargo, la noción tradicional del APD que aparece en la literatura, como una actividad compleja que puede tener lugar en una multitud de escenarios, puede ser cuestionada por nuevas interpretaciones de APD. Borko (2004), por ejemplo, señala que el APD ocurre de forma permanente, dentro de contextos formales y en las interacciones diarias con colegas y estudiantes. Esta nueva visión de APD puede desafiar fundamentalmente no solo su estructura conceptual, sino también lo que cuenta como desarrollo profesional y cómo se evalúa e informa en los estudios y reportes de investigación.

Perspectiva teórica

A continuación, describiremos cómo se construyó teóricamente este estudio a través de la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), la cual es una teoría del lenguaje desarrollada por Michael Halliday (1978, 1996, 2004) que se enfoca en analizar las interacciones humanas no como productos aislados de la comunicación, sino de manera contextualizada. En este sentido, la LSF es una teoría descriptiva del lenguaje que se ocupa de los patrones comunicativos reales que los humanos practican, en lugar de una teoría que prescribe cómo las personas deben usar el lenguaje para generar significados (Eggins, 1994). Como explica Halliday (2004), la LSF se ocupa del estudio del lenguaje como un sistema semiótico; es decir, el lenguaje no puede definirse como un sistema material. Aunque el lenguaje se articula en última instancia a través de funciones materiales (habla, lenguaje corporal, texto escrito), el lenguaje y los significados que transmite no pueden reducirse ni definirse en términos materiales, sino semióticos. Es decir, el lenguaje no son los fonemas o grafemas que lo componen, sino los significados que produce.

Esta característica hace que la LSF sea teóricamente única y distinta de otras teorías lingüísticas, y por lo tanto la hace adecuada para este estudio, ya que tiene como objetivo comprender las relaciones entre las estructuras lingüísticas y las funciones lingüísticas (Halliday, 1978). El proceso de aprendizaje de idiomas desde la perspectiva de la LSF es inherentemente social y mediado por el contexto; los humanos desarrollan el lenguaje como un sistema semiótico situado en el contexto en el que está codificado (Halliday, 1978).

La capacidad de crear significado es ecológica. Es decir, aunque los individuos están biológicamente equipados con la capacidad de aprender un idioma, son las condiciones ambientales reales y concretas de los individuos las que darán forma y determinarán las elecciones culturales y lingüísticas que el individuo adoptará.

Al adoptar un enfoque sistémico funcional para el análisis de datos, es importante comprender que se trata de una teoría y una serie de aplicaciones metodológicas posteriores. En este sentido, nos centraremos en los aspectos funcionales del lenguaje en dos niveles: (1) el lenguaje en uso y (2) cómo se estructura el lenguaje para su uso. Para revelar el lenguaje en uso, buscamos interacciones lingüísticas orales o escritas auténticas representadas en un contexto social. Para comprender cómo se estructura el lenguaje para su uso, los teóricos de la LSF se preocupan primero por el lenguaje como un recurso semiótico de creación de significado mediado en un nivel léxico-gramatical codificado. Este nivel léxico-gramatical está posicionado jerárquicamente y dinámicamente para producir diferentes significados a través de la elección. Así, para realizar y comunicar significado, el escritor/hablante necesita tres niveles de estratos: dos que expresan contenido (discurso-semántica; léxico-gramática); y uno que comunica ese significado o expresión (fonología/grafología) (Eggins, 1994; Halliday, 2004).

Como comentario final, y antes de sumergirnos en el análisis de datos, nos gustaría resaltar que la riqueza de la teoría y herramientas analíticas de la LSF es triple. Primero, contribuye al análisis del lenguaje más allá del lenguaje mismo, es decir, a comprender el lenguaje inscrito en el contexto como una construcción mediada por elementos

socioculturales. En segundo lugar, analiza el lenguaje interno, cómo los hablantes crean significado a través de los conjuntos disponibles de recursos lingüísticos (Butt, 1996). Tercero, busca comprender la relación entre estos dos sistemas de forma y función entendiendo que “el lenguaje es lo que es por lo que tiene que hacer” (Halliday, 1978, p. 19). En la siguiente sección describiremos el contexto del estudio.

Contexto del estudio

El contexto de este estudio puede ubicarse en dos niveles. En primer lugar, desde lo macro, dentro de las prácticas y patrones discursivos generales presentes en el sureste de los Estados Unidos, específicamente aquellos que se enfocan en los EBE y sus habilidades lingüísticas y de aprendizaje. Una breve mirada histórica, no porque pretenda ser reduccionista, sino simplemente ilustrativa, a la legislación estadounidense, ya que nos da algunas pistas sobre cómo se construye el discurso. Por ejemplo, de acuerdo con la antigua Ley No Child Left Behind, los EBE son estudiantes “cuyas dificultades para hablar, leer, escribir o comprender el idioma inglés pueden ser suficientes para negar la capacidad individual de alcanzar el nivel de dominio lingüístico esperado en las evaluaciones estatales” (Ley NCLB, 2001). De esta Ley se percibe que estos estudiantes enfrentan dos desafíos: a) se les exige que aprendan contenidos académicos en un idioma que aún no dominan por completo (inglés); y b) deben navegar por un sistema educativo que favorece el monolingüismo y descarta las perspectivas heterogélicas en torno a la preservación y el desarrollo de la lengua materna (Engman y King, 2017).

El contexto local de este estudio es un proyecto financiado por la Fundación Nacional de Ciencias (NSF, por sus siglas en inglés). Este proyecto tiene tres componentes: uno de APD y uno pedagógico, en el que los docentes de Ciencias y de Inglés como Segunda Lengua participan en múltiples actividades de aprendizaje profesional como el análisis de talleres de escritura estudiantil, talleres familiares, instituto de verano y academia estudiantil; y un tercer componente de investigación a través del cual el equipo realiza análisis de datos con el objetivo de producir cambios en los modelos y probar varias iteraciones.

Metodología

Preguntas de investigación

Nuestro estudio tiene como principal objetivo analizar datos de entrevistas semiestructuradas con tres docentes que participaron en el proyecto de investigación y desarrollo profesional. Estos docentes estuvieron involucrados con el proceso de APD durante cuatro años y fueron seleccionados por su nivel de participación y por representar docentes en tres escuelas y dos distritos escolares diferentes. Las entrevistas semiestructuradas se llevaron adelante al final de los encuentros de APD realizados durante el último verano del proyecto.

Se analizaron entrevistas de grupos focales de docentes a través de una combinación de codificación deductiva y herramientas analíticas de la lingüística funcional sistémica para responder la siguiente pregunta:

¿Cómo se pueden interpretar los discursos de tres docentes focales sobre las prácticas de investigación científica, el lenguaje de la ciencia y los EBE utilizando el análisis de la LFS?

Como fue mencionado en secciones anteriores, la LFS es tanto una teoría como un método. Con el objetivo de analizar las entrevistas de grupos focales de docentes para descubrir las posturas evaluativas de estos, utilizaremos la teoría de la valoración que pertenece a la LSF.

Análisis del discurso de los docentes a través de la teoría de la valoración

La valoración es una herramienta analítica desarrollada por Martin y Rose (2011) que tiene como fin evaluar los tipos de actitudes que se presentan en los textos, escritos y orales, el posicionamiento de los hablantes involucrados y cómo usan las herramientas discursivas para crear significados en contextos.

En este sentido, la teoría de la valoración puede ubicarse en los significados interpersonales, posicionada dinámicamente entre el escritor y el lector, o entre el oyente y el hablante, con la noción de que cualquier cosa que se diga o escriba tiene un impacto real en la persona que recibe dicho significado (Martin y White, 2005).

Al analizar las entrevistas de los docentes participantes nos concentramos en el subsistema de valoración llamado gradación. La gradación implica que en el discurso hay “mecanismos mediante los cuales los hablantes/escritores ‘gradúan’, ya sea la fuerza de la expresión o el enfoque de la categorización, mediante la cual se identifican los valores semánticos” (Martin y White, 2005, p. 94). Este subsistema tiene varios componentes como se puede ver en la Figura 1, ubicada en la sección de análisis de datos de este artículo.

A continuación, explicaremos brevemente qué significa cada uno de esos elementos. Las elecciones léxicas que un hablante o escritor hace a través de palabras y frases pueden ayudarlos a amplificar la fuerza de sus actitudes. Esta amplificación se puede hacer privilegiando ciertas elecciones léxicas para producir significado. Estos son intensificadores (por ejemplo, muy, mejor); léxico actitudinal (por ejemplo, juguetón, alegre); metáfora (por ejemplo, “pescando en aguas turbulentas”). Los hablantes y escritores también pueden calificar su discurso agudizando o suavizando su enfoque. En este sentido, el enfoque “se trata de recursos para hacer algo que es inherentemente no calificable, calificable” (Martin y Rose, 2011, p. 46).

Método de recolección de datos y participantes

Como se mencionó en secciones anteriores, los datos de este estudio se recopilieron como parte de un proyecto financiado por la NSF. Los tres docentes focales que participaron en este estudio son docentes de Ciencias y de Inglés como Segunda Lengua, trabajan en dos distritos escolares y enseñan en escuelas diferentes. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron entre 2015 y 2016.

Los docentes entrevistados participaron en las múltiples oportunidades de desarrollo profesional que ofreció el proyecto. Estos incluyeron talleres familiares, sesiones de aprendizaje profesional, institutos de maestros de verano y academias de estudiantes. Su participación en estas instancias de APD ha informado sus patrones discursivos y sus nociones con respecto a los temas emergentes descritos en las siguientes secciones.

Tabla 1:

Perfil demográfico de los participantes

	Género	País de origen	Rol en la escuela	Lenguas
DH	Masculino	Estados Unidos	Docente de Ciencia	Inglés
MM	Femenino	México	Docente de Ciencia	Español e inglés
AC	Femenino	México	Docente de Ciencia	Español e inglés

Presentación de datos

Entrevistas a docentes

Las entrevistas de grupos focales de docentes se analizaron a través de una combinación de codificación deductiva (Galman, 2013) para identificar los temas más amplios y la consolidación de los temas emergentes identificados por los investigadores. En segundo lugar, los tramos de discurso que se ubicaron en cada categoría se analizaron a través de la herramienta analítica de la valoración, como se ilustra a continuación.

Temas emergentes

Los temas emergentes surgieron y están alineados con el propósito de las entrevistas e incluyen las posturas evaluativas de los docentes acerca de: las prácticas de investigación científica, el lenguaje científico, los estudiantes bilingües emergentes.

Tabla 2:

Temas emergentes

Código	Nombre	Descripción
PI	Prácticas de Investigación	Describe cómo los docentes hablan sobre las prácticas de investigación científica.
LDS	Lenguaje de la ciencia	Describe cómo los docentes hablan sobre el papel del lenguaje científico en la enseñanza y el aprendizaje.
EBE	Estudiantes Bilingües Emergentes	Describe cómo los docentes hablan sobre los estudiantes bilingües emergentes, sus fortalezas, desafíos y sus propios cambios en la forma en que se relacionan con ellos en el aula de ciencias.

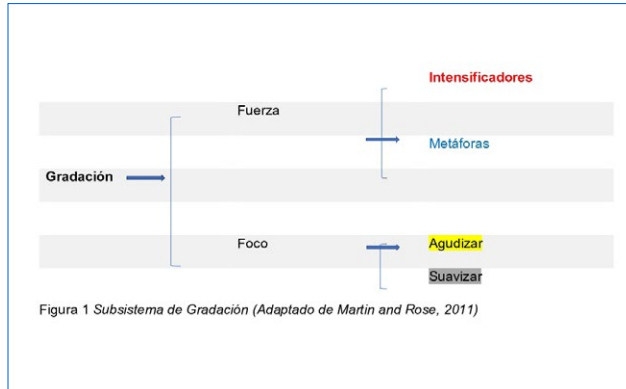
Una vez que se identificaron esos temas, la pregunta que intentamos responder es cómo se pueden analizar los discursos de los docentes en relación

a estos temas emergentes a través de los recursos de la teoría de la valoración. Para realizar dicho análisis, adaptamos el subsistema de valoración de la gradación, desarrollado por Martin y Rose (2011).

Figura 1:

Subsistema de Gradación

(Adaptado de Martin y Rose, 2011)



Estos elementos nos asistieron al analizar los discursos docentes no solo en relación a cada tema emergente, sino también en vinculación con su valoración. Para organizar el proceso de análisis de datos, primero nos enfocamos en el constructo de fuerza, específicamente, en cómo los docentes “subieron o bajaron” sus posturas valorativas sobre cada código en sus discursos, buscando como evidencia los intensificadores y metáforas. Posteriormente, codificamos el enfoque de los discursos a medida que agudizaban o suavizaban los patrones discursivos. Para Martin y Rose (2011) el constructo de fuerza es relativamente simple, en tanto se concentra en aquellos significados que pueden graduarse (“mucho mejor”). Foco, en cambio, se encarga de aquellas categorías no graduables.

Transcripción de las entrevistas a los docentes a partir de los temas emergentes

Participante: DH

Prácticas de Investigación:

Eso es una verdadera lucha ... cuanto más libertad les dé para hacer una investigación verdadera, es más probable que vayan en una dirección diferente a la que usted quiere que vayan, por lo que es muy estresante desde el punto de vista del maestro verlos ir de una manera diferente y todavía ser capaz de dar un paso atrás y dejar que hagan eso

y luego encontrar una manera de regresar al final y obtener lo que necesitan para la experimentación.

No conectamos la ciencia con la ciencia cotidiana que conoces, la ciencia de arreglar tu auto, o construir tu casa o hacer todas estas cosas que sus padres están haciendo todos los días que no se dan cuenta de que en realidad son componentes de la ciencia. Creo que podemos hacer un trabajo mucho mejor porque la mayoría de los niños cuando piensan en la ciencia piensan ... médico o profesión médica ... algo que está fuera del reino de la experiencia con su familia.

Lenguaje de la ciencia

Me ha hecho concentrarme mucho más en el lenguaje que estoy usando y el lenguaje que tenemos en nuestras presentaciones de PowerPoint y cosas por el estilo. Me detengo para tomarme el tiempo de desglosar el lenguaje y así me doy cuenta de las palabras y detengo la lección y digo qué significa realmente esta palabra y me hace mucho más consciente del idioma, en lugar de solo enseñar conceptos de ciencia.

Estudiantes Bilingües Emergentes

Pienso en nuestra escuela porque ahora somos predominantemente hispanos, nuestros estudiantes se sienten más cómodos hablando, hablan su idioma nativo todo el tiempo en los pasillos e incluso en la clase y cosas así, pero de nuevo todavía tienes los que están llegando y saben muy poco inglés, son reservados, pero debido a que tenemos una gran población hispana encajan con bastante facilidad. La parte más difícil es lograr que hablen en clase y se necesita construir una relación con esos niños de forma individual para darles la confianza, para hacer esos intentos y equivocarse.

Creo que simplemente dar a los estudiantes la conciencia de mirarlo desde diferentes idiomas es importante por el hecho de que usted apoya y reconoce su idioma individual como parte del salón de clases y no como algo que se debe excluir de la clase.

Participante: MM

Lenguaje de la Ciencia

Comprendí que necesito pensamiento crítico no solo en el nivel básico, sino también en un nivel inferior. Lo que quiero decir en un nivel más bajo es

que el lenguaje académico y el lenguaje científico, nuestros niños **realmente** no lo tienen, así que aprendí que a través del proceso de investigación, los niños **realmente** comienzan a tener una buena comprensión de qué es el lenguaje científico, qué es el vocabulario de contenido necesario para que suene científico (...) Tenía una buena comprensión de eso y sabía que para promover eso teníamos que involucrar y realmente involucrar a los niños en la exploración de un nuevo lenguaje científico.

Estudiantes Bilingües Emergentes

Es un poco difícil, porque no piensas en lo que implica enseñar a ese tipo de grupo y a ese tipo de estudiantes y, viniendo de donde fui a la escuela secundaria, sabes que todo estaba en inglés, así que todo lo que pensé que tenía que hacer era básicamente en inglés, la forma de pensar estadounidense.

Con el plan de lección con traducción en inglés y español, veo que **muchos** de mis alumnos escriben la mitad en inglés y si no saben una palabra en inglés, la ponen en español, así que sintieron la libertad de escribir porque yo sabía que podía entender eso y tenían la libertad de hacerlo.

Nota: En esta entrevista el código “*Prácticas de investigación*” no estuvo presente.

Participante: AC

Prácticas de Investigación:

Pienso, lo siento, con el tiempo con No Child Left Behind y otras cosas, las escuelas primarias se han visto obligadas a limitar **realmente** la cantidad de tiempo que dedican a las ciencias y los estudios sociales como contenido y, en cambio, se centran **más** en las artes del lenguaje y las matemáticas y así los niños no tienen las mismas experiencias en la primaria para despertar esa curiosidad más creativa, por lo que llegan a la escuela secundaria y son un poco como, oh, ya sabes, ¿por qué esto es importante? Pero luego en las escuelas secundarias creo que todos crecimos, todos tenemos historias de disección, animales reales... que teníamos esos **grandes** recuerdos de tener esas oportunidades y nos alejamos más de ellos en estos días porque nuestros números son grandes en nuestras aulas y tenemos **tanto** vocabulario para enseñar o **tantos** conceptos para enseñar en lugar de dar tiempo para

tener **más** experiencias prácticas que desarrollen más ese amor por la ciencia.

Entonces, enseñar ciencias en el año escolar es algo abstracto para nuestros estudiantes porque es como una clase más a la que asisten en un día y no siempre es relevante para la vida o tratamos de hacerlo, pero saben que solo lo ven de una manera. Entonces ... todas las lecciones prácticas, creo que **realmente** despiertan más esa indagación, curiosidad, que ayudará a nuestros niños a ser más aprendices de ciencias de por vida y con ganas de progresar en su conocimiento.

Lenguaje de la Ciencia

Solo creo, ustedes, han hecho estas tarjetas de marco de oración ahora, ya saben, y en el último taller de escritura o taller para maestros hablamos sobre tenerlas plastificadas en sus mesas de grupo o lo que sea y simplemente tenerlas accesibles para que los niños construyan un hábito de usarlas, para que **realmente** puedan entender que hay una cierta forma en que escribimos en ciencia y es diferente a cómo hablamos, y que necesitamos usarla para expresar nuestros pensamientos después de que hayamos aprendido el concepto, para que podamos comunicar en este otro lenguaje de la ciencia.

Estudiantes Bilingües Emergentes

Encuentro que para mis niños recién llegados, la ciencia es algo universal en el sentido de que saben que para enseñar sobre el cuerpo humano ya tienen una imagen en su mente y saben, bueno, muchos de ellos saben el vocabulario o los problemas ... en su propio idioma y así puedes darles la oportunidad de compartir eso o mirar un texto que está en su idioma nativo o un video de YouTube donde pueden escuchar su idioma nativo hablar sobre eso, eso los ayuda a emocionarse y apasionarse por lo que hacemos, volver a aprender sobre ciencia.

Para mí, que soy co-profesora de inglés, no siempre puedo tomar las decisiones finales sobre lo que sucede a diario en nuestro salón de clases ciencias. Pero este año escolar quiero concentrarme en mis clases ... donde hago alfabetización y apoyo científico con solo mis estudiantes bilingües usando **más** prácticas y teniendo eso como un tema durante un año para que obtengan **más** de esas oportunidades prácticas porque a veces

nos quedamos sin tiempo ...creo que los niños probablemente aprendan mejor teniendo esas investigaciones de indagación sobre lo que estamos aprendiendo en ciencias.

Hallazgos

Los hallazgos de las entrevistas no tenían como objetivo simplemente identificar los temas emergentes en cada tramo del discurso, sino encontrar algunas posturas de valoración similares o contradictorias sobre cada tema. Esto proporcionó una imagen de cómo los docentes participantes articulan su discurso sobre el proyecto, dentro de cada uno de sus contextos de enseñanza. A continuación, presentamos los principales hallazgos divididos en tres grandes temas:

En ciencias se necesita indagación guiada, ya que conduce a la construcción de vocabulario. Sin embargo, demasiado énfasis en el vocabulario dificulta las prácticas basadas en la indagación.

Al referirse a cuestiones de la práctica de la investigación científica, los docentes entrevistados proporcionaron puntos de vista contradictorios con respecto a lo que significa la investigación. Para DH, la indagación debe ser dirigida y, de hecho, es el único docente que menciona la necesidad de una indagación estructurada. MM afirmó que es a través de la indagación que los estudiantes serán capaces de desarrollar vocabulario específico de la disciplina, mientras que AC criticó esa idea, ya que afirmó que el aprendizaje de vocabulario dificulta la curiosidad.

La alfabetización científica es más que solo vocabulario

Como lo muestran informes recientes en los Estados Unidos, la mayoría de los estudiantes de secundaria no poseen las habilidades de alfabetización necesarias para aprender. Si bien el desarrollo de la alfabetización es importante en todos los niveles de escolaridad, se vuelve crucial en las escuelas secundarias, ya que los textos a los que los estudiantes deben acceder son radicalmente diferentes de los que encuentran en las escuelas primarias, debido a su alta complejidad estructural (Fang y Schleppegrell, 2010; Buxton et al., 2018).

En este sentido, DH indicó que existe la necesidad de construir vocabulario guiado y aprender conceptos. MM y AC, sin embargo, dieron un paso más, ya que afirmaron que los estudiantes necesitan aprender algo más que solo vocabulario. Los estudiantes necesitan aprender estructuras o un marco para aprender a escribir sobre ciencia. Las posturas valorativas de MM y AC sobre el lenguaje de la ciencia se alinean con lo que dice la literatura: la ciencia tiene características léxico-gramaticales; y no solo un léxico o vocabulario específico que necesita ser enseñado explícitamente a los estudiantes.

El conocimiento científico no distingue fronteras lingüísticas

Los discursos de los docentes proporcionaron posiciones valorativas positivas sobre los repertorios lingüísticos y las experiencias de vida de los EBE, favoreciendo su comprensión de la ciencia, particularmente vinculada a las prácticas e indagaciones científicas que se desarrollan en las aulas. DH y AC, dos profesores estadounidenses con poco conocimiento emergente del idioma español, afirmaron que se esfuerzan por incluir los idiomas de los estudiantes en el aula porque creen que favorece, y no obstaculiza, su aprendizaje. MM, una maestra bilingüe nacida en México, dijo que enseña explícitamente a través del español usando estrategias, como traducciones, para asegurarse de que todos los EBE comprendan el contenido que enseña.

Conclusiones

El propósito de este estudio fue comprender cómo el discurso docente contribuye a la construcción del hábitat semántico en que los estudiantes habitan en las aulas todos los días. Como se muestra en las tres entrevistas, los docentes construyen sus ideas centrales sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de manera compleja. En el contexto del proyecto docentes e investigadores colaboraron constantemente “para co-construir conocimientos y recursos que pueden utilizarse para abordar las necesidades de diversas poblaciones estudiantiles” (Buxton et al., 2013, p. 9). Esto es particularmente relevante para los EBE, ya que históricamente sus experiencias de aprendizaje han sido ignoradas (Valdés y Castellón, 2011).

En línea con la investigación actual (Buxton y colegas, 2015), los hallazgos de este estudio muestran que el contenido de una intervención de aprendizaje profesional no necesariamente se traducirá o aplicará de una sola manera, sino que los docentes toman decisiones sobre qué y cómo aplicar lo que han aprendido en múltiples formas. Por lo tanto, la agenda de investigación del APD debe reconocer que, independientemente de las intervenciones de aprendizaje profesional a las que asistan los docentes, estos tienen poder de decisión y un rol central, ya que son ellos quienes hacen los juicios sobre qué y cómo enseñan en sus aulas.

Los discursos de los docentes muestran dos patrones diferentes con respecto a la alfabetización: uno que tiene sus raíces en la idea de que la alfabetización equivale a vocabulario. En consecuencia, el aprendizaje está directamente asociado con la lectoescritura dentro de un área de contenido específica. Sin embargo, esta noción de alfabetización es problemática cuando se aplica a la ciencia. No obstante, los docentes entrevistados también reconocieron que la ciencia no es un cuerpo finito de conocimiento al que los estudiantes puedan acceder simplemente leyendo y escribiendo sobre ella. Los docentes afirmaron que el aprendizaje de las ciencias requiere pensamiento crítico y prácticas experienciales concretas que ayuden a sus alumnos a comprender conceptos y procedimientos, interpretar resultados y adquirir nuevos conocimientos.

Por lo tanto, las posturas valorativas de los docentes acerca de la alfabetización científica con las que se identifican como resultado del proyecto están vinculadas a la necesidad de que los estudiantes lean y escriban sobre ciencias desde una perspectiva de enseñanza y aprendizaje basada en la indagación. Es decir, los estudiantes ya no acceden al “contenido científico” o se alfabetizan solo leyendo sobre ciencia, sino que se alfabetizan a través de la investigación, la participación en actividades prácticas y la manipulación de objetos. En este modelo, el lenguaje se convierte en “un recurso generador de significado” (Schleppegrell, 2004, p. 161) en el que los estudiantes “buscan activamente respuestas a sus propias preguntas o a las planteadas por otros” (Fang et al., 2010, p.3).

Finalmente, el modelo de APD ilustrado en este artículo y que se basa en perspectivas socioculturales de enseñanza y aprendizaje, que incluye “lo histórico; los aspectos lingüísticos, semióticos y culturales” (Lemke, 2001, p. 297) de los EBE reconoce que los cambios y especialmente los cambios sostenidos en las prácticas docentes ocurren cuando estos participan activamente en los temas presentados y tienen la oportunidad de tomar decisiones con respecto a los recursos que quieren usar y las actividades en las que quieren participar (Boyle et al., 2004).

Referencias bibliográficas

- Achugar, M. y Carpenter, B. (2017). Critical SFL Practice Principles in English Language Arts Education: Engaging Pre-service Teachers in Reflective Practice. In Harman, R. (Ed). *Bilingual Learners and Social Equity. Critical Approaches to Systemic Functional Linguistics* (pp 91-108). Springer.
- Act, N. C. L. B. (36). of 2001. *Public Law*, (107-110), 115.
- Ball, D. L., Thames, M. H. y Phelps, G. (2005, December). *Articulating domains of mathematical knowledge for teaching*. In American Education Research Association Conference.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Boyle, B., While, D. y Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, 15(1), 45-68.
- Burns, D. y Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching around the world: What can TALIS tell us*. https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/teaching-around-world-what-can-talis-tell-us_3.pdf
- Butt, D. (1996). Theories, Maps and Descriptions: An Introduction. Amsterdam Studies In *The Theory And History Of Linguistic Science Series 4*, (121), XV-XXXV.

- Buxton, C., Cardozo-Gaibisso, L., Xia, Y. y Li, J. (2018). How perspectives from linguistically diverse classrooms can help all students unlock the language of science. In L. Bryan & K. Tobin (Eds.), *13 Questions: Reframing Education's Conversation: Science* (pp. 273-291). Peter Lang.
- Buxton, C., Alexsaht-Snyder, M., Hernandez, Y., Aghasaleh, R., Cardozo-Gaibisso, L. y Kirmaci, M. (2016). A design-based model of science teacher professional learning in the LISELL-B project. In A. Oliveira & M. Weinburgh (Eds.), *Science Teacher Preparation in Content-Based Second Language Acquisition* (pp. 179-196). Springer.
- Buxton, C., Alexsaht-Snyder, M., Kayumova, S., Aghasaleh, R., Choi, Y., & Cohen, A. (2015). Teacher agency and professional learning: Rethinking fidelity of implementation as multiplicities of enactment. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 489-502. <https://doi.org/10.1002/tea.21223>
- Buxton, C., Alexsaht-Snyder, M., Aghasaleh, R., Kayumova, S., Kim, S. H., Choi, Y. J. y Cohen, A. (2014). Potential Benefits of Bilingual Constructed Response Science Assessments for Understanding Bilingual Learners' Emergent Use of Language of Scientific Investigation Practices. *Double Helix*, 2 (2014).
- Buxton, C., Kayumova, S. y Alexsaht-Snyder, M. (2013). Teacher, researcher and accountability Discourses shaping democratic practices for science teaching in middle schools. *Democracy & Education*, 21(2), article 2. <http://democracyeducationjournal.org/home/vol21/iss2/2/>
- Callahan, R. M. y Shifrer, D. R. (2012). High school ESL placement: Practice, policy, and effects on achievement in *Linguistic minority students go to college: Preparation, access, and persistence*, 19-37.
- Cardozo-Gaibisso, L. y Harman, R. (2019). Preparing In-Service Teachers to Work with Linguistically and Culturally Diverse Youth: Lessons Learned and Challenges Ahead. In G. Onchwari, y J. Keengwe (Eds.), *Handbook of Research on Engaging Immigrant Families and Promoting Academic Success for English Language Learners* (pp. 361-377). IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-8283-0.ch018
- Cardozo-Gaibisso, L., Vazquez Dominguez, M., Alexsaht-Snyder, M. y Buxton, C. (2018). La escolarización interrumpida: Perspectivas pedagógicas de educadores trabajando con adolescentes bilingües refugiados en Estados Unidos. *Cuadernos de Investigacion*, 9(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2856>
- Darling-Hammond, L. (1997). *The Right To Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. The Jossey-Bass Education Series.
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. W. (1995). Policies That Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan* 76(8), 597-604.
- Day, C. y Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In Day y Sachs (Eds.) *International handbook on the continuing professional development of teachers* (3-32) Berkshire: Open University Press.
- de Jong, E. J. y Harper, C. A. (2011). Accommodating diversity: Pre-service teachers' views on effective practices for English language learners. Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: *A resource for teacher educators*, 73-90.
- Eggs, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Pinter.
- Engman, M. y King, K. (2017). Language shift and sustainability: Critical Discourses and Beyond. In García, O.; Flores, N.; y Spotti, M. (Eds.). *The Oxford Handbook of Language and Society* (197-220). Oxford University Press.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Harlow, Essex.

- Fang, Z. y Schleppegrell, M. J. (2010). Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of adolescent y adult literacy*, 53(7), 587-597.
- Fang, Z., Pringle, R. M. y Lamme, L. L. (2010). *Language and literacy in inquiry-based science classrooms, grades 3-8*. Thousand Oaks, Corwin; SAGE.
- Galman, S. C. (2013). *The good, the bad, and the data: Shane the lone ethnographer's basic guide to qualitative data analysis*. Left Coast Press.
- García, O. y Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: policies, programs, and practices for English language learners*. Teachers College Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. y Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal Of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318.
- Gross, P. A. (2010). Not another trend: Secondary-level literacy coaching. *The Clearing House*, 83(4), 133-137.
- Halliday, M. (1996). Literacy and linguistics: A functional perspective. In R. Hasan y G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (pp.339-376). Longman.
- Halliday, M. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. University Park Press.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Halliday, M. y Matthiesen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. Arnold.
- Khote, N. (2017). Translanguaging in Systemic Functional Linguistics: A Culturally Sustaining Pedagogy for Writing in Secondary Schools. In Harman, R. (Ed). *Bilingual Learners and Social Equity. Critical Approaches to Systemic Functional Linguistics* (pp 153-178). Springer.
- Kieffer, M. J., Lesaux, N. K., Rivera, M. y Francis, D. J. (2009). Accommodations for English language learners taking large-scale assessments: A meta-analysis on effectiveness and validity. *Review of Educational Research*, 79(3), 1168-1201.
- Knapp, P. y Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: technologies for teaching and assessing writing*. UNSW, 2005.
- Konza, D. y Michael, M. (2010). Supporting the Literacy of Diverse Students in Secondary Schools. *International Journal of Learning*, 17(7).
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465-491.
- Lee, O., Luykx, A., Buxton, C. y Shaver, A. (2007). The challenge of altering elementary school teachers' beliefs and practices regarding linguistic and cultural diversity in science instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(9), 1269-1291.
- Lee, S. y Walsh, D. (2017). Socially just, culturally sustaining pedagogy for diverse immigrant youth: Possibilities, challenges and directions. In Paris, D. y Alim, H. (Eds.). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world* (191-206). Teachers College Press.
- Lemke, J. L. (2001). Articulating communities: Sociocultural perspectives on science education. *Journal of research in science teaching*, 38(3), 296-316.
- Lucas, T. (Ed.) (2011). *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*. Routledge.

- Martin, J. R. y White, P. R. (2005). *The language of evaluation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Martin, J. y Rose, D. (2011). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. Continuum.
- McKenzie, P. y Santiago, P. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, c2005.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy, a needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97.
- Rivard, L. P. y Gueye, N. R. (2016). Enhancing literacy practices in science classrooms through a professional development program for Canadian minority-language teachers. *International Journal of Science Education*, 38(7), 1150-1173.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of teacher education*, 52(2), 94-106.
- Stebick, D. M. (2008). Informational Overload in Content Area Reading: A Professional Development Plan for Middle and High School Teachers. *Journal of Content Area Reading*, 7(1).
- Stysliger, M. E., Clary, D. M. y Oglan, V. A. (2015). Motivating study groups across the disciplines in secondary schools. *Professional development in education*, 41(3), 467-486.
- Oficina del Censo de los EE. UU (2012). *Statistical abstract of the United States, 2012*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Valdés, G. y Castellón, M. (2011). English language learners in American schools. *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*, 18-34.
- Watson, V. M. (2013). Censoring freedom: Community-based professional development and the politics of profanity. *Equity y Excellence in Education*, 46(3), 387-410.

Historias de vida de profesores universitarios: identidad y desarrollo profesional



Cecilia Chan Arceo*
Universidad Autónoma de
Yucatán
cecichan24@gmail.com



Pedro José Canto Herrera**
Universidad Autónoma de
Yucatán
pcanto@correo.uady.mx

University teachers' life histories: identity and professional development

Recibido: 6 de diciembre de 2021 | Aprobado: 29 de marzo de 2022

Resumen

El desarrollo profesional docente es indispensable para adquirir nuevas habilidades, conocimientos, actitudes y mejorar su práctica en el ámbito educativo. Por esto, conocer sus relatos permite entender los procesos que han vivido y los elementos que fueron clave para su práctica laboral. Este trabajo tiene el propósito de reconstruir y reflexionar con profesores de nivel superior acerca de su desarrollo e identidad profesional, planteando la siguiente cuestión: ¿Cómo se relaciona la identidad profesional con los procesos de desarrollo profesional? Al mismo tiempo, el enfoque utilizado es cualitativo con un paradigma naturalista interpretativo. Entre los resultados se percibe que el desarrollo profesoral, mediante la identidad profesional, posibilita el análisis de las experiencias sociales y personales. Es así como se vincula con la reflexión y la mejora continua, ya que esta es una característica sustancial para el logro de los objetivos y la valorización de su práctica.

Palabras clave: Desarrollo Profesional; Identidad Profesional; Profesores; Educación Superior; Historias de vida.

Abstract

Teacher professional development is essential to acquire new skills, knowledge, attitudes and improve their practice in the educational field. For this reason, knowing their stories allows us to understand the processes they have experienced and the elements that were key to their work practice. This work has the purpose of reconstructing and reflecting with higher level professors about their professional development and identity, raising the following question: How is professional identity related to professional development processes? At the same time, the approach used is qualitative with an interpretive naturalistic paradigm. Among the results, it is perceived that professional development, through professional identity, enables the analysis of social and personal experiences. This is how it is linked to reflection and continuous improvement since this is a substantial characteristic for the achievement of objectives and the valorization of its practice.

Keywords: Professional Development; Identity; Teachers; Higher Education; Life Histories.

* Licenciada en Educación, estudiante de la Maestría en Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Yucatán. Para contactar a la autora: cecichan24@gmail.com

** Doctor en Educación Superior, director de la Facultad de Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán. Para contactar al autor: pcanto@correo.uady.mx

Introducción

Desarrollo e identidad profesional docente

El desarrollo profesional docente (DPD) va más allá de los conceptos de cambio, mejora o perfeccionamiento por su amplitud de significados y la implicación de cambios a nivel de pensamiento, conocimiento y acción. Este es comprendido como el motor que impulsa y hace posible que la estructura educativa posibilite la expresión de quien lo toma por medio de procesos reflexivos, toma de decisiones y planificación de acciones. Por lo tanto, el DPD impactará cuando el docente analice de manera consciente su área profesional y personal (Caballero, 2009; Miranda et al., 2015; Roa-Tampe, 2017).

Debido a que los procesos de desarrollo están centrados en dos aspectos clave: la adquisición o el reforzamiento de habilidades, conocimientos y actitudes; así como una educación óptima para los jóvenes universitarios, el DPD se convierte en un elemento clave para que los docentes mejoren su práctica y adquieran nuevas habilidades y competencias, permitiendo brindar una educación y un servicio de calidad en las instituciones donde se desarrollen.

Por otro lado, el profesor en las instituciones educativas se desenvuelve en diversas actividades como la docencia, la investigación, el currículo, etcétera. En su desempeño va forjando la identidad profesional, que está determinada por el conjunto de funciones que son propias de su labor, así como la forma particular que tiene de llevarlas a cabo. Como vemos, la identidad es multifacética y es tomada como parte de la enseñanza y potencia a la acción educativa, exigiendo reconocimiento y apoyo institucional (Caballero, 2009; Vokatis y Zhang, 2016; Caballero y Bolívar, 2015).

En tanto, si el docente delimita sus labores e identifica qué requiere mejorar o modificar de cada una de sus tareas, obtendrá un desarrollo profesional más holista, en el que no solo reflexione sobre los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, sino que, además de llevarlas a la práctica, logre compartir y externar sus competencias a los alumnos universitarios. De esta manera, la identidad profesional docente será referida como el conjunto de características que lo diferencian de

otros profesionales, ya sea por las acciones que realiza o pertenencia a un grupo específico.

Se destaca que los programas de desarrollo profesional docente son fundamentales para el sistema educativo; de tal forma que depende de los proyectos para que las reformas lleguen a las aulas y sean efectivas. Por esta razón, se debe contemplar un rol más activo de los profesores en el diseño e implementación de programas centrados a su desarrollo e identidad profesional (Perdomo et. al, 2018; Nemiña et al., 2009).

Aunque es significativo para los docentes su participación en la planificación de los programas de desarrollo profesional, no obstante, es más imprescindible considerar su intervención en los procedimientos de evaluación, con la finalidad de que logren reflexionar sobre su ejercicio, así como conocer y proponer estrategias útiles para su crecimiento profesional y personal.

En ese sentido, Vanegas y Fuentealba (2019) destacan que los procesos reflexivos permiten que los formadores piensen en la transformación de sus prácticas, debido a que da paso a las relaciones entre sujetos y diversos conocimientos. Por esto, se precisa de la reflexión docente en el desarrollo y la identidad profesional para establecer nuevas competencias y atender las exigencias del rol que desempeñan en la práctica. Además, es necesario que los programas potencien sus habilidades y les permitan construir de manera individual y social los propósitos institucionales.

Sin embargo, las investigaciones de Galaz (2011) e Imbernón (2011) señalan las problemáticas vinculadas a los procesos de desarrollo profesional. Entre estas se encuentran la falta de identidad profesional, motivación y vocación en docentes de nivel superior. Las dificultades impactan en todos los contextos, repercuten en la reflexión sobre su práctica y en la aplicación de sus habilidades, conocimientos y actitudes.

En primera instancia, Galaz (2011) demuestra mediante una investigación cualitativa y un análisis descriptivo de naturaleza cuantitativa, que la identidad de los profesores es compleja y dinámica, por lo tanto, al no atender mediante programas innovadores las necesidades de los docentes, se pone en peligro la reflexión sobre su

identidad, la mejora continua y la efectividad de los programas docentes para perfeccionar la calidad de la enseñanza y de la educación.

Por su parte, Imbernón (2011) estableció que los obstáculos que repercuten significativamente en la identidad y la motivación de los profesores son la sobrecarga laboral, la formación tomada como incentivo salarial y la falta de actualización de los programas de desarrollo profesional. Mismos que influyen en su motivación, formación continua, la adquisición de nuevas competencias y la mejora de sus habilidades.

Imbernón (2011) enfatiza:

Esos obstáculos provocan, cada vez más, circunstancias de abandono progresivo, por parte del profesorado, de la formación permanente y una vuelta a prácticas más familiares, con menos riesgo profesional, o sea, a prácticas poco o nada innovadoras. Y cuando ello ocurre es fácil que la formación ya no sea un estímulo de desarrollo profesional, sino que éste se va descualificando o si se desea, desprofesionalizándose. (p. 84).

A pesar de los obstáculos que influyen en aspectos personales, se demuestra mediante una investigación cualitativa que las dinámicas de cambio social surgen y afectan constantemente al sistema y al contexto educativo. Por lo tanto, se necesitan procedimientos que restablezcan y den paso al perfeccionamiento de las formas de pensar y proceder de los docentes (Aristizábal y García, 2017).

De esta manera, Contreras y Pernía (2018) exponen por medio de un artículo de carácter documental que los profesores deben estar preparados para afrontar las exigencias de la sociedad. Esto demanda mayor responsabilidad y desarrollo de competencias docentes que coincidan con la realidad educativa; de modo que la profesión docente se ha expandido y acomplexado en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve.

Por esto la relevancia de estudiar las experiencias que contribuyen a que los profesores de nivel superior continúen con su desarrollo profesional y reflexionen sobre su práctica. La voz de los profesores es indispensable para mostrar su pensar sobre aspectos específicos. Es así como

el propósito de investigación de este estudio se centró en reconstruir y reflexionar con los profesores su proceso de desarrollo profesional, la evolución de su pensamiento y su identidad profesional. En el cual se responde específicamente al siguiente cuestionamiento: ¿Cómo se relaciona la identidad profesional con los procesos de desarrollo profesional docente?

Por otra parte, el artículo se conformará por la presentación metodológica, así como de los participantes inmersos en la investigación, después se observará la recolección y el análisis de los datos. Consecutivamente, se mostrarán los resultados y la discusión centrada en las experiencias profesionales de los docentes, misma que está conformada por la actualización, reflexión e identidad profesional docente. Por último, se ofrecen las conclusiones del trabajo.

Método

Como primer aspecto, es pertinente aludir que el enfoque utilizado y al que pertenece la investigación es cualitativa con un paradigma naturalista interpretativo, reconocido por la construcción de los propios individuos de su acción interpretada; se valora su realidad de forma analítico-descriptiva y, además, constituye una comprensión de los procesos desde la visión individual sobre las creencias, valores y reflexiones. Al mismo tiempo, la investigación cualitativa permitirá descubrir y describir qué acciones realizan las personas y qué significado pueden darles a sus acciones (Ricoy, 2006; Erickson, 2017).

Participantes

Los sujetos inmersos en la investigación fueron tres docentes de nivel superior de una institución pública al sureste de México. Los criterios de selección de los participantes fueron: temporalidad como académicos, actividad que realizan actualmente (comisión), formación inicial, posgrado, especialidad y, por último, doctorado.

Es importante mencionar que se seleccionaron académicos licenciados en educación y una licenciada en otra disciplina, todos en un nivel de pre-consolidación (6 a 15 años), mismos a los que se les entregó un consentimiento informado. Lo

anterior con el objetivo de documentar los procesos de desarrollo profesional de cada uno de los profesores. Para llevar a cabo esta investigación, los participantes conocieron el propósito de estudio, las acciones que realizarían y el papel que tendrían dentro del trabajo. Por ello, se utilizaron seudónimos de los sujetos inmersos con la finalidad de proteger su identidad.

A continuación, se presenta la Tabla 1 con las características de los profesores:

Tabla 1:

Características de los profesores

	Martín	Jane	Franco
Tiempo como académico	10 años	14 años	14 años
Comisiones	Coordinador	Gestión de la calidad	Responsable del servicio social
Formación inicial	Licenciatura en educación	Licenciatura en contaduría y administración	Licenciatura en educación
Posgrado	Maestría en investigación educativa	Maestría en innovación educativa	Maestría en investigación educativa
Especialidad	-	Especialización en docencia	-
Doctorado	Doctorado en investigación en humanidades y educación	-	-

Recolección y análisis de datos

La recopilación de los datos se dio por medio de entrevistas a profundidad. La mismas estuvieron semiestructuradas y fueron aplicadas a los participantes del estudio. Los cuestionamientos se basaron en la obtención de información centrada al desarrollo y la identidad profesional docente para que los sujetos relaten sus vivencias profesionales y personales y los significados de ellas con el fin de reconstruir y reflexionar sobre su proceso.

Por otra parte, se procedió a la transcripción de las entrevistas, constando de un sistema textual que permitió recordar los comentarios significativos para su interpretación. Lo anterior, posibilitó una codificación de lo que se documentó durante el estudio, propiciando la consulta de los datos por parte de los investigadores y participantes del estudio.

Finalmente, la codificación de la información fue mediante Atlas.ti, lo que favoreció la categorización,

creación y estructuración de los datos para su análisis. Lo anterior posibilitó la recuperación de segmentos de datos que fueron indispensables para su interpretación (Coffey, 2003).

Resultados y discusión

En este apartado se podrán visualizar los resultados obtenidos en el proceso de análisis de datos, integrado por un esquema sobre el Desarrollo Profesional Docente, fragmentos significativos de los profesores participantes y la teoría referente a las subcategorías del esquema inicial.

Experiencias profesionales de los docentes

Para la codificación de la información se partió de la temática central denominada: Desarrollo Profesional Docente (DPD). Dentro de ella se establecieron categorías que surgieron en el análisis del concepto principal, como lo fue la actualización docente, la reflexión docente, y, por supuesto, la identidad profesional. En tanto, el DPD se convierte en un proceso complejo que va más allá de la formación y los conocimientos de su contexto, en él se genera sinergia con la construcción de su identidad y la reflexión de su práctica para generar aprendizaje (Córdova, 2019).

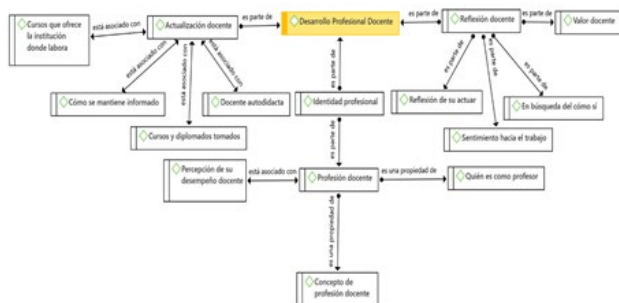
Las subcategorías que emergieron dentro de la actualización docente se enfocaron en los cursos que imparte la institución donde laboran; de qué manera se mantienen informados; qué cursos y diplomados han tomado y el docente como sujeto autodidacta. Se destaca que la actualización les permite a los docentes universitarios realizar su práctica pedagógica y profesional de manera relevante, pertinente, crítica y correcta en el entorno educativo (Camargo et. al, 2004).

Por otra parte, la reflexión docente propicia valorar lo realizado para enriquecer el ejercicio profesional (Castellanos y Yaya, 2013). Esta categoría imprescindible se integró por su valor, la reflexión de su actuar, el sentimiento hacia su labor y la búsqueda del cómo sí. Finalmente, la identidad profesional del profesor universitario se demuestra sobre los procesos que ejecuta y sobre los individuos que en ella se desempeñan (Zabalza et. al, 2018). Por esto se constituyó por la profesión docente, la percepción de su desempeño, así como de uno mismo.

El Desarrollo Profesional Docente y las subcategorías de la información analizada quedó establecida en la Figura 1 de la siguiente manera:

Figura 1:

Desarrollo Profesional Docente



La categorización permitió interpretar de una mejor forma los datos obtenidos en las entrevistas a profundidad y destacar los comentarios relevantes de los tres docentes de educación superior para dar respuesta al cuestionamiento planteado.

Actualización docente

La actualización docente es una de las estrategias más importantes del desarrollo profesional docente, debido a que permite que el profesor tenga una mejor preparación y formación continua. De esta manera, obtendrá mejores resultados de desempeño, lo que dará paso a la construcción de un panorama más amplio y completo sobre los aspectos a atender en la práctica educativa (Kú y Pool, 2017).

Por consiguiente, la profesora Jane compartió que los cursos y diplomados que ha tomado “han sido pues muy importantes para desarrollarme como docente”, “realmente me sirvió mucho para mejorar”, así como “nos sirvió yo creo que a muchos de los profesores que tomamos esos cursos” (E5-J-280821, párrs. 11 y 21; E6-J-030921, párr. 9).

Por otra parte, la actualización no solo depende de los profesores, sino también de las instituciones que ofrecen diversas actividades referentes al desarrollo profesional de los docentes. Por esto, los programas institucionales tienen el objetivo de habilitar en el personal académico las estrategias

para su mejora continua, así como profesionalizar su práctica docente relacionadas a la enseñanza, evaluación educativa y áreas complementarias que fortalezcan su desempeño (Universidad Autónoma de Yucatán, 2018).

La profesora Jane compartió que la institución “se preocupó por cursos de capacitación para que podamos nosotros adquirir esas habilidades, esas herramientas, tener más orden en nuestro trabajo en el uso de las plataformas” (E6-J-030921, párr. 17).

Seguidamente, Franco reiteró el apoyo de su institución “desde que tú empiezas, te das cuenta de que hay mucha capacitación, esta capacitación pues es gratuita, no te cobran y tú sabes que todo eso te va a ir viendo para ir perfeccionando tus habilidades”. Al mismo tiempo, compartió que esta abarca cuestiones académicas y personales como: elaboración de artículos, trato asertivo con las personas, manejo de la información en redes sociales, herramientas tecnológicas, etcétera (E6-D-300921, párrs. 11 y 15).

Además, añadió “las principales estrategias que me ha brindado mi trabajo es la capacitación no, en la institución hay mucha capacitación para el personal, no sólo para el personal académico, sino para el personal administrativo, el personal manual” (E6-D-300921, párr. 9).

A pesar de que la institución brinda las herramientas necesarias para el desarrollo profesional docente en educación superior, es preciso considerar la capacidad de los talleres, cursos y diplomados. Lo anterior con la finalidad de atender a un número de población específica, ya que una de las desventajas que señaló Jane fue la siguiente: “recuerdo que las primeras capacitaciones te daban una lista de diferentes cursos y se llenaba” (E6-J-030921, párr. 17). Esto tuvo como resultado que la profesora tomara la siguiente medida:

“directamente escribía para decirles que yo ya había tomado el primer curso y que este curso complementario ya se había llenado pero que yo estaba muy interesada en tomarlo y me aperturaba con él el espacio para que yo me pueda inscribir a pesar de que ya estaba el cupo lleno” (E6-J-030921, párr. 17).

En otro orden de ideas, las estrategias de actualización de los profesores, como lo son las capacitaciones, cursos, talleres y diplomados no son las únicas fuentes de formación. Es también por medio de la innovación, creatividad, responsabilidad de su desempeño profesional y comunicación con diversos agentes educativos, que los docentes pueden desarrollarse, afrontar y coadyuvar a resolver las problemáticas que sean de su entorno (Durán, 2016; Zabalza, 2009; Rojas, 2017; Marchesi y Pérez, 2018).

En primer lugar, Martín comunicó: “yo creo que han sido como las vías no, a través de foros de espacios de intercambio académico y de manera más informal con colegas que voluntaria e involuntariamente comparten sus experiencias en clase” (E5-S-020921, párr. 87). Igualmente, Franco indicó los medios por los que se informa sobre los cambios que surgen en su ámbito:

“ha sido un apoyo muy importante en los colegas, los compañeros...puedo decir que tenemos un grupo de WhatsApp de compañeros de mi trabajo, pero como te imaginarás también tengo otro grupo de compañeros que no son del trabajo, pero son de la profesión” (E5-D-230921, párr. 40).

Continuamente, se destaca que el perfil profesional del académico es un constructo social de cumplimiento ético, con una transformación continua de objetivos, contenidos, métodos, herramientas y organización de los procesos educativos. Por lo tanto, este cumplimiento se evidencia en la disposición del docente para seguir aprendiendo por todos los medios para aumentar su eficacia y continuar con su desarrollo profesional docente (Peralvo et al., 2017; Alfaro y Alvarado, 2018). Es así como Franco destacó uno de los medios que utiliza para aprender sobre diversas áreas de su interés:

“Hoy la magia del internet... YouTube te enseña a hacer todo... te enseña a abrir un venado, a pescar, a componer tu lavadora, a usar Zoom, a usar Teams, a usar todo casi... a veces me metía investigar, a checar, a ver vídeos y así vas aprendiendo” (E5-D-230921, párr. 38).

También, Jane externó que, debido al doctorado, ha tenido que actualizarse en temáticas referentes a su formación utilizando diversos medios. En sus palabras:

“ellos te dicen aprende esto, tu ve cómo le haces, pero apréndelo, entonces ya con tu cuenta tienes que empezar a ser muy autodidacta, buscar sacar el tiempo para revisar qué es lo que te dicen la literatura los tutoriales que hay y empezar a aprenderlo” (E5-J-280821, párr. 26).

Reflexión docente

Centrado en la reflexión docente, Caballero (2009) expresa que el desarrollo implica un mayor nivel de abstracción en relación con la mejora de habilidades docentes y es impulsado por la necesidad de cambio que se da a través de procesos de formación y reflexión, buscando el aprendizaje de nuevos conceptos, procedimientos y actitudes para su práctica. Esto dará paso a su transformación personal, social y profesional. De acuerdo con lo anterior, Martín compartió:

“como profesor me falta mucho profundizar en el conocimiento...a veces cuando doy por tercera o cuarta vez una clase me doy cuenta de cómo he mejorado y me alegra, pero también me pongo a pensar: chispas como no me di cuenta de esto antes” (E6-S-140921, párr. 25).

Y añadió “el continuar profesionalizando mi docencia, continuar aprendiendo más, o sea yo siempre he pensado que el que se atreve a enseñar no puede dejar de aprender” (E6-S-140921, párr. 39).

Por otro lado, Franco externó “Si te puedo decir que al principio habían dificultades, pero hay que adaptarse... tener la mente abierta a estas situaciones que se presentan” (sic) (E5-D-230921, párr. 38). Lo cual coincide con González y Ospina (2013), ya que mencionan que los profesores comprenden su práctica como espacio de reflexión consciente para la modificación positiva del entorno social en el que laboran. Por este motivo, los docentes cuestionan, analizan y mejoran de manera permanente sus prácticas, procurando un nivel alto en sus acciones docentes.

Adicionalmente, Franco valoró su trabajo y afirmó: “aprendí equivocándome también, pero ahorita es el aprendizaje, o sea, en que tú vas aprendiendo de las cosas que a veces te salen mal y tratar de que no vuelva a suceder” (E6-D-300921, párr. 22).

Para finalizar, los docentes escogen la docencia, independientemente de las circunstancias en que la profesión se encuentre; esto es por la ética de servir, la satisfacción que el trabajo otorga, el crecimiento personal y la estimulación profesional (Sánchez, 2003; Mintrop y Órdenes, 2017). Esto concuerda con lo que mencionaron los profesores:

“lo que más valoro es que lo que hago es para lo que estudié. No sólo es para lo que estudié en una cosa, sino como para lo que mi formación en general me daba” (E6-S-140921, párr. 17). Y “siento que todo lo que vi en la licenciatura me servía se podía aplicar, o sea eso fue algo muy padre, o sea yo decía yo estoy trabajando para lo que estudié” (E4-D-150921, párr. 13).

Identidad profesional docente

La identidad profesional de los docentes se encuentra asociada con la autoimagen del profesor, por lo que los pensamientos personales descubren un relato de sí mismos, de cómo se perciben profesionalmente y cuál es su reflexión sobre los procesos formativos que han vivido. A su vez, las ideas personales integran la organización cognitiva, las experiencias sociales, creencias, valores, imágenes y actitudes asociadas a la profesión docente (Merino, 2015; Prieto, 2004). Lo anterior coincide con las percepciones de los docentes participantes.

En su percepción, Martín determinó las características que le han permitido sobresalir académica y profesionalmente. El profesor se percibió como “un profesor dedicado, reflexivo, que preciso seguir aprendiendo y especializándome cada día más para poder compartir con mis estudiantes, a los cuales respeto, valoro y reconozco como fundamentales tanto en mi vida personal como profesional” (RR-S-161021, párr. 5).

De la misma forma, Jane se consideró como una profesora “honestas y comprometida con mi labor, en constante actualización para ofrecer una práctica docente de calidad” (RR-J-111021, párr. 3). Es así como su desempeño requiere “tener ese conocimiento, esa formación y esas herramientas” (E6-J-030921, párr. 15).

Finalmente, Franco se visualizó como “una persona que se esfuerza por ser un buen profesional de la educación y, en consecuencia, impacta

positivamente en el aprendizaje de mis alumnos” (RR-D-091021, párrs. 3 y 5).

Conclusiones

En primer momento, la actualización docente es uno de los elementos indispensables del desarrollo profesional, puesto que permite que el profesor adquiera y perfeccione habilidades, conocimientos y actitudes en su contexto (Kú y Pool, 2017). Lo anterior da como resultado la mejora de su práctica y el logro de objetivos personales e institucionales; por medio de sus funciones se demuestran las habilidades o aprendizajes adquiridos en las diversas actividades de formación.

Por esta razón, los programas de desarrollo profesional docente son importantes para el sistema y la calidad educativa de la educación superior (Perdomo et. al, 2018). En ese sentido, los directivos juegan un papel fundamental para establecer programas que brinden las herramientas necesarias para el crecimiento profesional de los profesores.

Como segundo término, se resalta la función de la reflexión en los procesos de mejora, ya que facilita la comprensión de su práctica, lo que conlleva a la mejora continua y al compromiso con su labor docente. A través de la reflexión surge la transformación de la calidad del ejercicio profesional (Vanegas y Fuentealba, 2019), en la cual emergen elementos como el compromiso, la responsabilidad y contextualización, así como el valor otorgado a su función como académica.

De esta manera, el sentido de identidad profesional y pertenencia institucional posibilita y favorece la ejecución eficaz de los ejercicios que requiera su labor. Mediante la identidad los profesores de nivel superior adquieren conscientemente la imagen de sí mismos (Merino, 2015) y logran definirse como personas dedicadas, honestas y comprometidas con su trabajo y formación futura. Lo anterior coadyuva al logro de los objetivos institucionales y personales del docente, a través de su ejercicio en el contexto educativo.

En otro orden de ideas, los datos que tuvieron en común los tres participantes se circunscriben a que los cursos de capacitación que han tomado les sirvieron para mejorar su ejercicio profesional. Seguidamente, dentro de su reflexión

como docentes, Martín y Franco destacan estar trabajando para lo que estudiaron, lo que aumenta las posibilidades de permanencia en el ámbito educativo. De igual forma, los tres profesores fueron capaces de identificar sus fortalezas, lo que contribuye al cumplimiento de metas personales y profesionales.

Por el número de participantes tan reducidos, los resultados encontrados a partir de la metodología de estudio no son generalizables, pero dan respuesta a un contexto en específico. De esta manera, si se desea realizar un estudio con una temática o propósito similar a esta investigación, se recomienda utilizar el paradigma cualitativo, debido a que permite comprender y profundizar el fenómeno de estudio.

En conclusión, es indispensable destacar que el desarrollo profesional es el encargado de promover conocimientos, habilidades y competencias para que los docentes mejoren sus prácticas en el campo que se desempeñen. En definitiva, el desarrollo profesional docente va más allá de la participación en cursos y talleres, ya que incluye el conjunto de las categorías: identidad profesional, la actualización y la reflexión sobre las experiencias que los profesores han tenido y cómo éstas son útiles para mejorar su ejercicio. Mediante esta sinergia de elementos los profesores de nivel superior posibilitan el logro de los objetivos personales-profesionales e institucionales.

Financiamiento

Esta investigación se realizó con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Referencias bibliográficas

- Alfaro, G. y Alvarado, S. (2018). El Perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de Educación. *Actualidades Investigativas en Educación* 18 (2). doi: 10.15517/aie.v18i2.33161
- Aristizábal, A. y García, A. (2017). Fortalecimiento de la identidad profesional docente a través del trabajo en comunidades de desarrollo profesional que trabajan con la historia de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas* (Extra), 3599-3604. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337118>
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada.
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria* 13 (1), 57-77. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/137754/Caballero%3b-Bol%3%advar%20-%20Identidades%20profesionales%2c%20concepciones%20de%20ense%c3%b1anza-aprendizaje%20y%20estrategia....pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores* (7), 79-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041051>
- Castellanos, S. y Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista Electrónica Sinéctica* (41), 1-18. <https://www.re-dalyc.org/pdf/998/99828325005.pdf>
- Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Contreras, A. y Pernía, D. (2018). La formación docente y el desarrollo de la identidad profesional docente. *Revista Digital de Historia de la Educación* (21), 211-229. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/46862/articulo14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Córdova, J. (2019). *El desarrollo personal y profesional de un docente de educación física a partir de su formación y sus experiencias educativas*. Un análisis basado en relatos autobiográficos. [Tesis de doctorado]. Universitat Ramon Llull. FPCEEB - Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. <http://hdl.handle.net/10803/668180>
- Durán, A. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *EDUCERE: Investigación Arbitrada* (67), 529-538. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43408/art%C3%ADculo7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Erickson, F. (2017). A History of Qualitative Inquiry in Social and Educational Research. N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Fifth Edition, pp. 87-141). SAGE.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos* 37 (2), 89-107. doi: 10.4067/S0718-07052011000200005
- González, H. y Ospina, H. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* 39, 95-109. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194227509009.pdf>
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de ciencias humanas* 12 (19). doi: 10.31512
- Kú, O. y Pool, W. (2017). Evaluación del desempeño docente en Yucatán: un análisis a partir de las características de los docentes. *Journal of Behavior, Health & Social Issues* 9 (2), pp. 105-110. doi: 10.1016/j.jbhsi.2018.01.007
- Marchesi, Á. y Pérez, E. (2018). *Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes*. Fundación SM: España. <https://www.grupo-sm.com/es/sites/sm-espana/files/news/documents/Modelo-de-evaluaci%C3%B3n-para-el-desarrollo-profesional-de-los-docentes-de-la-Fundaci%C3%B3n-SM.pdf>
- Merino, M. (2015). *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Sevilla.
- Mintrop, R. y Órdenes, M. (2017). *Motivación laboral de los docentes: un desafío directivo de alto impacto*. https://www.researchgate.net/publication/322634662_Motivacion_laboral_de_los_docentes_Un_desafio_directivo_de_alto_impacto
- Miranda, A. M., Hernández, M. y Hernández, E. (2015). El desarrollo profesional: una categoría necesaria al hablar de calidad de la formación y la introducción de resultados. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 9, 104-121. <https://www.redalyc.org/pdf/3783/378343680009.pdf>
- Nemiña, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado* 13 (2), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf>
- Peralvo, C., Arias, P. y Merino, M. (2017). Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Órbita Pedagógica*, 9-27. <https://core.ac.uk/download/pdf/268044142.pdf>
- Perdomo, J., Rojas, C. y Felmer, P. (2018). La resolución de problemas como estrategia de desarrollo profesional docente: tensiones que se generan en el profesor. *Educatio Siglo XXI* 36 (3), 101-122. <http://dx.doi.org/10.6018/j/349931>
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos* 6 (1), 29-49. http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação* 31 (1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Roa-Tampe, K. A. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y educadores*, 20 (1). doi: 10.5294/edu.2017.20.1.3
- Rodas, F. y Pacheco, V. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal* 5 (3), pp. 182-195.
- Rojas, C. (2017). La profesionalización del docente universitario: un reto actual. *México. Revista de Educación* 15 (4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962017000400010

- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI* 6, 203-222. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600608.pdf>
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2018). *Programa institucional de actualización docente*. <https://www.dgda.uady.mx/piad/ems/no-sidebar.html>
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa* 58 (1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vokatis, B. y Zhang, J. (2016). The Professional Identity of Three Innovative Teachers Engaging in Sustained Knowledge Building Using Technology. *Frontline Learning Research* 4 (1), 58-77. doi: 10.14786/flr.v4i1.223
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria* 5, 68-80.
- Zabalza, M. A., Zabalza, M., y Côrte, M. (2018). Identidad profesional del profesorado universitario. En Cantón, I. y Tardif, M. (Eds.), *Identidad Profesional Docente* (125-140). Narcea

El contexto universitario de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra como determinante de la intención emprendedora de sus estudiantes



Guillermo VandeLinde*

Pontificia Universidad
Católica Madre y Maestra
guillermovanderlinde@pucmm.
edu.do



Tamara Mera Cury**

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra
t.mera@ce.pucmm.edu.do



Rosa Y. Ruiz***

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra
Rosaruiz@pucmm.edu.do

The university context of Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra as a determinant of the entrepreneurial intention of its students

Recibido: 18 de abril de 2022 | Aprobado: 25 de mayo de 2022

Resumen

El reconocimiento al papel de relevancia que juega la educación emprendedora y su influencia sobre la intención de crear un negocio es una de las razones para que los académicos dispongan de una mayor comprensión sobre cómo se constituyen y articulan las intenciones emprendedoras del alumnado. En este sentido, el objetivo principal de esta investigación es determinar si el contexto universitario tiene una influencia en la Intención Emprendedora de los alumnos (IE), y, en segundo lugar, identificar la percepción de los estudiantes sobre el incremento de sus habilidades emprendedoras como consecuencia de los aprendizajes obtenidos en los cursos ofrecidos. Para ello se empleó una metodología de investigación de corte analítico, cuantitativo e inferencial. La muestra validada está compuesta por 282 estudiantes de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, de los cuales 276 son de pregrado y 06 de postgrado.

Los resultados del estudio mostraron que no existe una influencia en la Intención Emprendedora (IE) de los estudiantes que participaron en cursos de emprendimiento. De igual manera, los hallazgos del estudio mostraron que no existe una influencia en la Intención Emprendedora (IE) en aquellos estudiantes que perciben el incremento de sus habilidades para identificar oportunidades de negocios como consecuencia de los cursos ofrecidos por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Sin embargo, el estudio apunta a que es fundamental evaluar los métodos de enseñanza actuales. Acciones formativas orientadas al emprendimiento pueden mejorar la intención emprendedora, la satisfacción hacia el emprendimiento y la efectividad del aprendizaje.

Palabras clave: Emprendimiento; educación; intención emprendedora; negocio; contexto universitario.

* Bachelor Science Engineering. Maestría en Administración de Empresa. Diploma en Estudios Avanzados En Educación. Profesor Asociado Escuela de Negocios de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar al autor: guillermovanderlinde@pucmm.edu.do

** Ingeniería Civil. Maestría en Administración de Empresa. Profesora instructora de carrera académica de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar a la autora: t.mera@ce.pucmm.edu.do

*** Doctora en Economía y Empresa. Licenciada en Contabilidad. Maestría en Administración Estratégica. Maestría en Investigación. Profesora instructora de carrera académica de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar a la autora: RosaRuiz@pucmm.edu.do

Abstract

The recognition of the importance and role of entrepreneurial education and its influence on the intention to start a business is one of the reasons why academics have a better understanding of how entrepreneurial intentions are constituted and articulated. The main objective of this research is to determine if the university context influences the Entrepreneurial Intention (IE), and secondly to identify the students' perception of the increase in their entrepreneurial skills because of the learning obtained in the courses offered. For this, an analytical, quantitative, and inferential research methodology was used. The validated sample is made up of 282 Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra students, of which 276 are undergraduate and 6 postgraduates. The results of the study showed that there is an influence on the Entrepreneurial Intention (EI) of the students who participated in entrepreneurship courses. Similarly, students perceive that the courses offered by Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra have increased their ability to identify opportunities in the market.

Keywords: *entrepreneurship; education; entrepreneurial intention; business.*

Introducción

La presencia de una creencia colateral en relación al papel de los emprendedores para fortalecer la economía debido a su aporte al aumento de la fuerza de incremento de los ingresos y una vida más próspera a la población ha sido ampliamente estudiada (Jena, 2020; Sá y Holt, 2019; Soria-Barreto et al., 2016).

Así, los emprendedores, en el afán de hacer realidad sus pensamientos y convertirlos en empresas reales franquean ciclos diferentes, entre los cuales, la intención de emprender predomina de forma considerable sobre otras fases, ya que implica la acción precursora del comportamiento emprendedor, siendo la misma el pistoletazo de salida de cualquier iniciativa, independientemente de su desempeño, estatus en el tiempo y otros elementos. Esta responsabilidad de arrancar en todas sus dimensiones con una iniciativa emprendedora conlleva una destreza mental que toma forma de manera indefectible sobre la decisión de emprender (Peng et al., 2012), además de incidir en la percepción de la certeza acerca del riesgo percibido sobre establecer una empresa y el procedimiento equilibrado para su realización futura (Soria-Barreto et al., 2016).

En efecto, si concebimos el proceso de iniciar una empresa como la concepción de lograr percibir las oportunidades y tener presente las

amenazas, si logramos considerar la tarea de identificar las oportunidades de un negocio como un asunto razonable e intencional, las decisiones emprendedoras visiblemente captan un interés de investigación relevante. De hecho, en la bibliografía psicológica las intenciones indican que es el principal predictor de la conducta planificada (Ajzen, 1991), especialmente, cuando esa conducta es anómala o tiene una dificultad de observación.

El desarrollo de un emprendimiento demanda tiempo y envuelve un gran proceso de planificación, tanto a nivel operativo como estratégico, sin que ambas vertientes sean excluyentes entre sí. Consecuentemente, resulta cuesta arriba suponer que la creación de un negocio responde meramente a una réplica de una inducción y no a una decisión planificada.

Visto desde la lógica expresada en los párrafos anteriores, la conducta emprendedora es puntualmente una de tipo planificada (Bird, 1988; Katz y Gartner, 1988) para la que los modelos de intenciones son notablemente provechosos, ya que nos permiten ponderar una forma para pronosticar mejor el comportamiento emprendedor (Krueger et al., 2000).

Krueger y Carsrud (1993) han propuesto que las intenciones emprendedoras establecen el secreto para concebir la carrera de emprendimiento y consiguen ser advertidas como el primer peldaño en

la extensa y complicada carrera del emprendimiento (Gardner et al., 1994). Así, las intenciones componen el primordial predictor particular del comportamiento emprendedor. El estudio de los precursores y concluyentes de dichas intenciones toma exclusiva relevancia a fin de entender el proceso de creación de empresas. Esta es una de las razones por las que los académicos, docentes, y emprendedores deberían aprovechar más el discernimiento acerca de cómo se constituyen las intenciones emprendedoras, a fin de disponer de una comprensión más holística y específica en cuanto a cómo las creencias, las percepciones, los valores, las actitudes y los motivos (personales y colectivos) se articulan íntimamente en torno a la intención de iniciar un negocio.

A nivel contextual, la República Dominicana registra niveles significativos de actividad emprendedora, exhibiendo una tasa de emprendimiento total (TEA) de 18.2% en comparación con la tasa promedio de Latinoamérica que asciende al 22.4%. Así, el TEA para República Dominicana nos indica que el 18.2% de su población económicamente activa tiene un negocio en etapas iniciales o más avanzadas. Estos datos provienen del Reporte Nacional del Global Entrepreneurship Monitor (GEM) de la República Dominicana, para el período 2018-2019. Dada esta incidencia, resulta más importante la educación específica y transversal en temas relacionados con la innovación y el emprendimiento, acción que debe realizarse, por la naturaleza de estas, con más hincapié en las carreras relacionadas a las disciplinas de ingeniería y de negocios.

Sin embargo, aun cuando se reconoce la importancia de emprender y la influencia de la educación sobre la Intención Emprendedora -en lo adelante, IE- (Vélez et al., 2020), existen resultados disímiles en la literatura pertinente respecto de cuáles son las variables que influyen fundamentalmente en los deseos de emprender, así como de cuál es el papel que desempeña la enseñanza del emprendimiento en la referida intención o propósito. (Araya-Pizarro, 2021).

Estas investigaciones han sido realizadas típicamente en torno a los siguientes aspectos:

- a. ¿Los programas de educación empresarial (EEP) realmente influyen en las actitudes

de los participantes? ¿Se promueve una intención hacia el emprendimiento?

- b. ¿Cómo se relaciona esta influencia con la experiencia pasada y cómo persiste?

En efecto, tanto los investigadores como las partes interesadas en la educación empresarial han estado indagando de manera científica esta cuestión durante bastante tiempo con miras a validar la eficacia de tales programas (Fayolle y Gailly, 2009). Así, la asistencia en una capacitación empresarial sobre percepciones acerca de la ventaja y posibilidad de iniciar un negocio, se perfila como factible y oportuna. Consecuentemente, después de completar el programa empresarial, los participantes informaron significativamente mayores percepciones tanto de conveniencia como de factibilidad. (Peterman y Kennedy, 2003).

Partiendo de lo anterior, para la presente investigación se plantea como objetivo fundamental determinar si el resultado de la matriculación en clases de emprendimiento, ya sean asignaturas electivas u obligatorias de los pensa de los alumnos, influye en la Intención Emprendedora (IE) de los estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Como objetivo secundario proponemos identificar si los estudiantes perciben que los cursos ofrecidos les han incrementado sus habilidades para identificar oportunidades para iniciar un negocio, o si bien promueven o inhiben su Intención Emprendedora (IE).

De esta forma, pretendemos ofrecer una visión analítica y actual acerca de la Intención Emprendedora (IE) en estudiantes universitarios de la PUCMM que contribuya a comprender mejor si la enseñanza que han recibido nuestros alumnos influye en la creación de nuevos negocios. Se espera que las observaciones suministren información relevante para que la PUCMM pueda fortalecer y mejorar la efectividad de los programas de emprendimiento ofrecidos. Eventualmente, la aplicabilidad de este estudio puede implicar réplicas en otras poblaciones estudiantiles nacionales e internacionales, dando lugar a una mejor comprensión del fenómeno analizado.

De esta forma, este artículo se conforma de la siguiente manera: inicia con una revisión breve de

la literatura sobre la Intención Emprendedora, la Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen (1991) y la influencia del contexto universitario en la intención emprendedora. Continúa exponiendo la metodología de la investigación. Posteriormente, se muestran los resultados relacionados de la vinculación del contexto universitario con la Intención Emprendedora (IE) del alumnado. Por último, se ofrecen las conclusiones y la discusión de los resultados.

La Intención Emprendedora (IE)

Los investigadores a nivel mundial están de acuerdo en que el emprendimiento es una herramienta básica y crucial para la creatividad, la innovación, la creación de empleo, la generación de riqueza, la reducción de la pobreza y el crecimiento económico (Colette et al., 2005; Kuratko, 2009; Lingappa et al., 2020; Sánchez, 2015; Taatilla, 2010; Zahra et al., 1999). Dado que el espíritu empresarial se ha convertido en un motor para el crecimiento y el desarrollo económico, los investigadores y académicos se han esforzado mucho en cuanto a investigar y describir cómo y por qué se originan las nuevas empresas. De esa forma, se han hecho valiosas contribuciones de conocimiento para la comprensión de las intenciones y procesos emprendedores (Schlaegel y Koenig, 2014)

Así, la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB), que explica las intenciones empresariales, reconoce que, tanto la intencionalidad como la previsión, son características fundamentales del ser humano (Bandura, 2001). De esta manera, la intención emprendedora constituye una representación de la dirección de la acción futura, así como de las elecciones de los individuos, fungiendo como un elemento que también dirige y mantiene el comportamiento. Las investigaciones hasta la fecha en áreas tan diversas como el comportamiento relacionado con la salud, el comportamiento electoral, la actividad de tiempo libre o la búsqueda de empleo demuestran que la intención es un fuerte predictor del comportamiento (Armitage y Conner, 2001).

Así, la intención emprendedora se define como el estado mental consciente que precede a la acción y que dirige la atención hacia una meta tal como iniciar un nuevo negocio (Bird, 1988; Krueger y

Carsrud, 1993). Tener la intención de desarrollar una carrera empresarial es el primer paso para el proceso, -a menudo largo-, de creación de empresas (Gardner et al., 1994).

Varios modelos pretenden explicar las intenciones emprendedoras como la concreción del evento emprendedor. En este orden tenemos, por ejemplo: El Modelo de Shapero (1982), el Modelo de Implementación de Ideas Emprendedoras (Bird, 1988) o el de Maximización de la Utilidad Esperada (Douglas y Shepherd, 2002). A pesar de que estos modelos significan un paso adelante en la investigación del comportamiento empresarial, no han sido tan influyentes como el TPB (Autio et al., 2001; Krueger et al., 2000; van Gelderen et al., 2008). A diferencia de otros modelos, el TPB ofrece una perspectiva coherente y de aplicación general. De hecho, este marco conceptual nos permite entender y pronosticar la intención emprendedora no solo considerando los factores personales, sino además los factores personales (Krueger et al., 2000) tales como la historia personal y las características y habilidades que pueden predisponer a los individuos hacia ejecutar intenciones emprendedoras. Este modelo integra además el contexto social mediante la consideración de elementos tales como el apoyo y la cultura.

Sin embargo, según el TPB, solo tres componentes predicen directamente las intenciones conductuales. La teoría plantea que los factores influyen en las intenciones a través de estos tres componentes:

1. Actitud hacia el comportamiento
2. Aspectos subjetivos de las normas
3. Control conductual percibido

La actitud hacia el comportamiento dentro de la TPB se define como la percepción individual de la presión social de involucrarse o no en un comportamiento emprendedor (Ajzen, 1991). Estudios previos sobre el tema de intención emprendedora han medido las actitudes mediante el uso de un solo ítem que se centra en el interés personal en cuanto a iniciar un negocio (Autio et al., 2001; Krueger et al., 2000). No obstante, este es un solo elemento. Por otro lado, las medidas son propensas a la falta de fiabilidad de la medición (DeVellis, 1991).

Adicionalmente, según el TPB, la actitud hacia un comportamiento emprendedor está determinada por el conjunto total de creencias conductuales accesibles y la vinculación del comportamiento a varios resultados, además de otros atributos. Además, la fuerza de cada creencia es ponderada por la evaluación de los resultados (Ajzen, 1991). Así, si por ejemplo dos personas pueden y tienen una creencia igualmente fuerte de que el emprendimiento implica enfrentar nuevos desafíos, uno de ellos puede ver estos desafíos positivamente, mientras que el otro puede considerarlos como desagradables. Este proceso de dos elementos de formación de actitudes nos permite explicar por qué las personas que tienen diferentes creencias pueden exhibir actitudes idénticas y viceversa.

De su lado, tenemos la Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen (1991; 2011) y Fishbein y Ajzen (1975). De acuerdo con este modelo, el principal predictor del comportamiento es la intención. En este sentido, apunta a que la intención de presentar un tipo específico de conducta está influenciada por tres factores: (1) la actitud hacia dicho comportamiento, (2) las normas subjetivas y (3) el control conductual percibido. La teoría del Comportamiento Planificado no solo permite predecir el comportamiento, sino que también lo explica a través de las actitudes, habilidades y los valores de los individuos.

La Teoría del Comportamiento Planificado es apropiada en ocasiones en que el comportamiento es de difícil observación de manera explícita o el mismo ocurre de forma que no es fácil predecir, como es el caso de la conducta emprendedora (Krueger et al., 2000). Así pues, esta teoría ha sido aprovechada en el área de la exploración del emprendimiento, debido a la carencia dada la necesidad de exponer científicamente los concluyentes de la conducta emprendedora y la jerarquía del propósito para presagiar esta conducta (Ajzen, 2011). Este enfoque accede, además, desde el punto de vista individual, a entender el procedimiento en las decisiones del inminente emprendedor (Krueger y Carsrud, 1993; Fayolle y Liñán 2014). Consecuente y previsiblemente, al unir intenciones con una oportunidad en el ambiente apropiado, se obtendrían como resultados que la persona exhiba su comportamiento emprendedor personal (Ajzen, 2011).

Según la literatura, la tasa de formación de nuevas empresas es la mejor métrica para evaluar el éxito de la educación empresarial (Raposo y Do Paço, 2011). Sin embargo, otros estudios sugieren que se deben investigar más criterios para predecir el propósito y el desempeño empresarial. Muchos investigadores (Bae et al., 2014; Fayolle y Gailly, 2009; Oosterbeek et al., 2010) están de acuerdo en que un programa de educación empresarial debe aumentar la conciencia empresarial de los estudiantes, además de permitirles desarrollar aún más sus habilidades organizacionales y enseñarles cómo poner la teoría en práctica y resaltar el espíritu empresarial como una opción de carrera (Patricia y Silangen, 2016). La educación empresarial, según Schoof (2006), es fundamental para ayudar a los jóvenes a desarrollar cualidades y actitudes empresariales, así como para comprender el espíritu empresarial como una opción profesional. En 2004, la Comisión Europea para la educación sugirió que la educación empresarial se incluyera en los currículos e instituciones educativas nacionales de todos los Estados miembros de la UE. La educación empresarial, por lo tanto, se refiere tanto a la capacitación como a las actividades motivadoras en un sistema educativo, que ofrece a los estudiantes el acceso a aprendizaje y entrenamiento sobre habilidades, inspiración y conocimientos empresariales para emprender negocios (Ekpoh y Edet, 2011). Sin embargo, el espíritu empresarial generalmente se enseña en los departamentos de estudios económicos, a menos que sea parte de un curso específico de alguna otra disciplina. Se demostró que las intenciones empresariales se ven influidas positivamente por la participación en la educación empresarial, aumentada por las redes sociales y las actividades de coaching (Küttim, 2014).

La exploración del papel de la instrucción en emprendimiento a favor de la intención emprendedora (IE) del alumnado ha permitido identificar seis elementos precisos que contribuyen a crear el apetito emprendedor, todos afines principalmente al elemento actitud hacia el emprendimiento y los problemas percibidos de emprender. Esto sería ejemplo de que la educación incide de manera positiva en la intención emprendedora (IE), siempre y cuando

permita, además la mejora las competencias emprendedoras, aumentar el entendimiento de las actitudes y los valores asociados a emprender (Aldana-Rivera et al., 2019; Vélez et al., 2020).

La autoeficacia empresarial y la intención, como indicador del comportamiento empresarial, se introdujeron como resultados esenciales para evaluar la eficacia de la educación empresarial. La primera evidencia empírica se produjo sobre el vínculo entre los programas de emprendimiento y los cambios de actitud e intención hacia el autoempleo (Wilson et al., 2007; Souitaris et al., 2007).

Metodología

La presente se trata de una investigación de corte analítico, cuantitativo e inferencial. Esto implica la utilización de técnicas de recolección de datos de corte numérico para un posterior procesamiento estadístico. Los estudios cuantitativos permiten el planteamiento de suposiciones previas respecto de los resultados esperados, resultando los mismos comparables en el tiempo.

Por tanto, la presente investigación cuenta con hipótesis previas. En efecto, se dispone de tres supuestos que se espera sean confirmados.

Como apoyo a las hipótesis formuladas en este estudio, citamos a Franke y Lüthje (2004), quienes encontraron que los estudiantes que evalúan el ambiente universitario como insuficiente o negativo para incentivar el emprendimiento manifiestan intenciones emprendedoras más bajas que aquellos que tienen percepciones positivas. Además, los autores compararon los efectos de factores individuales y demográficos y el contexto universitario sobre las intenciones emprendedoras y encontraron que el contexto universitario fue el más impactante de los tres. De su lado, Schwarz et al. (2009) llegaron a resultados similares señalando que el entorno educativo tuvo un impacto significativo en el espíritu emprendedor y las intenciones. Por otra parte, Cheng et al. (2009), así como Packham et al. (2010), también evidenciaron que la educación en el espíritu empresarial es un factor importante para que un individuo decida actuar sobre sus intenciones empresariales. Por último, en un estudio sobre la educación emprendedora en universidades británicas, Smith et al. (2006) sugirieron que la educación empresarial debe estar integrada en los programas de las universidades.

Como hemos referido, a la luz de estos estudios y de toda la argumentación teórica ya exhibida en acápites anteriores, se han desarrollado las siguientes hipótesis sobre factores de la educación universitaria:

H1: Existe una diferencia significativa entre la media de los estudiantes de la PUCMM que se han matriculado en por lo menos una asignatura de emprendimiento como electiva y la media de los estudiantes que están tratando de iniciar un negocio propio.

H2: Existe una diferencia significativa entre la media de los estudiantes de la PUCMM que se han matriculado en por lo menos una asignatura de emprendimiento como parte de su programa de estudio y la media de los estudiantes que están tratando de iniciar un negocio propio.

H3: Existe una diferencia significativa entre la media de los estudiantes de la PUCMM que entienden que los cursos ofrecidos les han incrementado su habilidad para identificar oportunidades y la media de los estudiantes que están tratando de iniciar un negocio propio.

El universo de estudio está constituido por los estudiantes de la PUCMM, República Dominicana, tanto del Campus de Santiago como del Campus de Santo Domingo.

Las técnicas fundamentales de recolección de datos en la presente investigación fue la encuesta, habiéndose utilizado el instrumento provisto por la Encuesta GUESSS. La metodología del proyecto GUESSS computa la fuerza de la intención emprendedora como una función fruto de una combinación de preguntas donde los alumnos muestran su nivel de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones que tienen como propósito obtener su intención de transformarse en emprendedores en el futuro (Liñán y Chen, 2009). Para este estudio se usó la porción de la muestra para la República Dominicana que corresponde a la PUCMM.

El levantamiento de los datos se realizó entre marzo y junio de 2021, por medio de un cuestionario digital que se les envió a los profesores de las diferentes Facultades, quienes a su vez lo remitieron a sus estudiantes. Por otro lado, a partir de la inferencia estadística sobre los datos descriptivos, se

probó que no existen, en términos argumentales y analíticos, diferencias significativas entre las variables analizadas.

Resultados

Composición de la muestra

La muestra validada está compuesta por 282 estudiantes de los cuales 276 son de pregrado y el resto de postgrado. De estos, 210 pertenecen a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, 27 a la Facultad de Ingeniería, 5 a la Facultad de Humanidades y 27 a la Facultad de Ciencias de la Salud. 50.3% de la muestra son hombres y 49.7% mujeres. El 50% tiene edades comprendidas entre los 19 y los 23 años. El resto se encuentra entre 24 y 45 años.

Verificación de la hipótesis

Utilizaremos la Prueba T para la igualdad de medias para muestras independientes. En cuanto a la comparación de las medias de dos grupos de casos, la contrastación se realizó entre las medias de dos poblaciones independientes (los individuos de una de las poblaciones son distintos a los individuos de la otra) como es nuestro caso en torno a la comparación de las poblaciones de alumnos que está intentando crear su propio negocio o convertirse en autónomo y los que no.

Pasamos pues a la validación estadística inferencial de las hipótesis subsecuentes, a considerar:

Tabla 1.

Todos los test t students realizados

Estadísticas de grupo					
	¿Está intentando iniciar su propio negocio o convertirse en autónomo?	N	Media	Desv. estándar	Media de error estándar
Indique cuál de los siguientes se aplica a usted (múltiples respuestas posibles). He asistido al menos a un curso de emprendimiento como electivo.	No	162	-57,02	49,505	3,889
	Sí	120	-57,33	49,507	4,519
Indique cuál de los siguientes se aplica a usted (múltiples respuestas posibles). He asistido al menos a un curso de emprendimiento como parte obligatoria de mis estudios.	No	162	-60,73	48,756	3,831
	Sí	120	-61,50	48,615	4,438
Por favor Indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre sus estudios (1=nada, 7=mucho). Los cursos y ofertas a los que asistí... - mejoraron mi capacidad para identificar una oportunidad.	No	162	3,17	14,156	1,112
	Sí	120	5,10	1,826	,167

Prueba de muestras independientes					
		prueba t para la igualdad de medias			
		Significación		Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
		P de un factor	P de dos factores		
Indique cuál de los siguientes se aplica a usted (múltiples respuestas posibles). He asistido al menos a un curso de emprendimiento como parte obligatoria de mis estudios.	Se asumen varianzas iguales	,479	,959	,309	5,963
	No se asumen varianzas iguales	,479	,959	,309	5,963
	Se asumen varianzas iguales	,448	,895	,772	5,865

Prueba de muestras independientes					
		prueba t para la igualdad de medias			
		Significación		Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
		P de un factor	P de dos factores		
Indique cuál de los siguientes se aplica a usted (múltiples respuestas posibles). He asistido al menos a un curso de emprendimiento como parte obligatoria de mis estudios.	No se asumen varianzas iguales	,448	,895	,772	5,863
	Se asumen varianzas iguales	,070	,140	-1,92	1,301
Por favor Indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su estudios (1=nada, 7=mucho). Los cursos y ofertas a los que asistí... - mejoraron mi capacidad para identificar una oportunidad.	No se asumen varianzas iguales	,044	,088	-1,927	1,125

Prueba de Levene

- Si la probabilidad obtenida P-Valor => Alpha aceptar H_0 = las varianzas son iguales
- Si la probabilidad obtenida P-Valor < Alpha aceptar H_1 = Existe diferencia significativa entre las varianzas

Resultados de las hipótesis

Hipótesis H1: Existe una diferencia significativa entre la media de los estudiantes de la PUCMM que se han matriculado en por lo menos una asignatura de emprendimiento como electiva y la media de los estudiantes que están tratando de iniciar un negocio propio.

Tabla 2: Igualdad de varianza

p-Valor = .479	>	Alpha = 0 .05
-----------------------	-------------	----------------------

Conclusión: No existe una diferencia significativa entre la media de los estudiantes de la PUCMM que se han matriculado en por lo menos una asignatura de emprendimiento como electiva y la media de los estudiantes que están tratando de iniciar un negocio propio.

Hipótesis H2: Existe una diferencia significativa entre la media de los estudiantes de la PUCMM que se han matriculado en por lo menos una asignatura de emprendimiento como parte de su programa de estudio y la media de los estudiantes que están tratando de iniciar un negocio propio.

Tabla 3: Igualdad de varianza

p-Valor = .448	>	Alpha = 0 .05
-----------------------	-------------	----------------------

Conclusión: No existe una diferencia significativa entre la media de los estudiantes de la PUCMM que se han matriculado en por lo menos una asignatura de emprendimiento como parte de su programa de estudio y la media de los estudiantes que están tratando de iniciar un negocio propio.

Hipótesis H3: Existe una diferencia significativa entre la media de los estudiantes de la PUCMM que entienden que los cursos ofrecidos les han incrementado su habilidad para identificar oportunidades y la media de los estudiantes que están tratando de iniciar un negocio propio.

Tabla 4: Igualdad de varianza

p-Valor = .070	>	Alpha = 0 .05
-----------------------	-------------	----------------------

Conclusión: No existe una diferencia significativa entre la media de los estudiantes de la PUCMM que entienden que los cursos ofrecidos les han incrementado su habilidad para identificar oportunidades y la media de los estudiantes que están tratando de iniciar un negocio propio.

Discusión y contribuciones

El objetivo principal de esta investigación fue observar si el contexto universitario influye en la

intención emprendedora (IE) de los estudiantes universitarios de la PUCMM. Los hallazgos de este estudio mostraron que, efectivamente, no existe una influencia en los estudiantes que han participado en cursos sobre emprendimiento como asignaturas electivas o, bien, clases que son parte de sus planes de estudio. De igual forma, no existe una influencia en la intención emprendedora en aquellos estudiantes que perciben que los cursos ofrecidos por la PUCMM han incrementado su habilidad para identificar oportunidades en el mercado.

Contrario a estos resultados, cabe resaltar el hecho de que varios investigadores han examinado la eficacia de la educación para el emprendimiento en el pasado. A pesar de esto, disponemos de conocimientos limitados sobre los beneficios y objetivos deseados de la educación para el emprendimiento. Se ha demostrado que los cursos y programas universitarios en emprendimiento tienen un impacto positivo en el atractivo y en la viabilidad de las empresas y actividades comerciales reales a través del sólido desarrollo de intenciones (Nabi y Holden, 2008; Peterman y Kennedy, 2003; Tkachev y Kolvereid, 1999).

No obstante, los hallazgos de este estudio apuntan a que es fundamental evaluar los métodos de enseñanza superior actuales. En efecto, un curso de emprendimiento puede mejorar la intención emprendedora, la satisfacción hacia el emprendimiento y la efectividad del aprendizaje. Existe evidencia de que los cursos de emprendimiento deberían aumentar la conciencia de los estudiantes sobre la importancia de las habilidades emocionales, sociales y cognitivas para el éxito empresarial al tiempo que inspiran confianza en los estudiantes en sus recursos (Leiva et al., 2020). Por el contrario, algunos estudios han encontrado evidencia contradictoria al respecto, al igual que los hallazgos de este estudio (Ahmed et al., 2019; Souitaris et al., 2007).

Para lograr los objetivos de la educación para el emprendimiento se deben cultivar conductas emprendedoras entre los estudiantes: es fundamental identificar primero el entusiasmo de un estudiante por iniciar alguna actividad emprendedora y luego inspirarlo a considerar el espíritu empresarial como una profesión. Las evaluaciones de impacto

para los cursos de emprendimiento que ponderan la efectividad de factores tales como el tamaño del grupo, la duración del programa, la participación obligatoria frente a la voluntaria, el perfil del profesor y los créditos obtenidos por los estudiantes son responsabilidad de la Universidad. A la fecha, la práctica institucional de la institución objeto de este estudio ha sido ofrecer clases de emprendimiento a estudiantes matriculados en todas las áreas académicas que tengan potencial para seguir una carrera empresarial, así como también a estudiantes de negocios que generalmente se benefician de programas oficiales de emprendimiento (Leiva et al., 2020). En otras palabras, la Universidad apoya el ingreso exitoso al autoempleo.

El hecho de que las hipótesis no se hayan validado nos sugiere que lo que se está haciendo en la PUCMM en cuanto a educación para el emprendimiento, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a conceptualizar ideas emprendedoras reales, debe ser mejorado. El estudio nos revela que la educación para el emprendimiento en la PUCMM no tiene un impacto favorable en la intención emprendedora y que los estudiantes que siguen cursos de emprendimiento no manifiestan una intención más alta de iniciar un nuevo negocio.

Por tanto, y comparando los resultados obtenidos en esta investigación con la literatura ya descrita, existen importantes desafíos institucionales. Aunque determinar en qué consisten específicamente estas eventuales oportunidades de mejora respondería a una investigación derivada de la presente, por los datos teóricos y empíricos ya manejados, podríamos inferir que mejoras en las metodologías de aula, en los recursos usados, en las experiencias de enseñanza y aprendizaje, así como una concepción mucho más transversal del concepto de emprendimiento en torno a todo el devenir de la vida académica de los alumnos, entre otros posibles elementos, pueden ser factores a considerar como vectores que incrementen la validación de la intención emprendedora como real concreción futura de un negocio.

A pesar de sus hallazgos ciertos, esta investigación no está exenta de limitaciones. Primero, esta investigación se realizó y no logró una muestra representativa de todas las Facultades, estando

sobre-representada la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Por lo tanto, los resultados pueden diferir si la investigación se realizara con una muestra de mayor representatividad de la población real de la PUCMM, ya que las Facultades eventualmente sub-evaluadas pueden tener una mayor variedad de estudiantes. Por lo tanto, estudios futuros pueden considerar replicar esta investigación con una mayor representatividad de las Facultades y sus respectivas carreras.

En sentido general, se obtuvieron resultados bastante significativos en cuanto al grado de predicción de la intención emprendedora utilizando las variables del modelo ya descrito. Sin embargo, esto no prueba que estas deban ser las variables finales para futuras evaluaciones. Los estudios venideros pueden considerar la historia familiar de un emprendedor, los años de educación completados, las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los profesores, las oportunidades o los descubrimientos de innovación, entre otros posibles elementos, tales como los contextuales, que funjan como predictores de la intención emprendedora de los alumnos (Lecuna et al., 2017; Palmer et al., 2021). Estos modelos enriquecidos bien pueden ayudar a generar planteamientos explicativos más complejos para comprender mejor el fenómeno de la estructura educativa necesaria para incrementar la intención emprendedora, y que esta, en el mejor de los casos se convierta en un negocio generador de desarrollo integral, tanto para el emprendedor como para sus relacionados más cercanos y en consecuencia, para el país.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, T., Rehman, I. U. y Sergi, B. S. (2019). "A proposed framework on the role of entrepreneurial education and contextual factors", *Entrepreneurship and Development in the 21st Century*, Emerald Publishing, pp. 47-68.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & health*, 26(9), 1113-1127.
- Ajzen, I. (1991). 'The theory of planned behavior', *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), pp.179-211. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/074959789190020T>
- Aldana-Rivera, E. E., Tafur-Castillo, J., Gil, I. y Mejía, C. (2019). Práctica pedagógica de emprendimiento en docentes de educación superior en Institución Educativa Universitaria de Barranquilla. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(2), 9-18. <https://www.redalyc.org/journal/559/55964524002/55964524002.pdf>
- Armitage, C. J. y Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: a meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/014466601164939>
- Araya-Pizarro, S. (2021). Influencia de la educación emprendedora sobre la intención de emprender del alumnado universitario. *Revista Educación*, 45(2), 1-17. https://www.researchgate.net/publication/353106398_Influencia_de_la_educacion_emprendedora_sobre_la_intencion_de_emprender_del_alumnado_universitario
- Autio, E., Keeley, R. H., Klofsten, M., Parker, G. G. C. y Hay, M. (2001). Entrepreneurial intent among students in Scandinavia and in the USA. *Enterprise and Innovation Management Studies*, 2(2), 145-160. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.5851&rep=rep1&type=pdf>
- Bae, T. J., Qian, S., Miao, C. y Fiet, J. O. (2014). The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review. *Entrepreneurship theory and practice*, 38(2), 217-254. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/etap.12095>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://web.p.ebsco-host.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=a1cb3696-530d-4260-80d0-413ff6d-f2470%40redis>

- Bird, B. (1988). Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention. *Academy of Management Review*, 13(3), 442-453. https://www.researchgate.net/profile/Barbara-Bird/publication/228314734_Implementing_Entrepreneurial_Ideas_The_Case_for_Intention/links/0c96052851cfb3b598000000/Implementing-Entrepreneurial-Ideas-The-Case-for-Intention.pdf
- Cheng, M., Chan, W. y Mahmood, A. (2009). "The effectiveness of entrepreneurship education in Malaysia", *Education þ Training*, 51(7), pp. 555-566.
- Colette, H., Hill, F. y Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: Can entrepreneurship be taught? *Education + Training*, 43(7), 158-169.
- DeVellis, R. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Douglas, E. J. y Shepherd, D. A. (2002). Self-employment as a career choice: attitudes, entrepreneurial intentions, and utility maximization. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 26(3), 81-90. https://eprints.qut.edu.au/5527/1/5527_1.pdf
- Ekpoh, U. I. y Edet, A. O. (2011). Entrepreneurship education and career intentions of tertiary education students in Akwa Ibom and Cross River States, Nigeria. *International Education Studies*, 4(1), 172-178. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1066388>
- Fayolle, A. y Liñán, F. (2014). The future of research on entrepreneurial intentions. *Journal of business research*, 67(5), 663-666.
- Fayolle, A. y Gailly, B. (2009). Assessing the impact of entrepreneurship education: a methodology and three experiments from French engineering schools. In *Handbook of university-wide entrepreneurship education*. Edward Elgar Publishing.
- Franke, N. y Lüthje, C. (2004). Entrepreneurial intentions of business students—A benchmarking study. *International journal of innovation and technology management*, 1(03), 269-288.
- Gardner, W. B., Kelly, G. S., Gatewood, E. y Katz, J. A. (1994). Finding the entrepreneur in entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18 (3), 5-9.
- Jena, R. K. (2020). Measuring the impact of business management Student's attitude towards entrepreneurship education on entrepreneurial intention: A case study. *Computers in Human Behavior*, 107, 106275.
- Katz, J. y Gardner, W. B. (1988). Properties of emerging organizations. *Academy of management review*, 13(3), 429-441. https://www.researchgate.net/profile/Jerome-Katz/publication/228316104_Properties_of_Emerging_Organizations/links/5a09c895aca27286449be6fd/Properties-of-Emerging-Organizations.pdf
- Krueger, N. F., Reilly, M. D. y Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of business venturing*, 15(5-6), 411-432.
- Krueger, N. F. y Carsrud, A. L. (1993). Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship & Regional Development*, 5(4), 315-330.
- Kuratko, D. F. (2009). *Introduction to Entrepreneurship*. South-Western Cengage Learning.
- Küttim, M., Kallaste, M., Venesaar, U. y Kiis, A. (2014). Entrepreneurship education at university level and students' entrepreneurial intentions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 110, 658-668. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281305550X>
- Lecuna, A., Cohen, B. y Chavez, R. (2017). "Characteristics of high-growth entrepreneurs in Latin America". *International Entrepreneurship and Management Journal*, 13(1), pp. 141-159. <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/953/Characteristics%20of%20high.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leiva, J. C., Mora-Esquivel, R., Krauss-delorme, C., Bonomo-odizzio, A. y Solís-Salazar, M. (2020). "Entrepreneurial intention among Latin American university students". *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, 34(3), pp. 1-20.

- Lingappa, A. K., Shah, A. y Mathew, A. O. (2020). Academic, Family, and Peer Influence on Entrepreneurial Intention of Engineering Students. *SAGE Open*, 1-12 <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244020933877>
- Liñán, F. y Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship theory and practice*, 33(3), 593-617
- Nabi, G. y Holden, R. (2008). Graduate entrepreneurship: intentions, education and training. *Education+ training*. https://www.academia.edu/66825097/Graduate_entrepreneurship_in_the_developing_world_intentions_education_and_development
- Oosterbeek, H., Van Praag, M. y Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European economic review*, 54(3), 442-454. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/34854/1/576953490.pdf>
- Packham, G., Jones, P., Miller, C., Pickernell, D. y Brychan, T. (2010). "Attitudes towards entrepreneurship education: a comparative analysis", *Education þ Training*, 52(8/9), pp. 568-586.
- Palmer, C., Fasbender, U., Kraus, S., Birkner, S. y Kailer, N. (2021). "A chip off the old block? The role of dominance and parental entrepreneurship for entrepreneurial intention", *Review of Managerial Science, Springer Berlin Heidelberg*, 15(2), pp. 287-307.
- Patricia, P. y Silangen, C. (2016). The effect of entrepreneurship education on entrepreneurial intention in Indonesia. *DeReMa (Development Research of Management): Journal Manajemen*, 11(1), 67-86.
- Peng, Z., Lu, G. y Kang, H. (2013). Entrepreneurial intentions and its influencing factors: A survey of the university students in Xi'an China. *Creative education*, 3(08), 95. <https://www.scirp.org/html/26768.html>
- Peterman, N. E. y Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship theory and practice*, 28(2), 129-144.
- Raposo, M. L. B. y Paço, A. M. F. D. (2011). Entrepreneurship education: Relationship between education and entrepreneurial activity. *Psicothema*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4054/01720113014210.pdf?sequence=1>
- Sá, C. y Holt, C. (2019). Profiles of entrepreneurship students: implications for policy and practice. *Education+ training*.
- Sánchez, J. C. (2015). The Impact of an Entrepreneurship Education Program on Entrepreneurial Competencies and Intention. *Journal of Small Business Management*, 447- 465.
- Shapero, A. (1982). Social dimensions of entrepreneurship. In C. A. Kent, D. L. Sexton y K. Vesper (Eds.), *The Encyclopedia of Entrepreneurship* (pp. 72-90). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Schlaegel, S. y Koenig, M. (2014). Determinants of Entrepreneurial Intent: A Meta-Analytic Test and Integration of Competing Models. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 291-332.
- Schwarz, E. J., Wdowiak, M. A., Almer-Jarz, D. A. y Breitenecker, R. J. (2009). "The effects of attitudes and perceived environment conditions on students' entrepreneurial intent", *Education þ Training*, 51(1), pp. 272-291.
- Schoof, U. (2006). *Stimulating Youth Entrepreneurship: Barriers and incentives to enterprise start-ups by young people*. International Labor Organization. <https://www.humanitech.it/wp-uploads/2007/07/imprenditoriagiovanilenelmondo.pdf>
- Smith, A. J., Collins, L. A. y Hannon, P. D. (2006). "Embedding new entrepreneurship programmes in UK higher education institutions: challenges and considerations", *Education þ Training*, 46(8/9), pp. 555-567.

- Soria-Barreto, K., Zuniga-Jara, S. y Ruiz-Campo, S. (2016). Entrepreneurial education and intention in university students: a case of study. *Formación universitaria*, 9(1), 25-34.
- Souitaris, V., Zerbinati, S. y Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business venturing*, 22(4), 566-591. <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/7167/5/>
- Taatilla, V. P. (2010). Learning entrepreneurship in higher education. *Education + Training*, 52(1), 48-61. <https://www.proquest.com/entrepreneurship/docview/2645526256/full-textPDF/A9F2347B419D4653PQ/1?accountid=139608>
- URT (2017). *Tanzania Inclusive National Entrepreneurship Strategy*. Dodoma: National Economic Empowerment Council.
- Tkachev, A. y Kolvereid, L. (1999). Self-employment intentions among Russian students. *Entrepreneurship & Regional Development*, 11(3), 269-280.
- van Gelderen, M., Brand, M., van Praag, M., Bodewes, W., Poutsma, E. y van Gils, A. (2008). Explaining entrepreneurial intentions by means of the theory of planned behavior. *Career Development International*, 13, 538-559. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.319.7008&rep=rep1&type=pdf>
- Vélez, C., Bustamante, M., Loor, B. y Afcha, S. (2020). La educación para el emprendimiento como predictor de una intención emprendedora de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 13(2), 63-72. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062020000200063&script=sci_arttext
- Wilson, F., Kickul, J. y Marlino, D. (2007). Gender, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial career intentions: Implications for entrepreneurship education. *Entrepreneurship theory and practice*, 31(3), 387-406.
- Zahra, S. A., Kuratko, D. F. y Jennings, D. F. (1999). Guest Editorial: Entrepreneurship and the Acquisition of Dynamic Organizational Capabilities. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 23(3), 5-10.

Proceso de alfabetización académica del género ponencia: Secuencia didáctica como prototipo de aplicación



Nour Adoumieh Coconas*
Instituto Superior de Formación
Docente Salomé Ureña
nour.adoumieh@isfodosu.edu.do



Lourdes Díaz Blanca**
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador
ludiblan40@gmail.com

Academic literacy process based on genre analysis: Teaching sequence model as an application prototype

Recibido: 7 de mayo de 2022 | Aprobado: 28 de mayo de 2022

Resumen

Este artículo, que aborda la fase de planificación de un proyecto mayor de investigación acción, tiene como objetivo proponer un proceso de alfabetización académica a través de una secuencia didáctica para la escritura de ponencias como prototipo de aplicación, el cual puede ser transferible a otro género y adaptado a la disciplina en la que esté circunscrito. Los aportes del enfoque de escritura basado en el análisis del género constituyen el sustento teórico y metodológico de esta propuesta. La secuencia didáctica se configura alrededor de tres etapas: deconstrucción de la ponencia escrita, construcción del campo o tema y escritura gradual de la ponencia que se concretan en nueve (9) talleres con una serie de ayudas pedagógicas para orientar y acompañar al estudiante en su transición de aprendiz a experto. Todo el proceso es dinamizado por cinco (5) principios reguladores de la alfabetización académica. En conclusión, el abordaje explícito e intencionado de la preparación de la ponencia cobra relevancia como potencial epistémico, retórico, habilitante y formativo e identitario.

Palabras clave: alfabetización académica; género ponencia; secuencia didáctica; ayudas pedagógicas; principios reguladores.

* Doctora en Pedagogía del Discurso (UPEL-IPC). Docente en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU, República Dominicana). Coordinadora del grupo de investigación Sociedad, Discurso y Educación. Investigadora principal en el Proyecto Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros, código: VRI-PI-5.2021-004, el cual ha sido financiado por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://orcid.org/0000-0002-9784-2073> nour.adoumieh@isfodosu.edu.do

** Doctora en Lingüística (ULA). Docente Titular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio-Extensión Mérida, Venezuela. Investigadora invitada en el Proyecto Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros, código: VRI-PI-5.2021-004, el cual ha sido financiado por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://orcid.org/0000-0003-2709-883X> ludiblan40@gmail.com

Abstract

The purpose of this article is to propose an academic literacy process based on genre analysis through a didactic sequence model as an application prototype and mediated by five regulatory principles. The theoretical and didactic support is constituted by writing based on genre analysis and the different pedagogical aids deployed in three stages within the framework of the teaching sequence: deconstruction of the written paper, construction of the field or theme and gradual writing of the paper. They interrelate through nine learning workshops: 1) exploration and knowledge of gender; 2) analysis of presentation copies; 3) reading itineraries: source texts and inquiry activities; 4) from the text-source to the presentation: information processing strategies; 5) positioning before the sources; 6) design of the paper's writing; 7) textualization of the presentation; 8) review of the paper; and 9) presentation of the paper in a public space, which are energized by five (5) regulatory principles of academic literacy processes: appropriation of genre and epistemic reading; information literacy (IL); procedural writing and construction of evaluation criteria; collaboration; and writing for public spaces. The explicit and intentional approach to the preparation of the presentation becomes relevant as epistemic, rhetorical, enabling and formative, and identity potential.

Keywords: *academic literacy; genre analysis; paper; teaching sequence; pedagogical aids; regulatory principles of academic literacy.*

Introducción

Los estudiantes universitarios participan en prácticas letradas académicas cada vez más rigurosas a lo largo de su formación. Este acercamiento supone el empleo de géneros discursivos orales, escritos o multimodales para comunicar sus metas comunes, uso de léxico especializado, competencia argumentativa, atribución del conocimiento a fuentes ajenas mediante referencias y citas, con miras a posicionarse epistemológicamente en el campo disciplinar y construir su identidad autoral, representación del género discursivo; así como manejo de grandes volúmenes de contenidos procedentes de lecturas en formato físico y artefactos multimodales, aunado al despliegue de estrategias textuales, discursivas y (meta) cognitivas de búsqueda, selección, reflexión, reconceptualización y aprendizaje disciplinar (Calsamiglia y Tusón, 1999; Reyes, 1995; Bolívar, 2004; Castelló, Bañales y Vega, 2011; Narvaja de Arnoux, 2006).

Escribir en la universidad demanda de un nuevo conocimiento, una nueva concepción de escritura (Cassany, 2021). Sin embargo, suele darse por sentado que al llegar a este nivel ya deberían haber adquirido las competencias para afrontar estos complejos desafíos cognitivos, culturales

y comunicativos; por lo tanto, los profesores normalmente no se hacen responsables de esas carencias. (Carlino, 2004a, 2004b; Cassany y López, 2010; Mostacero, 2011; Castro y Sánchez, 2015; Fuster, 2016; Sánchez Upegui, 2016a; Moyano, 2018).

Sobre este particular, distintas investigaciones (Padilla et al., 2010; Bazerman, 2016; Díaz, 2016) reportan una serie de conflictos en la escritura académica relacionados con los siguientes aspectos: selección de fuentes y criterios de búsqueda; valores y objetivos personales frente a los disciplinares; descubrimiento y claridad en el planteamiento de intereses e inquietudes dentro del campo correspondiente; representación mental de las tareas de escritura y los vínculos entre estas y los propósitos del autor; procesamiento de información proveniente de mayores y más variados materiales de lectura; articulación, organización y formulación de proposiciones complejas; solidez y profundidad argumental; actitud y compromiso ante el decir propio o ajeno; dificultades para construir al destinatario potencial o para orientarlo en cuanto a la interpretación de los contenidos textuales; selección, inserción y equilibrio en la cantidad de citas para el adecuado ejercicio de la autoría; reconocimiento de la concepción teórica de los

autores; valoración crítica de las lecturas y falta de posición personal; reconocimiento de tradiciones académicas inherentes a las culturas disciplinares.

Estos estudios sobre las demandas de lectura y escritura en los estudiantes universitarios y los conflictos que presentan al enfrentarse a la escritura académica en el trayecto de su formación, aunados a las observaciones y reflexiones de las investigadoras derivadas de su práctica docente en distintos contextos latinoamericanos, destacan y confirman la necesidad de un proceso pedagógico explícito de los géneros académicos en educación superior, que potencie el desempeño de los estudiantes como investigadores activos y autónomos que construyen, evalúan, difunden el conocimiento y forjan su identidad dentro de una comunidad especializada (Carlino, 2003; Hyland, 2005, Parodi, 2008; Bolívar y Beke, 2011; Bolívar, 2020).

En edistintas investigaciones se describe, aplica y analiza un programa articulado en torno a la ponencia, con énfasis en la revisión bibliográfica para fomentar la dimensión argumentativa, el acompañamiento durante su producción gradual y la presentación oral en contextos auténticos (Padilla y Carlino, 2010; Padilla et al., 2010; Padilla et al., 2011). Asimismo, con base en la pedagogía de género, se han desarrollado intervenciones didácticas a fin de enseñar explícitamente la estructuración de géneros académicos, los recursos discursivos y léxico-gramaticales que eligen los escritores en la construcción textual y las estrategias de lectura que facilitan la creación del campo discursivo (Moyano, 2010, 2018; Moyano y Giudice, 2016; Rojas et al., 2016). Por su parte, Venegas et al. (2015) ofrecen una serie de guías para escribir el trabajo final de grado. Esta propuesta sustentada en la pedagogía de género y el enfoque de escritura como proceso pone de manifiesto los modos de producción y divulgación del conocimiento en distintas comunidades disciplinares (lingüística, psicología, literatura y filosofía).

Estos antecedentes orientaron el proyecto de investigación acción “Alfabetización Académica a partir de Pedagogía de Géneros en el marco de la asignatura Redacción Académica y Profesional del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (República Dominicana)” que pretende favorecer la reflexión permanente en cuanto a los vínculos entre investigación y docencia. Este artículo, que aborda la fase de planificación del proyecto, tiene como objetivo proponer un proceso de alfabetización académica a través de una secuencia didáctica para la escritura de ponencias como prototipo de aplicación, el cual puede ser transferible a otro género discursivo y adaptado a la disciplina en la que esté circunscrito (Ávila Reyes y Cortés Lagos, 2017; Ávila Reyes, González Álvarez y Peñaloza Castillo, 2013; Navarro, 2013). Obviamente, una transferibilidad que tome en cuenta el carácter situado de la escritura, es decir, los modos de leer (especificidad de temas, referentes teórico-metodológicos, fuentes de consulta y documentación, estrategias de lectura), escribir (géneros y estructuras propias a través de los cuales las disciplinas organizan los saberes) y divulgar el conocimiento en atención a las exigencias del campo respectivo.

La elección de la ponencia para el proceso de alfabetización académica se justifica porque es producto de una labor dilatada y sistemática de búsqueda, organización y edificación de saberes para desarrollar el pensamiento sobre un tema y producir un texto cuyo contenido expondrá frente a una audiencia (Carlino, 2005). Al respecto, Padilla et al. (2011) subrayan su potencial epistémico, retórico y crítico, debido a que constituye una vía de acceso a la investigación y un largo recorrido en el cual los estudiantes se enfrentan a la construcción de conocimientos teóricos en función de la lectura tanto expositiva como argumentativa de diversas fuentes de información.

De modo que en este artículo se describen los fundamentos teóricos y didácticos del proceso de alfabetización académica para la escritura de ponencias, así como cada una de las etapas de la secuencia didáctica propuesta y, por último, se ofrecen las conclusiones emanadas de este estudio.

2. Fundamentación teórica

2.1 La ponencia como género experto y género de formación

La ponencia es un género discursivo de producción, negociación y circulación del conocimiento que se usa como práctica socio- profesional para dar cuenta del conocimiento teórico y/o aplicado dentro de una especialidad, actualizar saberes, así como propiciar el diálogo y la discusión sobre una temática particular ante una audiencia conformada por investigadores versados, nuevos ingresantes o estudiantes universitarios, en el marco de jornadas, encuentros o congresos académicos presenciales o virtuales. (Hyland, 2005; Adoumieh Coconas, Arias y Sarmiento, 2007; Robles Garrote, 2014; López y Sal Paz, 2019; Díaz, 2019). En este sentido, constituye “un modo institucionalizado de comunicación científica, utilizado para la confirmación de la pertenencia a un grupo disciplinar y para desarrollar los conocimientos disciplinares” (Sayago, 2007, p.190).

Como género experto forma parte de un continuum de géneros especializados (Parodi, 2008): resumen previo enviado al evento, documento escrito para ser leído o expuesto de forma oral, artículo recogido en las memorias o actas de congresos y jornadas, artículo de investigación para ser publicado en revistas especializadas o libro. Los investigadores experimentados tienen la expectativa de renovar sus conocimientos teóricos, metodológicos o didácticos; socializar de manera personal con otros miembros de la comunidad; realizar aportes a lo expuesto por otros ponentes; o bien, formular sugerencias a quienes aspiran incorporarse a estos escenarios donde se vehiculan los saberes de un campo determinado.

La ponencia guarda similitudes con el artículo científico. En primer lugar, ambos constituyen “la última etapa de un proceso de investigación que puede haber durado meses o años” (Bolívar, 2020). En segundo lugar, en cuanto a su modo de organización, se privilegian la explicación y la argumentación con un carácter persuasivo en el que abunda el discurso referido como estrategia de legitimación. En tercer lugar, tal como se observa en el estudio de Álvarez Martínez (2021), las

macromovidas, movidas y pasos de la ponencia suelen coincidir con las del artículo científico, dado que es un discurso oral y escrito que reporta un proceso de investigación. Por último, son los eventos los entes encargados de establecer las pautas de envío de las ponencias, igual que las revistas para el caso de los artículos. De allí que pueden existir variaciones en cuanto a la inclusión de algunas secciones o de su fusión con otras.

Ahora bien, la ponencia como género de formación es una práctica normalmente circunscrita al aula de clases o ámbito institucional que prepara al estudiante en la labor de investigación de diversos temas; la materialización a través de la escritura académica, la cual transita por movimientos hacia adelante y retrocesos en la búsqueda, procesamiento y revisión del escrito con sucesivas versiones preliminares; y, finalmente, la exposición oral “ante una audiencia de expertos o pares con la finalidad de informar, actualizar y discutir conocimientos sobre una temática determinada” (López y Sal Paz, 2019, p. 121). En consecuencia, funciona como “dispositivo de iniciación” en los procesos de investigación, escritura científica y acceso a escenarios de difusión del conocimiento disciplinar.

Una de sus utilidades pedagógicas reside en el despliegue de estrategias de procesamiento informativo, uso de recursos lingüísticos, retóricos y discursivos para la construcción tanto escrita como oral. Pero, sobre todo, en el desarrollo de competencias argumentativas en una triple dimensión (Padilla et al., 2011): fundamentación teórico-metodológica de la investigación y articulación de esta con los resultados y conclusiones (argumentación demostrativa); comunicación competente de los hallazgos de la investigación (argumentación retórica); y consideración de distintos puntos de vista para la arquitectura epistémica (argumentación dialéctica).

2.2. Escritura basada en el Análisis de Género

Este trabajo se sustenta en el enfoque de escritura basado en el análisis del género para la aplicación didáctica (Catoni Salamanca, Arechabala Mantuliz, Ávila Reyes, Aedo Carreño, y Riquelme Hernández, 2014; Venegas et al, 2015; Quintanilla, 2016;

Hernández Salado y Vargas, 2021; Castro, Venegas y Puma, 2021), particularmente en la Lengua con Propósitos Específicos y en los aportes de la Escuela de Sídney.

2.2.1. Lengua con Propósitos Específicos

Las investigaciones en las ciencias del lenguaje y la psicología, así como el interés por la competencia comunicativa impactaron la enseñanza de las lenguas extranjeras y, en la segunda mitad del siglo XX, específicamente en los años 60, dieron lugar al enfoque Lengua con Propósitos Específicos (LPE). En sus inicios el ámbito de acción estuvo circunscrito al análisis léxico gramatical, intertextual y retórico de los textos. Sin embargo, la necesidad de preparar a los estudiantes para actuar eficazmente tanto en el aula de clase como en la vida real y en su ejercicio profesional futuro, condujo a ampliar la visión a marcos multidimensionales con énfasis en el contexto. Por lo tanto, no basta con el conocimiento del texto a nivel interno, sino que es primordial el manejo de las disciplinas particulares y las prácticas profesionales (Aguirre, 2004; Bhatia, 2008).

En el marco de la LPE, los géneros se definen como eventos comunicativos conocidos y empleados en las comunidades discursivas de las distintas áreas del saber para conseguir sus objetivos. Desde esta perspectiva, la noción de género es medular para el análisis y enseñanza de la lengua oral, escrita y multimodal en esferas académicas y profesionales. Entre sus estudios más reveladores figuran los formalizados por Swales (1990, 2004) y Bathia (2002).

Swales (1990, 2004) plantea que la identificación de propósitos comunicativos, movidas retóricas y marcas léxico-gramaticales habilita la construcción de los géneros. En consecuencia, su empleo como metodología pedagógica de discursos correspondientes a las comunidades disciplinares respalda el conocimiento y acceso a sus prácticas letradas. De hecho, con el propósito de asistir la escritura de artículos científicos, propone el modelo CARS (Crear un Espacio de Investigación) en el cual describe tres movimientos o movidas retóricas que tienen casi todas las introducciones de este género, a saber: establecer un territorio, establecer un nicho y ocupar un nicho. Por la utilidad de este modelo, se ha transferido a otras secciones y géneros.

El análisis presentado por Swales (1990) es desarrollado por Bathia (1993, 2002) quien explica que el AG constituye una herramienta teórica y metodológica de gran provecho en el diseño y administración de programas para la didáctica de las lenguas, pues refleja las complejidades de la comunicación institucional y articula la realidad cultural con el contexto escolar. Bajo esta premisa, el análisis de los géneros académicos y profesionales afina la competencia discursiva de los estudiantes para usar los recursos lingüístico-retóricos, comprender las condiciones y variaciones disciplinares o institucionales que regulan los géneros especializados y acceder a una comunidad especializada. Según este mismo autor, los miembros expertos de las comunidades profesionales manipulan los géneros con el fin de crear formas híbridas, mezclas o incrustaciones que respondan a sus intenciones privadas y a las realidades cambiantes en la comunicación, lo cual da lugar a distinta interpretación, denominación y aplicación de teorías y modelos de análisis (perspectiva multidisciplinar y multidimensional).

2.2.2. Escuela de Sídney

Esta escuela se inicia en Australia al amparo de los planteamientos de la Lingüística Sistemática Funcional (LSF) que entiende la lengua como recurso para la construcción de significados, los cuales se sistematizan en tres componentes o metafunciones: ideacional (representación de la realidad), interpersonal (representación de la interacción entre los participantes) y textual (organización de los significados ideacionales e interaccionales en el texto), coincidentes con las variantes del registro del lenguaje (campo, tenor y modo). Moris y Navarro (2011) señalan que en esta escuela el género es una acción social encaminada al logro de propósitos comunicativos específicos (definición teleológica), con una distribución interna conformada por partes o instancias (visión estratificada) intermedias y objetivos específicos dentro de un contexto cultural.

Uno de los enfoques metodológicos de esta escuela es la Pedagogía de Géneros con un modelo didáctico explícito para la enseñanza de la escritura, el cual se configura en tres etapas:

1) Deconstrucción de un texto modelo: implica conocimiento del área y tema, organización textual (cada una de las etapas del contenido) y lectura detallada de todo o partes de un texto modelo que hayan sido seleccionadas por el docente para el logro de los objetivos de la clase. 2) Construcción conjunta de un nuevo texto: contempla, con la guía del profesor, el levantamiento del campo o tema del que se va a escribir, el uso del metalenguaje edificado en las lecturas previas, la planificación del texto y la escritura conjunta. 3) Construcción independiente: elaboración individual de la escritura de un texto con las mismas características del ejemplar genérico (Rose y Acevedo, 2017).

Moyano y Giudice (2016) realizan una adaptación de la propuesta de la Escuela de Sídney (Martin, 1999) y del modelo pedagógico para la lectura y escritura de géneros (Moyano, 2010), que está conformada por una secuencia de tres pasos: 1) Deconstrucción del género: reflexión, a partir de los ejemplares genéricos, sobre el contexto, estructura y recursos léxico-gramaticales seleccionados por el docente para promover la conciencia de las elecciones efectuadas por los escritores en la construcción de los significados. 2) Diseño conjunto de textos: negociación y planificación del escrito a través de esquemas. 3) Edición de los propios escritos: deconstrucción de textos producidos por los estudiantes para enseñarlos a corregirlos de manera independiente. En la propuesta, la negociación del campo (contenidos curriculares) y la determinación del contexto (función del género en la cultura disciplinar, relación con otros géneros y roles de los participantes) constituyen ejes transversales de todo el ciclo.

Asimismo, con base en el ciclo propuesto desde la Pedagogía de Género y el enfoque de la escritura como proceso, Venegas et al., (2015) establecen tres fases para la producción del género Trabajo Final de Grado (TFG): 1) Exploración del contexto: las convenciones de la comunidad discursiva y las que posee el TFG en esta. 2) Exploración del género: características léxico-gramaticales y estructuras retóricas del género (movidas y pasos)

que concretan sus propósitos comunicativos. 3) Producción del género TFG tomando en cuenta la planificación, textualización y revisión.

Estas y otras propuestas similares favorecen las prácticas de lectura y escritura en contextos legítimos, con audiencias reales y en concordancia con los requerimientos y convenciones de las distintas disciplinas del saber.

3. Metodología

El proceso de alfabetización académica del género ponencia que aquí se propone se inserta en la investigación cualitativa, particularmente en la investigación acción (IA). Esta metodología contextualizada en el ámbito educativo constituye una herramienta epistémica y transformadora, pues a partir de la identificación de situaciones problemáticas en la práctica social, sea en la institución o dentro del aula, los docentes investigadores inician un proceso de reflexión que promueve la comprensión de situaciones problemáticas y búsqueda de alternativas de solución, la implementación de acciones intencionales y renovadoras acompañada de observación y recogida de datos para valorar la aplicación y, finalmente, una vuelta a la reflexión (Colmenares y Piñero, 2008) con el propósito de “mejorar, innovar, comprender los contextos educativos, teniendo como meta la calidad de la educación.” (Latorre, 2005, 21).

Existen diferentes propuestas para la aplicación de la IA, sin embargo, se asume el ciclo de investigación de Latorre (2005) compuesto por cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. La rigurosidad y sistematicidad en la observación, recolección y análisis de los datos le otorgan rango de investigación.

Este artículo se centra en la fase de planificación. La revisión de estudios previos y la experiencia de las investigadoras en su práctica docente llevó, en la búsqueda de un saber hacer pedagógico, a proponer un proceso de alfabetización académica a través de una secuencia didáctica para la escritura de ponencias como prototipo de aplicación, con el fin de mejorar la escritura académica en la universidad.

Cabe destacar que esta propuesta se ha implementado, con variaciones según los contextos de aplicación y las características de los grupos, en el marco de la asignatura Redacción Académica y Profesional del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (República Dominicana) y en el Seminario Construcción de géneros discursivos de la UPEL-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio-Extensión Mérida (Venezuela).

4. Secuencia didáctica para la construcción de la ponencia

4.1. Etapas de la secuencia didáctica

En este proceso de alfabetización académica del género ponencia se sigue una secuencia didáctica conformada por tres etapas: 1) Deconstrucción del género: se presenta una introducción comentada sobre el género, se aportan nuevas informaciones y se analizan ejemplares genéricos en función de su estructura retórica y recursos lingüísticos relevantes. 2) Construcción del campo o tema: contempla la definición de la temática general y el tópico, negociación del metalenguaje, sugerencia de textos fuente como bibliografía inicial y actividades de indagación, así como la aplicación de estrategias para el procesamiento de las informaciones. 3) Escritura gradual del género: se desarrollan actividades para propiciar la planificación, textualización y revisión del texto. (Díaz, 2019).

Este diseño mantiene la primera etapa Deconstrucción del género de las propuestas revisadas (Moyano, 2010; Moyano y Giudice, 2016; Rose y Acevedo, 2017); el paso levantamiento del campo o tema (Rose y Acevedo, 2017) se releva a una segunda etapa denominada Construcción del campo o tema; y, por último, en la Escritura gradual del género –que coincide con la etapa Producción del género (Venegas et al., 2015) – se fusionan el Diseño conjunto (Moyano, 2010; Moyano y Giudice, 2016) y la Planificación del texto (Rose y Acevedo, 2017). Además, en esta última etapa se incluye la Presentación en un espacio académico, paso no considerado en los ciclos pedagógicos estudiados. La negociación del campo y la exploración del contexto (Moyano, 2010), así como los pasos preparación para la lectura y la escritura (Rose y Acevedo, 2017) permean todas las etapas.

4.2. Talleres y ayudas pedagógicas

El ciclo para la escritura de la ponencia se concreta a través de nueve (9) talleres definidos como un conjunto de actividades interactivas, colaborativas y organizadas en torno a aprendizajes específicos (Zabala, 1993) de conformidad con los elementos orientadores de la pedagogía de género. Los talleres en cuestión son: 1) exploración y conocimiento del género; 2) análisis de ejemplares de ponencia; 3) itinerarios de lectura: textos fuente y actividades de indagación; 4) del texto-fuente a la ponencia: estrategias de procesamiento de información; 5) posicionamiento ante las fuentes; 6) diseño de la escritura; 7) textualización; 8) revisión; y 9) presentación de la ponencia en un espacio público.

En cada uno de ellos se suministran “ayudas pedagógicas” (Dimet, 2010) para orientar al estudiante y acompañarlo en su transición de aprendiz a experto. De acuerdo con esta perspectiva, la intervención del profesor es esencial, pues este se encarga de encaminar las prácticas con la aplicación de estrategias de comprensión, producción y regulación, mientras que los estudiantes alcanzan progresivamente autonomía y experticia como lectores, escritores e investigadores. Entre las ayudas pedagógicas previstas destacan las siguientes (Anexo 1): estrategias para la gestión de fuentes, lectura conjunta y detallada, guías para la planificación de los escritos, guías de ayuda con contenidos teóricos y/o prácticos, guías de ayuda para la preparación y revisión de la ponencia, asesorías o tutorías y reuniones de trabajo (Solé, 2002; Natale, 2005; Rose y Acevedo, 2017; Moyano, 2002; Carlino, 2005; Sánchez Upegui, 2010; Padilla et al., 2011).

4.3. Principios reguladores del proceso de alfabetización

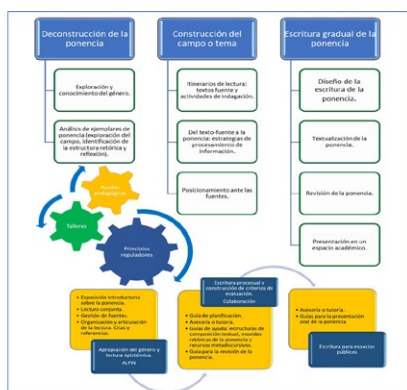
El proceso de alfabetización académica propuesto se encuentra mediado por cinco principios reguladores: 1) Alfabetización informacional (ALFIN), enfatizada en el desarrollo de competencias que les permita a los escritores la gestión adecuada de la información, búsquedas especializadas con aplicación de filtros y uso de operadores booleanos. 2) Apropiación del género y lectura epistémica, basada en ejemplares modélicos que faciliten la

vinculación entre lectura y escritura, potenciando el pensamiento crítico y analítico. 3) Escritura procesual y construcción de criterios de evaluación, que establece la mediación docente en los distintos subprocesos cognitivos, así como el diseño de pautas para guiar el proceso. 4) Colaboración, destinada a aspectos relacionados con el trabajo en equipo y el andamiaje de los conocimientos gracias a la coevaluación. 5) Escritura para espacios públicos, referida a la preparación de un escrito para una audiencia real con características prototípicas según la comunidad académica en la que se están formando los participantes (Adoumieh Coconas, 2022).

En la siguiente figura se articulan los distintos elementos que configuran la secuencia didáctica.

Figura 1. Articulación de elementos que configuran la secuencia didáctica

Seguidamente, se describe cada una de las etapas que conforma la secuencia didáctica para la escritura de la ponencia.



4.4. Descripción de las etapas de la secuencia didáctica

Etapas 1. Deconstrucción de la ponencia

Taller 1: Exploración y conocimiento del género

Dado que la ponencia es una práctica social ejercida en espacios académico-profesionales, se formulan preguntas relacionadas con la participación y socialización de los estudiantes en estos escenarios de divulgación científica; así como con su experiencia en el conocimiento, recepción o elaboración del género.

Para la gestión de este género también es preciso conocer su dinámica enunciativa, por lo cual se tratan las características de los participantes: roles comunicativos, interaccionales y sociales, relaciones epistémicas, identidad personal, relaciones en función de los roles, propósitos colectivos o personales según el estatus y conocimientos presupuestos o compartidos que manejan, es decir, qué saben los unos de los otros para elegir la información más relevante. En fin, de manera guiada e interactiva, se explotan las nociones relativas a conciencia de audiencia (Hyland, 2005) y conciencia retórica (Carlino, 2003).

De seguida, considerando que los géneros se encuentran tipificados en modelos (Bazerman et al., 2016), se consultan y discuten propuestas de estructura u organización retórica de las ponencias y artículos de investigación (Swales, 1994; Moyano, 2002, Sánchez Upegui, 2010; Padilla et al., 2011, Sánchez Upegui, 2016b; Díaz, 2019), que revelan patrones característicos de ordenamiento y distribución de las informaciones. Se hace una breve descripción funcional de las movidas retóricas y pasos obligatorios u optativos de las ponencias.

Sin embargo, es imprescindible insistir en que la estructuración está supeditada a la comunidad, las convenciones de los eventos académicos y las preferencias del autor experto, quien en virtud de su pericia se permite introducir variaciones intergenéricas en la representación retórica convencional. Efectivamente, “La emergencia del género está intrincadamente unida a relaciones y roles profesionales en evolución, a instituciones cambiantes, a la emergencia de normas profesionales e identidades profesionales, a la ideología, la epistemología, la ontología y la psicología” (Bazerman, 2012, p.21).

Taller 2: Análisis de ejemplares de ponencia

El dominio de los géneros discursivos conlleva “un trabajo intencional de los docentes” (Serrano, Duque y Madrid, 2012, p. 94), que guíe los modos de leer y escribir con fines comunicativos e interaccionales en las diferentes disciplinas, y la identificación en los textos de variaciones y similitudes “no solo de tipo contextual, como son, entre otros, el propósito comunicativo y la relación entre los participantes

involucrados, sino también de tipo lingüístico-discursivo, como los rasgos léxico-gramaticales, estructura retórica y la organización discursiva” (Ibáñez, 2010, p. 61).

En este sentido, se revisan memorias de eventos académicos o ponencias publicadas en revistas especializadas y se escogen ejemplares genéricos, pues este contacto permite la familiarización con los textos y prepara a los estudiantes para la futura tarea de escritura. De forma conjunta e interactiva, se deconstruye una en el aula y se asignan otras como tareas domiciliarias para practicar en equipo e individualmente y luego comentar los resultados de la práctica. Al respecto, Moyano (2011) acentúa el valor de deconstruir distintos textos del mismo género a fin de relevar movidas y pasos tanto obligatorios como opcionales y discutir así las variaciones genéricas y las causas probables de esta “heterogeneidad”. Esta deconstrucción supone la exploración del campo; la identificación de la estructura del ejemplar genérico, sus secciones, movidas retóricas (MR) y pasos (P); y, tal como lo sugiere Moyano (2010), la reflexión sobre las opciones lingüísticas que los escritores seleccionan cuando construyen los significados. En efecto, el examen y uso de la lengua en situaciones comunicativas particulares es una excelente alternativa para estudiar tales contenidos (Cassany, 2005; Navarro, 2014).

Para ello, es posible reconocer los marcadores metadiscursivos (Hyland, 2005) porque estos favorecen la organización del contenido textual, brindan al lector una guía interpretativa, señalan la fuente de procedencia de la información y expresan la perspectiva del escritor frente al texto y los lectores. Además, se pueden estudiar patrones de cohesión, distribución de las informaciones en términos de dado-nuevo, modalización, recursos de evaluación en el discurso y modos de organización textual, entre otros que muestren cómo el campo, el tenor y el modo se proyectan en el texto. A modo de ilustración, se deconstruye sintéticamente la Introducción de la ponencia “La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil” (Carlino, 2003) (Anexo 2).

Etapa 2. Construcción del campo del saber

Taller 3: Itinerarios de lectura: textos-fuente y actividades de indagación

En las comunidades discursivas se indagan temas concretos, hay rituales de legitimación de los productores textuales, se definen condiciones de acceso a los materiales de referencia, formas de procesamiento y modos de referir las fuentes (Navarra de Arnaux, 2016). En estos espacios sociales la escritura académica se concibe como el corolario de un proceso de investigación caracterizado por el compromiso personal, social y académico del investigador, quien se aboca a la “investigación teórica, a partir del relevamiento y análisis crítico de fuentes bibliográficas, e investigación empírica, a través de la indagación de la realidad, esto es, de sus actores en sus contextos históricos, socioculturales, políticos, etc.” (Padilla y Carlino, 2010).

En primer lugar, se precisa la temática general y el tópico de la ponencia. Para ello, es conveniente presentar un amplio y variado conjunto de opciones en torno a un tema central, para que los estudiantes elijan el tópico de su comunicación. Posteriormente, se aplican diversas estrategias para la gestión de fuentes. Se indican textos como bibliografía inicial y una serie de actividades de indagación (Anexo 3).

Taller 4: Del texto-fuente a la ponencia: estrategias de procesamiento de información

La ponencia, como cualquier otro género académico, entraña la revisión y lectura de múltiples fuentes con gran volumen de información, cuyo abordaje suele ser una tarea laboriosa fuera del recinto académico. Para contribuir con el procesamiento, comprensión, valoración y comparación de contenidos de distintas fuentes, se plantean las siguientes estrategias, resumen del contenido de los textos consultados y elaboración de formatos de notación intertextual como la matriz comparativa (Castelló et al., 2011; Padilla, 2012) (Anexo 4).

El resultado de esta práctica puede publicarse en un Padlet para crear la compilación de aportes acerca del tema que se esté tratando; con lo cual se promueve el trabajo grupal y se intercambian conocimientos por medio de la reflexión,

problematización y evaluación de las informaciones en torno a un tema.

De esta manera, los instrumentos utilizados pueden hacer palmarias las similitudes o discrepancias entre las ideas expuestas, establecer vínculos intratextuales, intertextuales, contextuales e inter y transdisciplinarios, descubrir miradas diversas según la formación profesional de los autores o el contexto cultural en el que se desenvuelven (por ejemplo, estudios del español frente a los de otras lenguas), delimitar el estatus comunicativo de los investigadores (proponentes, continuadores-renovadores, “discípulos de”, compiladores o “autores que se basan en”), reflejar la evolución del conocimiento y negociar los aportes de los distintos autores consultados con los conocimientos previos e interpretaciones de los lectores. Igualmente, potencian la articulación del contenido intertextual y estos nexos, a su vez, brindan lineamientos para resolver el dilema que envuelve continuar una tradición de investigación o trabajar sobre los vacíos o limitaciones observadas en los estudios previos, definir tópicos de las ponencias y posibles preguntas de investigación, tomar decisiones sobre métodos, instrumentos, enfoques y planes de trabajo; y respaldar el análisis y discusión de los datos.

Taller 5: Posicionamiento ante las fuentes

Las citas de contenido textual, resumen o paráfrasis y las referencias (mención de los autores comúnmente entre paréntesis) son determinantes en los textos académicos, por cuanto revelan nivel de lectura crítica y profundidad en la revisión de la literatura; otorgan rigurosidad a las argumentaciones; evidencian conocimiento del tema y campo disciplinar; justifican el tratamiento novedoso en el estudio; evalúan las contribuciones de otros; fijan posición y compromiso con la verdad enunciada mediante la lealtad con el saber acumulado en la disciplina y reportan los enfoques teóricos o metodológicos seguidos. De igual forma, habilitan la atribución intencional del conocimiento a voces autorizadas en la disciplina para dar una imagen autoral, respaldar la validez, asegurar la credibilidad de los aportes personales y con ello convencer a la audiencia (Reyes, 1995; Bolívar, 2004; Beke, 2005, 2007, 2008; Sánchez Jiménez, 2012; Sánchez Upegui, 2016a; Fuster, 2016).

Pese a la importancia de la citación para la orquestación de las voces textuales y a la complejidad que su uso reviste en la formación de los escritores noveles, algunos autores reconocen que esta práctica no constituye objeto de enseñanza formal: de un lado, la función pragmática de las citas es un aspecto normalmente desatendido en los cursos de escritura académica (Sánchez Jiménez, 2012); del otro, los manuales oficiales de estilo, recursos en línea y las revistas científicas señalan normas para las referencias, pero no prodigan explicaciones acerca de las razones de uso (Beke, 2007).

En consecuencia, al analizar textos de la bibliografía sugerida es recomendable proporcionar guías de ayuda con contenidos y/o ejercicios referentes a los siguientes aspectos: funciones pragmáticas; tipos de citas (indirectas integradas o no integradas y directas literales); verbos de reporte y sus propósitos (comunicación de contenidos o actitudes frente a lo dicho); expresiones introductorias, imagen que el emisor proyecta según las use de manera directa o indirecta; (des)equilibrio entre las voces ajenas y la propia (manifestación u ocultamiento); convenciones disciplinarias de las citas; función que cumplen en las distintas secciones de la ponencia, así como revisión de normas que aclaran y allanan la preparación de referencias bibliográficas en sujeción a diferentes manuales y normativas (Guía para la escritura de artículos científicos ISFODOSU, 2020; Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL, 2016; Normas APA y convenciones de las revistas científicas).

Es importante destacar que el principio de alfabetización informacional cobra relevancia en estas dos primeras etapas (deconstrucción de la ponencia y construcción del campo del saber o tema). Desde esta perspectiva, se reconoce que “el propósito de tal exigencia consiste en que el estudiantado de diferentes niveles educativos aprenda procedimientos para buscar información, identificarla, analizarla, evaluarla y comunicarla para la resolución de los problemas que se susciten en sus vidas” (González-López, Machin-Mastromatteo y Tarango, 2019, p. 4).

3.4 Etapa 3. Escritura gradual de la ponencia

Taller 6: Diseño de la escritura de la ponencia

Para suscitar la proyección mental y/o gráfica del escrito, desarrollo de la tarea y monitoreo del propio proceso escritural, se promueven las siguientes actividades:

- a. Revisión y discusión de guías para la planificación de la ponencia escrita, que abarquen saberes conceptuales (conocimiento disciplinar), contextuales (conocimiento de contexto social, propósitos comunicativos, expectativas tanto del escritor como de la audiencia), retórico-lingüísticos (conocimiento del género) y procedimentales (conocimiento del propio proceso de escritura).
- b. Presentación de un esquema general tentativo, de conformidad con los movimientos y pasos retóricos estudiados e identificados en las ponencias analizadas. Estos esquemas pueden crearse con Canva, GoConqr u otra herramienta tecnológica, y discutirse con el docente y los compañeros de clase.
- c. Presentación de esquemas específicos para cada sección de la ponencia, pues cada una de ellas cumple con propósitos definidos. Una forma de esquematización que podría generar buenos resultados es la elaboración de un índice previo a través del gestor Citavi, pues ayudaría al estudiante a pensar no solo en los propósitos comunicativos de las movidas y pasos retóricos de la ponencia, sino también en la concreción informativa de estos con títulos, subtítulos, breves apuntes cuya expansión se consumará más adelante y notas tomadas textualmente con miras a incorporarse como citas y referencias. A tal fin, se considera el contenido de los resúmenes y matrices comparativas formalizadas en la etapa de indagación y tratamiento de las fuentes de consulta.

Taller 7: Textualización de la ponencia

Dado que la escritura de la ponencia es una tarea monitoreada y compartida, se fijan fechas de entrega para que los estudiantes vayan construyendo

progresivamente cada una de las secciones según los esquemas planificados previamente. En esta etapa se consideran los siguientes aspectos:

- a. El tema, los propósitos comunicativos y la audiencia.
- b. Las estructuras de composición o estructuras redaccionales para “ensamblar” las ideas (Creme y Lea, 2003): cronológica, descriptiva, causal y consecutiva, comparación y contraste, resumen, analítica, evaluación, argumentativa. Se pueden proponer lecturas y/o proporcionar guías de ayuda sobre estas formas de composición textual.
- c. Diferentes recursos lingüísticos, entre ellos los marcadores metadiscursivos empleados para disponer las informaciones en el texto, tomar en cuenta al lector “imaginario” y alinearlos con los propósitos comunicativos, mostrar la atribución del discurso y expresar la perspectiva del escritor frente al texto y el lector. Para orientar a los estudiantes al respecto, se proveen guías de ayuda con contenidos teóricos y prácticos.

Taller 8: Revisión: reevaluación constante de proceso y producto

Por su naturaleza recursiva, la revisión es un momento trascendental del aprendizaje que contribuye con la adquisición y transformación del conocimiento (Camps, 2003; Álvarez Angulo, 2011); y con el perfeccionamiento textual mediante la resolución de problemas y la formación adecuada de la imagen del texto, el escritor y el lector (Álvarez Angulo y Ramírez Bravo, 2006; Cassany, 2021).

A fin de fomentar la participación activa del estudiante y considerando que la revisión es una práctica social, es oportuno utilizar estrategias variadas y cooperativas que involucren no solo la corrección externa por el docente sino también de los estudiantes. Por lo tanto, se examinan los borradores y versión final del escrito propio (autocorrección) y de los compañeros (co-corrección), con el apoyo de rúbricas, listas de control o guías para la revisión de la ponencia escrita, en las cuales se expliciten los criterios de corrección y sus especificaciones (Díaz, 2001).

Para autocorregir la ponencia escrita de manera convencional, se apela al manejo de los instrumentos de corrección dados por el docente. Sin embargo, es de utilidad práctica sugerir el uso de correctores o programas en línea de asistencia a la redacción como: Corrector de redacción en español Lorca Editor (<https://lorcaeditor.com/>), LanguageTool (<https://languagetool.org/es>), abcCorrector (<https://abccorrector.com/>), Estilector (<http://www.estilector.com>), entre otros.

En cuando a la coevaluación, también se toman como referencia las pautas de corrección y se recomienda que se hagan acotaciones en los textos para hacer evidentes los desajustes y orientar su reparación. Adicional a ello, estos textos se pueden compartir por medio de un foro virtual con el objetivo de propiciar la revisión conjunta entre estudiantes y docentes. El entorno virtual de aprendizaje, como en el caso de Moodle, provee de una actividad denominada taller para la coevaluación ventajosa para llevar a cabo este proceso.

En esta “instancia dialógica”, los estudiantes asumen una participación social más eficaz y crítica, conscientes de las eventuales reacciones de sus interlocutores, y una actuación responsable en su tarea como escritores de textos académicos. Así, transitan desde el empleo de los mecanismos heterorreguladores hasta los autorreguladores (Narvaja de Arnoux, 2006).

Taller 9: Presentación en un espacio académico

El proceso de escritura concluye con la exposición oral de la ponencia en un espacio académico organizado por los participantes; pues al ser la escritura una práctica social requiere de una audiencia que trascienda el aula y propicie la interacción genuina dentro de una comunidad discursiva (Díaz, 2019). De esta manera, se sitúa en un “contexto real de uso con intenciones particulares, con el fin de comprender el sentido social que ubica el texto como parte fundamental en el engranaje social (contexto de cultura)” (Rojas et al., 2016, p. 230).

Como ayuda pedagógica en este momento, es posible programar asesorías y reuniones de trabajo para definir el contenido, la estructura y la forma de presentación, así como las tareas de planificación, organización y ejecución de la jornada académica.

Con respecto al contenido, estructura y forma de presentación, es preciso ofrecer instrucciones sobre calidad de las exposiciones, programas o plataformas de diseño gráfico y composición de imágenes, estrategias para mantener el interés de la audiencia, pautas de comunicación oral del contenido escrito, así como criterios para evaluar la presentación de las ponencias (Moyano, 2002; Carlino, 2005; Sánchez Upegui, 2010; Padilla et al., 2011).

Entre las tareas de planificación, organización y ejecución de la jornada académica se sugieren las siguientes: producción conjunta del programa del evento y de una página web, creación de un comité organizador, preparación de un guion protocolar y elaboración de lista de invitados (coordinadores de área, participantes de la facultad de periodos académicos anteriores, comunidad universitaria en general). Todo ello funcionará como prototipo de estructura organizacional retórica y del desempeño que implica una presentación pública.

Es importante resaltar que, en esta tercera etapa de la secuencia didáctica, y particularmente en los tres primeros talleres de esta, son significativos el principio de colaboración, así como también el de escritura procesual y construcción de criterios de evaluación. De otra parte, el principio de escritura para espacios públicos es fundamental en el desarrollo del último taller, presentación en un espacio público.

4. Conclusiones

Este proceso de alfabetización académica estimula la lectura, organización, discriminación y valoración de las informaciones con el propósito de preparar a los estudiantes para procesar grandes y variados volúmenes de información. Por ello, se incluyen recursos tecnológicos que facilitan su manejo. Igualmente, la lectura, la escritura y el aprendizaje disciplinar constituyen una tríada que favorece el acceso a las comunidades discursivas.

La secuencia propuesta puede cobrar relevancia en varias direcciones:

- a. Construye las bases para leer, explorar, descubrir, pensar(se), escribir y aprender los contenidos relacionados con la disciplina del saber en la cual se desenvuelva y el

tema tratado; así como revisar, transformar el propio conocimiento y construir uno más o menos próximo o distante de los saberes consensuados (potencial epistémico).

b. Favorece la apropiación de la estructura y recursos lingüísticos empleados en la construcción de la ponencia; y su uso eficiente como género académico y profesional que circula dentro de las comunidades científicas (potencial retórico).

c. Crea un contexto discursivo ideal para demostrar el conocimiento en un área disciplinar y ante una comunidad que se congrega en espacios académicos, como congresos, jornadas, encuentros, etc. (potencial habilitante).

d. Posibilita la construcción autoral del estudiante de grado y su transición como investigador autónomo y miembro experto de una comunidad académica, con prácticas sociales y convenciones discursivas que le son inherentes (potencial formativo e identitario).

El prototipo de aplicación presentado en este artículo representa una propuesta detallada, y a la vez abierta, para que otros docentes se animen a desarrollar intervenciones didácticas que promuevan el aprendizaje de los modos de construir y divulgar el conocimiento.

Reconocimiento/Agradecimiento: Este artículo forma parte del proyecto Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros, código (VRI-PI-5.2021-004), el cual ha sido financiado por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña a través de la convocatoria Interna de Investigación 2021. Representante del proyecto: Dra. Nour Adoumieh Coconas.

Referencias bibliográficas

Adoumieh Coconas, N., L. Arias y M. Sarmiento (2007, del 20 al 22 de octubre). Emerger textual: la ponencia en su modalidad virtual [ponencia]. En *Actas del XXIII Simposio Internacional de Computación en la Educación*. Morelia, Michoacán, México.

Adoumieh Coconas, N. (2022, 13 de abril). *Principios reguladores en los procesos de alfabetización académica* [conferencia]. IV Jornada de Jóvenes Investigadores en Lengua y Literatura. Instituto Superior de Formación Docente “Salomé Ureña”. Santo Domingo, República Dominicana.

Aguirre, B. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 1109-1128). SGEL.

Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.

Álvarez Martínez, N. (2021). La función comunicativa de la ponencia. Estructura retórica de un género académico-disciplinar. *Revista de Propuestas Educativas*, 2(4), 99-117. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v2i4.225>

Álvarez Angulo, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 269-294.

Ávila Reyes, N. y Cortés Lagos, A. M. (2017). El género “informe de caso” en la formación inicial docente: una aproximación basada en la actividad. *Lenguas Modernas*, 50, 153 -174.

Ávila Reyes, N., González Álvarez, P. y Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un Programa de Escritura en una Universidad Chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-570.

Bathia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language use in professional setting*. Logman.

Bathia, V. K. (2002). *A generic view of academic discourse*. J. Flowerdew (Coord.). *Academic discourse* (pp. 21-39). Cambridge University Press.

- Bhatia, V. (2008). Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos*, 41(67), 157-176.
- Bazerman, Ch. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquee, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Navarro, F. (Coord.). Universidad Nacional de Córdoba.
- Beke, R. (2005, del 17 al 21 de octubre). *La atribución del conocimiento y los investigadores de la educación* [ponencia]. XIV Congreso de Lingüística y Filología de América Latina. Monterrey.
- Beke, R. (2007). *Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación*. [Tesis de doctorado, Universidad Central de Caracas].
- Beke, R. (2008). El discurso académico: La atribución del conocimiento en la Investigación Educativa. *Revista Núcleo*, 25, 13-25.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37(55), 7-18.
- Bolívar, A. (2020). La escritura de un buen artículo científico en educación y el entrenamiento de profesores universitarios en el discurso académico. *Paradigma*, 41, 222-250. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p222-250.id875>
- Bolívar, A. y Beke, R. (2011). La alfabetización en el discurso académico. Bolívar, A. y Beke, R. (Coord). *Lectura y Escritura para la Investigación*. Caracas: UCV. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso*. Ariel.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Catoni Salamanca, M., Arechabala Mantuliz, M., Ávila Reyes, N., Aedo Carreño, V. y Riquelme Hernández, G. (2014). Pautas para construir y evaluar informes académicos en estudiantes de enfermería. *Educación Médica Superior*, 28(3), 519-530.
- Carlino, P. (2003). *La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra Unesco Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Carlino, P. (2004a). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. Paula Carlino (Coord.). *Textos en contextos*. Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2004b). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (2005). Enseñar no sólo exponiendo: Enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3) 207-229.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 355-381 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita L2/ELE*. Arco/Libros.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio Lector. Para entender la lectura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.
- Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. G. Parodi (Comp.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Ariel.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>

- Castro, M. C. y Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 50-67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200004&lng=es&tlng=es.
- Castro Cano, E., Venegas Velásquez, R., Puma Huayta, G. y Cuba, V. (2021). Propuesta de un modelo retórico-discursivo del género ensayo argumentativo. *Nueva revista del Pacífico*, 75, 128-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200128>
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación acción; una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=76111892006>
- Cremer, P. y Lea, M. (2003). *Escribir en la universidad*. Gedisa.
- Díaz, L. (2001). La corrección en el proceso de producción textual. *Paradigma*, XXII (1), 43-58.
- Díaz, L. (2016, 18 de noviembre). Escribir en la universidad: conflictos de otro nivel [ponencia]. *Jornadas de Investigación de Pregrado*. UPEL-Maracay, Venezuela.
- Díaz, L. (2019, 16 de mayo). Construcción de ponencias en los estudios doctorales [ponencia]. *Encuentro Voces del Doctorado: un espacio de interacción oral escrita*. UPEL-Extensión Mérida. Mérida, Venezuela.
- Dimet, E. (2010). Ayudas pedagógicas y recursos para escribir en los primeros años universitarios. Laco, L.; Natale, L. y Ávila, M. (Coord.). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional* (pp. 67-77). Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe. <http://www.edutecne.utn.edu.ar>
- Fuster, Y. (2016). El texto académico como género discursivo y su enseñanza en la educación terciaria. *Palabra Clave*, 5(2). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7366/pr.7366.pdf
- González-López, M., Machin-Mastromatteo, J. y Tarango, J. (2019). Alfabetización Informacional: enseñanza y desarrollo de su competencia en la educación básica. *e-Ciencias de la Información*, 9(2). 10.15517/EI.V9I2.35774
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Continuum.
- Hernández, D. Salado, L. y Vargas, A. (2021). Literacidad académica en la educación superior: El caso de la Universidad Estatal de Sonora. *Diálogos sobre Educación*, 23(12), 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.968>
- Ibáñez, R. (2010). El texto disciplinar en la transmisión del conocimiento especializado. *Estudios Filológicos*, 46. <http://www.redalyc.org/src/>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2020). *Guía para la escritura de artículos científicos* ISFODOSU.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- López, E. y Sal Paz, J. (2019). El género ponencia en los niveles de grado y posgrado. Análisis contrastivo de producciones de dos comunidades discursivas. Traslaciones. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 116-138. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2001>
- Moris, J. y Navarro, F. (2011). Registro y género: cómo entiende la Lingüística Sistemico-Funcional las clases estables de textos. *Texturas*, 10(10/11), 67-86. 10.14409/texturas.v1i11.2899
- Mostacero, R. (2011). *La Escritura Académica como Discurso Experto y como política de ingreso a la universidad*. Francisco Bolet (Coord.). Discurso y educación. Cuadernos ALED- Venezuela.
- Moyano, E. (2002). *Comunicar ciencia: El artículo científico y las comunicaciones a congresos*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Moyano, E. y Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Grafía*, 13(1), 33-59. <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/655>
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 44(1), 95-118.
- Natale, L. (2005). Lectura compartida en el ámbito universitario. *Jornadas Internacionales de Educación Lingüística*. Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia (U.N.E.R.).
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58): 709-734. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300003&lng=es&tlng=es.
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4164/3167>.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. Parodi, G. (Coord.) *Alfabetización Académica y Profesional. Perspectivas contemporáneas*. Academia Chilena de la Lengua / Planeta. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/45>.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). Elaborar ponencias en la clase universitaria. La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción. *Lectura y vida*, 10, 6-17. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Padilla.pdf
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2011). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Contextos de educación*, 11(11), 1-17. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/padilla-lopez.html>
- Parodi, G. (2008). *Géneros Académicos y Géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://www.euv.cl/archivos_pdf/generos.pdf
- Quintanilla Espinoza, A. (2016). La organización retórica del resumen o abstract del artículo de investigación en educación. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 285-298. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200016>
- Rädiker, S. y Kuckartz, U. (2020). *Trabajar con información bibliográfica y crear revisiones de la literatura. Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: Texto, audio, video*. MAXQDA Press. https://doi.org/10.36192/978-3-948768003_14
- Reyes, G. (1995). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Arco Libros.
- Robles Garrote, P. (2014). Propiedades contextuales del discurso académico científico: la conferencia y sus variantes. *Sintagma: Revista de lingüística*, 26, 119-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4945926>

- Rojas, I.; Olave, G. y Cisneros, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional. Una experiencia de trabajo. *Signos. Estudios de Lingüística*, 49(supl.1), 224-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>
- Rose, D. y Acevedo, C. (2017). Learning to write, Reading to Learn: background and development of genre-based literacy improvement projects in Australia. *Lenguaje y textos*, 46, 7-18. <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8688>
- Sánchez Upegui, A. (2010). Editorial. Pautas para diseñar ponencias o presentaciones académicas e investigativas. Iberoamericana. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 30, 1-9. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
- Sánchez Upegui, A. (2016a). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 200-209. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69549127019>
- Sánchez Upegui, A. A. (2016b). *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Sánchez Jiménez, D. (2012). El uso de las funciones de las citas en la estructura retórica de las Introducciones de memorias de máster escritas en español por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6(12), 137-173. <https://doi.org/10.26378/rnlael612195>
- Sayago, S. (2007). Ciencia y discurso. Una caracterización tipológica de las ponencias en el campo de la lingüística. *Huellas. Revista del ILLPAT*, 1(1), 188-213.
- Serrano, M., Duque, Y. y Madrid, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, 16(53), 93-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538011>
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres. Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales*.
- Venegas, R., Núñez, M.T., Zamora, S. y Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para Escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Universidad Católica de Valparaíso. https://euv.cl/archivos_pdf/ESCRIBIR%20DESDE.pdf
- Zabala, A. (1993). *La diversidad de formas de trabajo en el aula. Análisis de sus características y diseño de actividades*. Graó.

Anexo 1

Ayudas pedagógicas

Ayuda pedagógica	Descripción
Estrategias para la gestión de fuentes.	Se ofrecen referencias sobre los contenidos de un curso o tarea específica e itinerarios para la búsqueda de otras que permitan acceder al conocimiento especializado, planificar un texto y construirlo.
Lectura conjunta o compartida y detallada.	Este es un enfoque dialógico y recursivo del conocimiento que consiste en la interacción entre docente y estudiantes a través de la aplicación de estrategias de lectura y preguntas que guían la caracterización del género, los recursos lingüísticos empleados y los contenidos del texto (Solé, 2002; Natale, 2005; Rose y Acevedo, 2017).
Guías para la planificación de los escritos.	Estos recursos apoyan la elaboración, seguimiento y reformulación de planes de escritura.
Guías de ayuda con contenidos teóricos y/o prácticos.	Incluyen elaboración de citas; tratamiento de cada una de las secciones, movidas y pasos de la ponencia; estructuras de composición; tipologías de marcadores metadiscursivos.
Guías de ayuda para la revisión.	Proporcionan escalas, rúbricas o listas de control según la naturaleza y características del género.
Guías de ayuda para la preparación de la ponencia.	Contienen información sobre resumen, condiciones de una presentación de calidad, estrategias que mantienen el interés de la audiencia, pautas de diseño y comunicación oral del contenido escrito, y criterios para evaluar la presentación de ponencias (Moyano, 2002; Carlino, 2005; Sánchez Upegui, 2010; Padilla et al., 2011).
Asesorías o tutorías.	En estas se formulan preguntas activadoras de reflexiones y decisiones ejecutivas para la escritura y exposición oral de la ponencia.
Asesorías y reuniones de trabajo.	Se realizan con el fin de planificar y organizar la jornada académica, en la cual se presentará la ponencia.

Anexo 2

Deconstrucción de la Introducción de la ponencia “La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil” (Carlino, 2003)

<p>Exploración del campo</p>	<p>La ponencia está publicada en Anales del Instituto de Lingüística, una prestigiosa revista del Instituto de Lingüística “Joan Corominas” (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina). Esta información comienza a preparar el acceso al campo del discurso.</p> <p>A partir del título se aplican estrategias de comprensión de lectura para determinar que la comunicación se enmarca en la escritura científica, concretamente del género tesis y los contextos que dificultan su producción. El dato clave la experiencia de escribir una tesis sugiere algo “vivido”, “sentido” o “sufrido” por alguien, lo cual crea la expectativa de matices subjetivos que pueden incidir en la realización lingüística de las personas del discurso. Al mismo tiempo, el adjetivo “difícil” anuncia que es una experiencia “sufrida”.</p> <p>Por otro lado, según los datos de la autora (nombre, grado académico y afiliación institucional), también cabe preguntar: ¿Quién es Paula Carlino?, ¿Cómo se posiciona dentro de su comunidad discursiva? ¿Cuáles son sus vínculos profesionales e institucionales? ¿Cuál es su línea de investigación? ¿Qué orientación teórica suscribe? Una rápida búsqueda en Google conduce a su formación, afiliación institucional y trayectoria en general e, inevitablemente, a la noción de Alfabetización Académica (Carlino, 2013).</p> <p>La referencia al “II Congreso Internacional de la Cátedra Unesco. Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2003)” donde se presentó la comunicación da cuenta de un espacio académico en el que participaron otros investigadores y puede suscitar comentarios sobre las cualidades de la audiencia, sus expectativas, los vínculos establecidos con la autora, entre otros.</p>
<p>Identificación de la estructura retórica</p>	<p>En esta sección Carlino declara el tema central de su investigación:</p> <p>(1) Hacer la tesis como parte de un posgrado que requiere una producción escrita original es la fase más ardua del trabajo, la que más demora y la que suele poner los escollos más difíciles de remontar.</p> <p>La autora justifica su interés por la temática en declaraciones de tesis y su propia experiencia, y con ello se confirman las hipótesis de lectura iniciales. Se contextualiza la investigación en el marco de un proyecto mayor que respalda la ponencia e indica afiliaciones y nexos profesionales:</p> <p>(2) Programa de investigación “Escritura y producción del conocimiento en las carreras de posgrado”, dirigido por la Prof. Elvira Amoux en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (di Stefano, 2003).</p> <p>Evidencia la relevancia del nicho desde tres puntos de partida: experiencia personal en la producción de su tesis doctoral, hallazgos de investigaciones que reportan las bajas tasas en la culminación de las tesis y estudios que señalan la escasa publicación de los resultados de las tesis. Luego de estos antecedentes, plantea las interrogantes que encauzan la investigación:</p> <p>(3) ¿Qué tiene la experiencia de hacer una tesis que la convierte en una empresa de dudosa finalización? ¿Qué factores son responsables de las dificultades encontradas? ¿Existen contextos que la facilitan o dificultan? ¿Por qué algunos publican pero otros casi no lo hacen, convirtiendo sus esfuerzos sólo en un logro privado, sin aprovechamiento de la comunidad científica para la que tendría mayor sentido?</p> <p>Y desde esas inquietudes académicas, formula los objetivos que dirigen el progreso de la investigación:</p> <p>(4) En este estudio, me planteo objetivar los escollos experimentados subjetivamente, determinar si los obstáculos percibidos de forma individual se entrelazan con condiciones institucionales particulares y, si es el caso, sugerir la necesidad de que los posgrados dispongan recursos para contribuir a afrontar las barreras invisibles que detienen o entretienen la marcha de los tesis.</p>
<p>Reflexión sobre opciones lingüísticas</p>	<p>Por ejemplo, en la Introducción (el extracto que se ha seleccionado a modo de ilustración), abundan las automenciones (personalización o agentivación) por medio de adjetivos posesivos, pronombres personales y verbos en primera persona, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo:</p> <p>(5) sin embargo, su origen podría rastrearse unos 7-10 años antes, cuando <u>mis</u> propias dificultades para avanzar y terminar <u>mi</u> tesis <u>me</u> hicieron cuestionar una y otra vez <u>mis</u> capacidades, y dispararon <u>mi</u> reflexión sobre el proceso de elaborarla. Es decir, uno de los puntos de partida de esta investigación es la experiencia que <u>viví</u> como tesis (Carlino, 1996a), una compleja situación vital (Eveline y Booth Eveline, 1996) -y no sólo académica-; para poder “resolverla”, <u>necesité</u> empezar a pensar en las “causas” de <u>mi</u> sensación de estar escalando la montaña más alta y de <u>mis</u> reiteradas preguntas sobre por qué <u>había decidido</u> emprender un camino en el cual no <u>lograba</u> ver la cumbre por tantos años (Carlino, 1995). En ese momento <u>esbocé</u> una posible respuesta, que hoy todavía <u>sostengo</u>...</p>

Anexo 3

Actividades de indagación

Búsqueda de información en documentos impresos o en línea	Pueden ser textos disciplinares, artículos de investigación, tesis doctorales, trabajos de maestría e, incluso, diccionarios enciclopédicos.
Elaboración de una lista de palabras clave que se puede obtener con el manejo de distintas aplicaciones	Estilometría TIP es una estas y su propósito es el análisis de textos a través de localizaciones léxicas y métricas personalizadas. Esta aplicación posee cuatro categorías: métrica, morfología, vocabulario y configuración. Los resultados se representan mediante tablas y gráficas que contribuyen con el estudio estructural del documento desde diferentes puntos de vista y facilitan la comparación de textos. De la lista de léxico se toman las palabras clave que funcionarán como operadores booleanos (AND, OR, AND NOT) y se aplica el filtro por los últimos cinco años, circunscrito a un área de interés. Se sugiere acudir a bases de datos indexadas y de acceso abierto, tales como SciELO, Redalyc o REDIB. Se prefiere SciELO por permitir la descarga masiva en formato RIS, lo cual es positivo para su posterior uso en gestores de bibliografía.
Revisión de referencias y citas recurrentes en los textos encomendados.	Esta revisión permite ubicar conexiones intertextuales que dibujan rutas de orientación hacia documentos de consulta inexcusable.
Pesquisa por palabras clave o ideas temáticas y búsqueda por autor.	Esta búsqueda favorece la representación mental de la autoría (trayectoria, prestigio, publicaciones, instituciones y grupos de investigación de adscripción, quiénes han sido sus tutores), contexto (procedencia geográfica, época del documento, medio de publicación) y género del documento (artículo de investigación, manual, ensayo).
Recuperación y organización de la información obtenida.	Se suministran diferentes opciones, algunas tradicionales y otras acordes al desarrollo de competencias informacionales actuales: a) Crear una carpeta electrónica compartida identificada con el tema del trabajo que se está realizando, en la cual se guardan los documentos con los datos del autor y el año de publicación, así como las referencias en el administrador de fuentes del programa Word. b) Crear una lista de documentos recopilados con URL (Uniform Resource Locator) este momento resulta propicio para el entrenamiento en la lectura de las direcciones y su significado. c) Hacer prácticas demostrativas usando gestores bibliográficos para construir una base de datos colaborativa, tales como Zotero, Citavi, Docear o Mendeley.

Anexo 4

Actividades de indagación

Resumen del contenido de los textos consultados.	Para ello se pueden emplear resumidores automáticos, entre los cuales destacan: Resoomer, Summarizer and Paraphraser, ParafraSist y Text Summary. A partir de los resúmenes, se genera una discusión para trabajar la terminología de la asignatura y/o disciplina, las relaciones entre las fuentes; y también se exploran, evalúan y confrontan argumentos tanto propios como ajenos. (Castelló et al., 2011; Padilla, 2012; Rädiker y Kuckartz, 2020).
Elaboración de formatos de notación intertextual como la matriz comparativa, un instrumento epistémico que organiza y articula el contenido leído en distintas fuentes, problematiza la enseñanza y facilita representaciones más complejas. (Castelló et al., 2011).	A tal fin, son de gran utilidad los editores de cuadros comparativos, tales como: Visme, Edraw, Creately o Tecpro Digital. Por otra parte, quienes tengan la posibilidad de usar el programa MAXQDA podrán hacer exploraciones por medio de la herramienta MAXDictio a palabras en contexto, combinaciones de palabras y árbol de palabras interactivo (Rädiker y Kuckartz, 2020).

Sistematización de una experiencia de un Semillero de Investigación implementado en el contexto de la Formación Inicial Docente de una universidad estatal y regional chilena



Dr.ª Erika Loreto Díaz Suazo*
Universidad de Playa Ancha, Chile
Universidad de Valparaíso, Chile
erika.diaz@upla.cl
erika.diaz@uv.cl



Mg. Macarena Aguirre Astudillo**
Universidad de Valparaíso, Chile
Universidad de Playa Ancha, Chile
macarena.aguirreas@uv.cl
macarena.aguirreas@upla.cl



Mg. Carmen Gloria Núñez Castillo***
Universidad de Playa Ancha, Chile
carmen.nunez@upla.cl

Assessment of participation in Semillero de Investigación Educativa. Summary of the experience in a Chilean state and regional university

Recibido: 25 de febrero 2022 | Aprobado: 15 de mayo 2022

Resumen

La competencia investigativa conlleva un conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que permiten desarrollar una indagación. Esto se considera relevante para los docentes en formación, quienes deben asumir la reflexión y acción de la propia práctica pedagógica como agentes de cambio social. Las universidades formadoras de profesores deben incluir en sus planes estratégicos el desarrollo de dicha competencia. Una de las iniciativas es la implementación de Semilleros de Investigación. En este marco, el presente artículo tiene como objetivo sistematizar la experiencia de un Semillero de Investigación adscrito al área de pedagogía de una universidad estatal y regional chilena. Se realizó un estudio cualitativo considerando la disposición de la teoría fundamentada, a través de entrevistas. Los resultados indican que los aprendizajes logrados en un Semillero de Investigación pueden ser andamiados por instancias de acompañamiento como las tutorías, las que

presentan como base el trabajo colaborativo bidireccional, lo que insta a los participantes a proyectarse como futuros investigadores de sus prácticas docentes. Se concluye que el plan formativo implementado en este Semillero es una estrategia que posibilita el desarrollo de la competencia investigativa.

Palabras clave: Competencia Investigativa; Formación Inicial Docente; Semillero de Investigación; Sistematización de Experiencias.

* Doctora en Educación, Universidad de Girona, España. Master of Education, Massey University, New Zealand. Profesora de Inglés, Académica Eje de Práctica Profesional en la Carrera de Inglés, Universidad de Playa Ancha, Chile, Escuela de Educación Parvularia, Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso, Chile. Para contactar a la autora: erika.diaz@uv.cl erika.diaz@upla.cl <https://orcid.org/0000-0001-7036-5214>

** Candidata a Doctora en Educación, Universidad de Girona, España. Magíster en Gestión y Liderazgo Directivo, Universidad Finis Terrae, Chile. Magíster en Educación mención Intervención Cognitiva, Universidad del Mar, Chile. Académica Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso, Chile. Académica Departamento de Lingüística, Universidad de Playa Ancha, Chile. Para contactar a la autora: macarena.aguirreas@uv.cl macarena.aguirre@upla.cl <https://orcid.org/0000-0002-4267-6848>

*** Candidata a Doctora en Educación, Universidad de Girona, España. Magíster en Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Profesora de Castellano, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Académica Departamento de Lingüística, Universidad de Playa Ancha, Chile. Para contactar a la autora: carmen.nunez@upla.cl <https://orcid.org/0000-0001-7534-6952>

Abstract

Research competence involves a set of skills, abilities, knowledge and attitudes to develop research work. This is considered relevant for teachers in training not only as knowledge production, but also as an agent of social change who assumes the duty of reflection and action within the pedagogical practice itself. Teacher training universities should include in their strategic plans the development of this competence. One of the initiatives is the implementation of Semilleros de Investigación. Within this framework, the aim of this article is to systematize the experience of a Semillero de Investigación attached to the pedagogy area of a Chilean state and regional university. A qualitative study was carried out using grounded theory through interviews. The results indicate that the learning achieved in a research group can be scaffolded by support instances such as tutorials, which are based on bidirectional collaborative work that encourages participants to project themselves as future researchers of their teaching practices. It is concluded that the training plan implemented in this Semillero is a strategy that enables the development of research competence.

Keywords: *Research Competence; Initial Teacher Training; Semillero de Investigación; Systematization of Experiences.*

Introducción

El proceso de Formación Inicial Docente (FID) propone desarrollar en el futuro profesor habilidades innovadoras, conocimientos y valores como competencias profesionales que le permitan desempeñarse en cualquier contexto e institución. Esta meta surge como respuesta a las demandas dadas por la globalización y los cambios sociales emergentes que promueven la adopción de nuevas estrategias pedagógicas con el fin de aportar a mejorar la calidad de la educación desde la mirada investigativa fundamentada en la teoría para interpretar el contexto del quehacer educativo, comprendiendo al educando como ser integral (García López, 2015).

La investigación formativa fomenta en el estudiante de pedagogía la acción de indagar durante su formación inicial docente, convirtiéndose en un eje esencial del proceso de aprendizaje. Esta se centra en el desarrollo de la reflexión en torno a situaciones problemáticas del contexto educativo de las cuales se genera conocimiento por medio de propuestas de posibles soluciones que mejoren el quehacer pedagógico (Gómez Miranda et al., 2019). Por lo tanto, las instituciones de educación superior han acogido este desafío implementando los Semilleros de Investigación para el desarrollo de forma transversal de esta demandada competencia de la sociedad actual para con sus estudiantes. “Los semilleros como estrategia pedagógica para la formación en investigación son espacios eficaces

para el fomento de la cultura de la ciencia y la investigación en estudiantes universitarios” (Gómez Miranda et al., 2019, p. 203). Esta experiencia mejora la veracidad y la pertinencia de informes escritos, además de enriquecer el desempeño del programa creado como estrategia pedagógica extracurricular, en beneficio de los estudiantes y de su curiosidad (Rojas, 2010).

En concreto y considerando lo anterior, la pregunta que guía este trabajo es la siguiente: ¿la participación en un Semillero de Investigación posibilita el desarrollo de la competencia investigativa en los participantes? En consecuencia, el presente artículo sistematiza la experiencia de los participantes de un Semillero de Investigación perteneciente a la Facultad de Humanidades y Educación de una universidad pública y regional chilena, adscrita al Proyecto Semilleros de Investigación de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación (MINEDUC).

El artículo se organiza del siguiente modo: una primera parte desarrolla la conceptualización de investigación formativa y el trabajo colaborativo tutorial. En segundo lugar, se describe la metodología. En tercer lugar, se desarrollan los resultados obtenidos en relación con las estrategias implementadas del Semillero y las valoraciones de los estudiantes del proceso y, finalmente, se ofrecen algunas conclusiones y reflexiones.

La noción de investigación formativa

La noción de investigación formativa ha sido abordada por diferentes autores (González Agudelo, 2006; Espinoza Freire et al., 2016; Rodríguez de Guzmán y Tamayo Ly, 2017), quienes coinciden en determinados aspectos de su definición. De esta forma, es posible afirmar que se trata de una estrategia pedagógica empleada con el fin de desarrollar en los estudiantes competencias en el ámbito investigativo por medio de la activa participación de estos y la ayuda de un docente. Los aprendices proponen preguntas a partir de una situación inicial circunscribiéndose en un proyecto académico. Al respecto, Gómez Miranda et al. (2019) señalan que “la investigación formativa busca la generación de capacidades propias de la investigación como la solución de problemas, análisis de situaciones, metodologías y enfoques de la investigación” (p. 205).

Desde la década del 2000, el concepto de investigación formativa se viene desarrollando en Latinoamérica, y, según señalan López de Parra et al. (2017), en las universidades de América Latina esta se constituye en un punto de partida para la formulación de proyectos de investigación relacionados con cualquier campo del conocimiento. Así, la investigación durante el proceso de formación de los profesionales se considera una forma de sistematización del saber acumulado para la construcción de conocimiento socialmente situado dentro de la comunidad científica, con la perspectiva de efectuar acciones que coadyuven a una mayor promoción de la investigación en la educación superior.

La Formación Inicial Docente (FID)

Específicamente, en Chile, y, en particular, en la Formación Inicial Docente (FID), entre las competencias genéricas declaradas en los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía de las Instituciones de Educación Superior (IES) con matriz curricular innovada bajo lineamientos internacionales y nacionales, se encuentra la competencia de realizar investigaciones. Esta debe contribuir al desarrollo del conocimiento científico y ser aplicable al contexto de desarrollo profesional. En este sentido, Guerra Molina (2017)

postula que la investigación es parte del deber ser en la formación universitaria, ya que durante este proceso formativo se generan saberes y nuevos conocimientos, respondiendo al paradigma de la investigación formativa. Al respecto, Rebolledo-Rebolledo (2020) añade:

La construcción de conocimiento investigativo, entendida como la praxis dinámica, permanente y dialéctica del conocimiento, adquiere un espacio declarado en la preparación de futuros formadores, y como tal, se hace parte de la Formación Inicial del profesorado, prescribiendo como tarea del profesor el despertar, potenciar y desarrollar la curiosidad indagadora, la necesidad y gusto por el saber y la criticidad en los estudiantes (p.112).

A esta realidad, se agrega lo que señala la Ley 20.903 de Carrera Profesional Docente (Chile, 2016), la cual establece que los profesores deben demostrar habilidades para investigar sobre sus prácticas pedagógicas en sus campos educativos. Por consiguiente, se solicita a las instituciones formadoras de profesionales de la educación desarrollar durante el proceso FID las habilidades y competencias investigativas a lo largo de la formación profesional de manera práctica aplicando investigación sobre el propio acontecer en el aula. Durante el período de FID, el futuro profesor debe ser guiado para lograr el desarrollo de la competencia investigativa, habilidad que le permitirá visualizar situaciones de su práctica pedagógica desde la perspectiva de agente de cambio, entendiendo que por medio de la investigación educativa se pueden actualizar nociones y saberes; conocer circunstancias reales al compartir experiencias; levantar propuestas de mejora del clima laboral y la calidad de la enseñanza (Puig et al., 2020).

De esta manera, Nieva Chaves y Martínez Chacón (2016) consideran que para que exista un aprendizaje significativo en la formación docente, este debe presentar determinados componentes que incluye a la investigación como un aprendizaje para toda la vida (Tabla 1).

Tabla 1.

Síntesis de elementos integradores del aprendizaje significativo en la formación del profesorado (Nieva Chaves y Martínez Chacón, 2016).

Sistematización de experiencias	Contenidos significativos y dinámicos	Aprendizaje para toda la vida
Proceso de formación como aprendizaje-enseñante a partir de indagar factores al interior y exterior del aula.	Proyectos de búsqueda textual interdisciplinaria teórica-práctica donde se entrecruzan diversos saberes.	Procesos de investigación, innovación y creatividad como respuesta a situaciones reales.

La tutoría como dispositivo de acompañamiento en el Semillero de Investigación

Con el fin de lograr una sólida formación en investigación de los futuros docentes, se ha implementado la estrategia de la tutoría, dispositivo de apoyo y acompañamiento que favorece la resolución de las diferentes dificultades que pueden experimentar quienes se forman en esta actividad. El tutor implanta la base sobre la que se configura esta instancia de formación. Su eficaz desempeño en el proceso de investigación y producción científica parten de un conjunto de competencias que al ser desplegadas permiten promover las habilidades de los docentes en formación. A partir de lo expuesto por De la Cruz Flores et al. (2011) es posible configurar una representación de las principales características que debe poseer un tutor (Tabla 2).

Tabla 2.

Síntesis del perfil de un tutor en un Semillero de Investigación (De la Cruz Flores et al., 2011)

Atributos	Propósitos	Funciones y actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Hábil • Experto • Dinámico • Comprometido • Modelador • Confidente • Maestro • Líder • Facilitador • Perspicaz 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar • Incluir • Conciliar 	<ul style="list-style-type: none"> • Emite consejos • Entrega apoyo • Efectúa patrocinio <ul style="list-style-type: none"> • Guía • Enseña • Plantea retos • Ejerce protección • Facilita el aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • Clarifica metas • Planifica acciones • Depura conocimientos, procesos y conductas <ul style="list-style-type: none"> • Protege • Cuida

En consecuencia, la práctica didáctica de la tutoría se puede encuadrar desde el enfoque de la investigación colaborativa, aquella que comprende formas de contribución sinérgica que surgen a partir de la praxis dinámica grupal y el aporte individual de acuerdo con el liderazgo de los integrantes, quienes son independientes, pero complementarios. Este trabajo colaborativo se caracteriza porque a lo largo de todo el proceso presenta metas comunes que promueven la autogestión de los conocimientos a través de la corresponsabilidad, empoderamiento, liderazgo y negociación constante por parte de los tutores y los tutorados.

Semillero de Investigación como proceso de andamiaje del trabajo colaborativo

En el contexto de FID, el Semillero de Investigación como proceso de andamiaje de la competencia investigativa se convierte en un espacio propicio de información donde estudiantes y profesores en ejercicio comparten un incidente crítico y se involucran en un trabajo colaborativo guiado por un tutor, profesional del área de la pedagogía con expertise en investigación. Al respecto, Sologuren Insúa et al. (2019), indican que el trabajo colaborativo en el ámbito de la formación profesional docente responde al paradigma socioconstructivista y se define como la interacción e intercambio de experiencias entre pares por medio del diálogo y la ejecución de actividades comunes de aprendizaje. En esta interacción, se logra crear en conjunto comunidades de aprendizaje alrededor de un tema de interés común (Garza Puentes et al., 2021). Así, este paradigma sustenta la conformación de Semilleros de Investigación como proyectos de apoyo a la FID de las facultades de educación en algunas universidades chilenas.

Se comprende que un Semillero de Investigación presenta el objetivo de orientar a sus participantes en el desarrollo de competencias investigativas y generar en ellos la indagación con carácter científico, en búsqueda de posibles soluciones a situaciones de su andar profesional (Perines y Campaña, 2019). Así, según Londoño (2019), la tutoría es clave como acción pedagógica, pues traspasa el horizonte de la sola instrucción y forja un ambiente de intercambio donde el tutor promueve el proceso investigativo; provoca el deseo de saber; brinda apoyo en las diferentes etapas y realiza

seguimiento personalizado y permanente. Carvajal Medina et al. (2019) declaran al respecto que el docente tutor juega un rol primordial al interior del Semillero de Investigación, ya que en su actuar se centra la responsabilidad de suscitar el proceso y conducir los proyectos de investigación que surgen del propio interés de quienes participan en este.

La dinámica promovida en el Semillero de Investigación “busca un impacto positivo en la comunidad, favoreciendo la formación integral al permitir superar los esquemas rígidos de enseñanza de carácter sumatorio y memorísticos que impiden la profundización de contenidos” (Rojas Arenas et al., 2020, p. 323). Desde esta perspectiva, se vitaliza y se combate la memorización a través del pensamiento crítico y la creatividad.

Bajo el enfoque de la investigación formativa y colaboradora, un Semillero de Investigación se convierte en una estrategia pedagógica que aporta al desarrollo de competencias esenciales del futuro profesional y proporciona conocimiento de elementos conceptuales, técnicos y actitudinales. Este al ser incorporado transversalmente al proceso de FID permite al futuro profesor generar conocimiento a través de la investigación de su propia práctica, transformándose así en un agente de cambio. En consecuencia, el Semillero de Investigación se entiende como un proceso de acompañamiento en investigación que promueve la profesionalización del ejercicio docente. Así, no solo fomenta la producción intelectual del aprendiz en formación, sino que además se enriquece con la capacidad de reflexionar sobre su práctica desde la perspectiva de mejorarla.

Metodología

El presente estudio describe la experiencia y valoración del acompañamiento de tutorías en un Semillero de Investigación adscrito a la Facultad de Humanidades y Educación de una universidad estatal y regional chilena. La investigación se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018), por medio de una sistematización de experiencias, considerando que estas se vinculan a proyectos de investigación, de acción y de reflexión crítica-

transformadora como un aporte personal producido por los sujetos que son actores principales del proceso. Al respecto, Jara Holliday (2018) expone:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (p.61).

Esta experiencia recurrió al contacto directo con los participantes del Semillero a través de entrevistas. Se realizaron entrevistas individuales a siete participantes: cuatro estudiantes de pedagogía y tres docentes que se desempeñan en el sistema escolar chileno. Esta información fue codificada y organizada teniendo como referentes cuatro categorías: aprendizajes logrados, acompañamiento tutorado, trabajo colaborativo bidireccional y proyección en investigación. Estas clasificaciones surgen bajo la disposición de la teoría fundamentada, es decir, se han construido con base en los datos obtenidos.

Los estudios desarrollados desde esta perspectiva tienen como objetivo identificar procesos mediante la construcción de teoría a partir de los datos, por lo que mantiene un vínculo constante con la realidad cotidiana en la que surge y con el marco teórico del investigador (Jiménez-Fontana et al., 2016, p.357).

En el siguiente apartado se describe la sistematización de experiencias del Semillero de Investigación.

Resultados

A partir de la sistematización de entrevistas realizadas a los participantes del Semillero¹ emergen

1 Las autoras han transcrito las intervenciones efectuadas por los participantes en las entrevistas, respetando las narraciones originales. Los errores de cohesión textual obedecen a aquello.

las siguientes categorías de acuerdo a la teoría fundamentada (Jara Holliday, 2018): Aprendizajes Logrados, Acompañamiento Tutorado, Trabajo Colaborativo Bidireccional y Proyección en Investigación. En cada una de estas nociones surgen elementos recurrentes que se interconectan con las otras.

Respecto a los Aprendizajes Logrados, las entrevistas explicitan cómo el proceso desarrollado en el Semillero ha sido una construcción del propio saber por medio de la investigación. Esta técnica didáctica pedagógica permite desarrollar habilidades para conseguir un acercamiento al estado del arte (conocimientos), resolver problemas (procedimientos), desplegar autonomía (actitudes). El uso de estrategias de aprendizaje activas permite, por ejemplo, reconocer problemáticas reales que afectan a las instituciones educativas y en torno a las que es posible generar planes de mejora que surgen de instancias de reflexión crítica investigativa. Identificar un problema, recopilar antecedentes respecto a este, establecer un plan de intervención, analizar posibles resultados al implementar una acción determinada son fines y medios en la formación de un Semillero enmarcado en FID.

Participante 1: Poder conocer otros docentes, el trabajo colaborativo y sobre todo que como estudiante construyo mi propio aprendizaje mediante la investigación lo cual es una problemática real y lo significativo es que a través de mis aportes puedo dar solución en conjunto con mi equipo.

Participante 2: Lo más importante que he aprendido es que en toda institución académica pueden existir problemáticas que de forma exterior no se visualizan. Y es necesario poder investigar cuál es el suceso, recopilar evidencias, investigar, hacer partícipe a la comunidad educativa, analizar los resultados de la participación y esclarecer algunas posibles soluciones.

Participante 7: Aprendí que con una investigación puedo aportar en cualquier lugar donde trabaje, ya sea identificando un problema, recopilar la información necesaria, que permita tomar buenas decisiones.

Otro aspecto destacado por los participantes del Semillero en torno a los Aprendizajes Logrados hace alusión a la conformación de redes con foco

en fortalecer posibles alternativas de solución. Este procedimiento indagatorio permite valorar la apropiación del rol de investigador por parte de cada asistente:

Participante 4: Este 2021 aprendí lo importante de investigar para poder producir cambios que favorezcan a toda la comunidad, el tener contacto con académicos y estudiantes de la universidad potenció en mi persona el querer estar actualizada con los temas del área educativa.

Participante 6: Trabajar en equipo con personas de otra institución y con un objetivo en común. Interiorizarme sobre la importancia y el impacto que tiene una investigación.

Los Aprendizajes Logrados en un Semillero de Investigación pueden ser andamiados gracias a instancias participativas de acompañamiento como son las tutorías. Así, en el caso del Acompañamiento Tutorado, los participantes expresan que este es un proceso guiado que favorece la adquisición de nuevos conocimientos teóricos y prácticos; la obtención de información oportuna acerca de métodos y procedimientos y la resolución de dudas e inquietudes sobre la investigación desplegada. Estos encuentros sistemáticos de retroalimentación, que propician ayuda y soporte frente a nudos críticos en un proceso investigativo, son destacados por los participantes.

Participante 2: El acompañamiento por los asesores fue suficiente, esto es debido a que al momento de surgir dudas ellos/as lograban dar a conocer de variadas maneras la explicación, así mismo, si no se conocían algunos elementos los compartían explicando detalladamente, manteniendo siempre un interés por la ayuda y la escucha de todos los integrantes del semillero.

Participante 3: Nos aportan a seguir de manera correcta los pasos a continuar en los procesos del proyecto, además de que te brindan la oportunidad de aprender de los aprendizajes que ellos poseen.

Participante 7: Considero que entregaron información oportuna y clara para adquirir conocimientos sobre la investigación y poder llevar a cabo la nuestra.

Así, el Acompañamiento Tutorado se estructura en función del apoyo, compromiso y búsqueda de la autonomía de los asistentes.

Participante 1: Nos han guiado en el proceso además nos enseñan nuevos conocimientos que uno como estudiante reconoce por otra parte se reconoce el apoyo y compromiso por parte de ellos en la investigación.

De esta manera, en torno al Acompañamiento Tutorado se generan oportunidades de aprendizaje significativo por medio del cual la activación y aplicación de los conocimientos previos condiciona los nuevos saberes, reajustando y reconstruyendo aquellos en base a las nuevas experiencias adquiridas por medio de la investigación. Este Acompañamiento Tutorado es catalogado como un proceso efectivo, cuya valoración se centra en considerar la transformación de saberes desde una mirada de trato deferente, respeto por las opiniones y decisiones, confidencialidad y confianza al expresarse.

Participante 5: Considero que el acompañamiento ha sido más que suficiente, principalmente por la ayuda que se nos ha otorgado durante el proceso de investigación, lo cual nos ha permitido alcanzar un mayor entendimiento y lograr un aprendizaje significativo.

Participante 6: El acompañamiento de los asesores fue efectivo, principalmente el apoyo de la tutora, que siempre estuvo atenta a resolver dudas y apoyar este grupo de investigación.

El Acompañamiento Tutorado se sustenta en el funcionamiento del Trabajo Colaborativo Bidireccional. Esto debido a que, al conocer y acompañar las necesidades formativas, investigativas y de apoyo con prácticas profesionales promueve interacciones que generan una sinergia de nuevas perspectivas, enfoques y miradas de la realidad educativa en estudio. Dicha comunicación bidireccional e igualitaria define un trazado de talento idóneo, donde cada individuo es capaz de mostrar, conocer y respetar las fortalezas y las oportunidades de mejoras propias y del resto. Este entramado facilita la excelencia, permitiendo optimizar el desarrollo de soluciones en momentos

concretos a partir de sugerencias de mejoras para quienes cursan FID. Así, estos saberes promueven la adquisición de nuevos aprendizajes, permitiendo una preparación para la vida profesional más profunda. Desde esta perspectiva, los participantes valoran la formación como agentes de cambios que indagan sobre búsquedas efectivas y eficientes a problemáticas que se presenten en sus ejercicios docentes.

Participante 1: Uno conoce la realidad desde su labor docente además entregan aprendizajes, experiencias que enriquecen nuestra formación como docentes. Porque uno puede entregar sus conocimientos desde ser estudiantes y viceversa es un intercambio de saberes.

Participante 2: Encuentro que el trabajo colaborativo entre ambas realidades fue útil y de importancia para adquirir nuevos aprendizajes, ya que como estudiante solo tengo conocimiento del panorama universitario (formación), pero los docentes que ya están ejerciendo, tienen una realidad diferente que pueden compartir con nosotros/as.

De igual forma, el Trabajo Colaborativo Bidireccional posibilita asumir a todos los asistentes un rol gestor que abre nuevas oportunidades laborales, pues investigar es una competencia esencial para el profesional de la educación en el siglo XXI.

Participante 7: Considero muy buena esta práctica, ya que permite a las estudiantes tener un acercamiento mayor y real con las instituciones, y además ya conocen sobre investigación, lo que será un plus al momento de buscar trabajo.

El trabajo Colaborativo Bidireccional contribuye no solo a un mejor entendimiento de la investigación como adquisición de conocimientos situados, sino que también insta a todos los participantes a visualizarse con Proyecciones en Investigación sobre sus propias prácticas profesionales. Esto coincide con la valoración de esta experiencia como una actividad enriquecedora que significó un desafío originado por la curiosidad y el pensamiento crítico. Los asistentes resaltan la necesidad de ir ampliando sus conocimientos teóricos, compartiendo prácticas en el área educativa y construyendo aprendizajes situados. Al unir estos anhelos se crea un sistema

comunicativo y de intercambio de información, fundamental para la construcción de una nueva cultura basada en la investigación como acción constante.

Participante 1: Es una experiencia nueva y enriquecedora; cada día es un desafío aparte; nunca pierdes el apoyo de tu equipo; aparte, a través de la investigación sientes curiosidad de qué está pasando e intentas dar una solución clara y eficaz acerca de la problemática.

Participante 2: Como estudiantes debemos ampliar nuestros conocimientos siempre, teórica y prácticamente. Pero si además le suman la importancia de conocer experiencias de docentes ya ejerciendo su labor, se hace un aprendizaje más significativo.

Participante 5: Esta experiencia incrementa el pensamiento crítico, a saber, buscar un documento apropiadamente y estar mejor preparados para un futuro trabajo de grado.

En resumen, las cuatro categorías emergentes en este estudio demuestran estar muy relacionadas entre sí, permitiendo observar la valoración que los participantes le otorgan a esta experiencia formativa.

Conclusiones

Esta investigación propuso responder a la pregunta ¿la participación en un Semillero de Investigación posibilita el desarrollo de la competencia investigativa en los participantes? Y para responderla, se trazó el objetivo de sistematizar la experiencia de los participantes de un Semillero de Investigación perteneciente a la Facultad de Humanidades y Educación de una universidad pública y regional chilena, adscrita al Proyecto Semilleros de Investigación de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación (MINEDUC).

La participación en la experiencia cumple efectivamente la función de desarrollar la competencia investigativa desde el paradigma de la reflexión en la práctica. Díaz y Vásquez (2019) resaltan que la investigación involucra la reflexión sobre la práctica en escenarios pedagógicos reales y activos.

Tal como se menciona en el apartado de Resultados, esta investigación arrojó cuatro categorías: Aprendizajes Logrados, Acompañamiento Tutorado, Trabajo Colaborativo Bidireccional y Proyección en Investigación. Concluyendo que los Aprendizajes Logrados en este Semillero de Investigación son producto del andamiaje a través de las instancias de Acompañamiento Tutorado, las que presentan como base el Trabajo Colaborativo Bidireccional. Esto permite a los participantes generar Proyecciones en Investigación como agentes de cambio en sus prácticas docentes. Como sostiene Guerra Molina (2017), la investigación forma parte del deber ser en un proceso FID, pues estas instancias propician una serie de saberes y nuevos conocimientos que responden al paradigma de la investigación formativa.

Los participantes de esta experiencia formativa identificaron como Aprendizajes Logrados el reconocimiento de un problema, la búsqueda de información en torno a este, la creación de un plan de intervención y el análisis de posibles resultados al implementar una acción específica. Además, señalaron la adquisición de un conocimiento más completo sobre la realidad escolar a través del intercambio de saberes complementarios y de experiencias que se potencian mutuamente entre profesores en ejercicio y docentes en formación. De igual manera, destacaron la preparación de la vida profesional como una perspectiva que promueve nuevas oportunidades laborales. Por consiguiente, los Aprendizajes Logrados no solo se centraron en conocer sobre investigación educativa, sino también en valorar la apropiación del rol de investigador como un ente que aprende desde la realidad circundante.

Cabe mencionar que en las tres categorías restantes es posible determinar otros Aprendizajes Logrados relevantes y que se nutren entre sí. Por una parte, un Acompañamiento Tutorado desarrolla aprendizajes por medio de un proceso guiado. Por otro lado, un Trabajo Colaborativo Bidireccional promueve el aprendizaje entre colaboradores. Así mismo, una Proyección en Investigación surge en el participante como una posibilidad de obtener aprendizajes sobre nuevas perspectivas profesionales.

En sintonía con lo anterior, la experiencia de sistematización de este Semillero distinguió como fortaleza el proceso de Acompañamiento Tutorado, porque permitió implicar a los participantes en las fases propias de la investigación, haciendo énfasis en el acercamiento a la propia comunidad educativa. Así, estas instancias proporcionaron un aprendizaje que surge del monitoreo realizado durante el desarrollo de trabajos investigativos (Londoño, 2019).

Es importante referir que la propuesta de Acompañamiento Tutorado se fundó en el hecho de volver conscientes a los estudiantes de la relevancia del componente investigativo como medio para acceder y construir conocimiento en el marco de la formación académico-profesional (Guerra Molina, 2017). Esta estrategia de apoyo motivó la iniciación de la competencia investigativa y cumplió efectivamente la función de desarrollar esta desde el paradigma de la reflexión de la práctica considerando escenarios pedagógicos existentes y activos, tal como lo mencionan Díaz y Vásquez (2019).

En cada una de las instancias de Acompañamiento Tutorado se sugirió un andamiaje tendiente a que los participantes tomaran control en torno a sus procesos de aprendizaje, generando un espacio de investigación que consideró las necesidades propias en cuanto a la búsqueda de los problemas de cada comunidad pedagógica, tal como lo indica Rebolledo-Rebolledo (2020). Así mismo, esto se relaciona con lo enunciado por De la Cruz Flores et al. (2011) sobre las funciones del rol de tutor, quien desempeñó papeles asociados a acompañar y guiar el proceso. Esta figura proporcionó consejos, apoyo, patrocinio y desafíos, entre otros. Lo anterior se efectuó en instancias de escucha activa, validación de diferentes opiniones y puntos de vista, clima confidencial, reservado y cordial que los asistentes valoraron como estrategia de transformación de saberes.

La participación en un Semillero de Investigación en FID permite compartir experiencias con miradas diversas de conocimientos frescos en teoría y práctica, encontrando un espacio para trabajar en equipo, un espacio para el Trabajo Colaborativo Bidireccional. Este ambiente estable de articulación

fomentó la validación de conocimientos entre participantes contribuyendo a la solución de problemas y desarrollo pleno de potencialidades. Al respecto, Sologuren Insúa et al. (2019) señalan que el trabajo colaborativo durante el proceso FID reconoce la interacción entre pares como el intercambio de conocimiento y experiencias a través de procesos de diálogo sobre acciones cotidianas de aprendizaje desde la visión crítica socioconstructivista. Desde esta perspectiva, es posible crear comunidades de aprendizaje en búsqueda de levantar soluciones a temáticas de interés común (Garza Puentes et al., 2021). En consecuencia, los participantes de este Semillero de Investigación observaron las características intrínsecas de una comunidad de aprendizaje y así valoraron la formación como agentes de cambios que investigan frente a situaciones que se vivencian en las prácticas docentes.

Un Semillero implementado en FID favorece en sus asistentes las ansias de seguir indagando al experimentar el impacto de investigar temáticas comunes en torno a diversas prácticas profesionales, es decir, a considerar futuras Proyecciones en Investigación (Perines y Campaña, 2019). Al respecto, los participantes de este Semillero reconocieron a la investigación como un factor importante y necesario de desplegar en los entornos escolares, asumiendo que ella genera transformaciones favorables para toda la comunidad. Este hecho estimula a concretar este actuar como una destreza recurrente en el quehacer docente y a consolidar la observación crítica bajo el paradigma de investigador en acción. De este modo, a través de esta experiencia, se comprendió que la práctica y la investigación se funden y fusionan cuando los docentes tornan sus aulas en espacios y proyectos de investigación. Este empoderamiento origina saberes en y sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la convivencia escolar, entre otros.

En síntesis, el resultado general de la sistematización de experiencias permitió identificar tres características del Semillero de Investigación señaladas por Gómez Miranda et al. (2019). En primer lugar, el interés del estudiante por desarrollar la investigación desde su etapa inicial, donde es

autónomo en el proceso investigativo desde la elección del tema y cómo va aprendiendo. Un segundo aspecto dice relación con la investigación formativa, desde la perspectiva del aprender haciendo, con un tutor y un ambiente controlado para el ensayo y error. Tercero, se conforma la comunidad de aprendizaje, donde se genera la socialización y el trabajo colaborativo para la comunicación de los resultados de un proceso investigativo hacia la comunidad científica, junto con la construcción de redes de trabajo entre grupos de investigaciones. Además, las investigadoras adhieren una cuarta característica a considerar: el descubrimiento de una nueva área profesional que les permite a los participantes proyectarse en desconocidas facetas de su quehacer docente, tales como participar en congresos o seminarios, publicar artículos. En otras palabras, abrirse a caminos de desarrollo profesional por medio de la investigación.

Este tipo de acciones formativas - Semilleros de Investigación - consolidan de manera efectiva las competencias que se propone desarrollar el proceso de FID, especialmente, el desarrollo de la investigación formativa en el ámbito educacional como demanda la sociedad del siglo XXI a sus educadores. Al respecto, se hace imprescindible que instancias como estas cuenten con una cobertura más amplia que permita abarcar un alto número de participantes tanto en formación como en ejercicio. Para ello se sugiere que las Instituciones de Educación Superior potencien equipos docentes capacitados en actividades formativas de este tipo, así como un mayor empoderamiento de su rol tutorial. Así se contaría con más tutores expertos que acompañen la transición de la teoría a la práctica.

Finalmente, este tipo de proyectos permite instaurar de manera permanente y transversal la colaboración bidireccional entre instituciones educativas - universidades y escuelas-. Esta colaboración promueve un aprendizaje situado y conectado con los desafíos actuales donde los docentes deben desplegar su rol como agentes de cambio. Para ello es fundamental el pensamiento reflexivo que se pone en juego en la práctica investigativa, la que presenta como fin primero y último la mejora

en la calidad de la educación de todos quienes integran las aulas. Al respecto, efectuar la acción de reflexionar permite al nuevo docente levantar propuestas de cambio en sus contextos inmediatos (Díaz Suazo y Núñez Castillo, 2021).

Referencias bibliográficas

- Carvajal Medina, R. de J., Otálora Calderón, B. Y. y Bohórquez Álvarez, D. E. (2019). La formación investigativa de los maestros en formación a partir de la estrategia de semilleros de investigación. *Rastros Y Rostros Del Saber*, 3(4), 66–76. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9192>
- CHILE (2016). *Ley Desarrollo Profesional Docente N° 20.903 del 01 de abril de 2016*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://bcn.cl/2f72c>
- De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la educación superior*, 40(157), 189-209. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009&lng=es&tlng=es
- Díaz Suazo, E. y Núñez Castillo, C. G. (2021). Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 42-54. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/424>
- Díaz, E. L. y Vásquez, M. A. I. (2019). *Reflective Thinking, A New Skill in English Pedagogy Curriculum at Playa Ancha's University*. https://web.archive.org/web/20200228141421id_/https://pdfs.semanticscholar.org/ec6b/6669532764a0a3ed3df41340ac1df4559420.pdf
- Espinoza Freire, E., Rivera Ríos, A. y Tinoco Cuenca, N. (2016). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Revista Atenas*, 1(33), 18-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478049736004>

- García López, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial: Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Saber*, 27(1), 143-151. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017&lng=es&tlng=es
- Garza Puentes, J. P., Gordillo Romero, N. F., Cardona Gómez, L. y Lara Wagner, J. A. (2021). Modelo de gestión del conocimiento para semilleros de investigación: requisitos académicos y administrativos. *Universidad Y Sociedad*, 13(6), 159-167. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2377>
- Guerra Molina, R. A. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? La investigación y la formación como pilar común de desarrollo. *Revista Boletín Redipe*, 6(1), 84-89. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/180>
- Gómez Miranda, O. M., Morales Rubiano, M. E. y Plata Pacheco, P. A. (2019). Transferencia de conocimiento e investigación formativa: lecciones aprendidas y desafíos para los semilleros de investigación. *Revista Palobra, " palabra Que obra"*, 19(2), 203-221. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.2-2019-2551>
- González Agudelo, E. M. (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII(46), 101-109. <http://repositorio.udea.edu.co/handle/10495/3052>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education. ISBN: 978-1-4562-6096-5.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Cinde.
- Jiménez-Fontana, R., García-González, E., Azcárate, P., Navarrete, A. y Cardeñoso, J. M. (2016). *La Teoría Fundamentada como estrategia de análisis de los datos: caracterización del proceso*. CIAIQ2016, 1.
- Londoño, P. (2019). *La tutoría: acompañamiento en el proceso de formación del investigador*. En V. Fernando (ed.), *La tutoría de investigación: Reflexiones, prácticas y propuestas*. (pp. 79-99). Ediciones Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/55>
- López-de Parra, L., Polanco-Perdomo, V. y Correa-Cruz, L. (2017). Mirada a las investigaciones sobre formación investigativa en la universidad latinoamericana: estado del arte 2010 a 2017. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(1), 77-95. <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.7371>
- Nieva Chaves, J. A. y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es
- Perines, H. y Campaña, K. (2019). La alfabetización de los futuros docentes en investigación educativa: Una reflexión teórica desde el contexto de Chile. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 7-18. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp7-18>
- Puig, M. S., Hila, A. B. C., Salvat, B. G. y Simón, B. P. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 239-259. <https://doi.org/10.18172/con.4326>
- Rebolledo-Rebolledo, R. (2020). La investigación en la formación inicial docente de profesores de Historia y Geografía: Galimatías de fines desde los documentos curriculares. *Revista de estudios y experiencias en educación* 19(40), 111-128. ISSN 0718-5162. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940rebolledo6>.

- Rodríguez de Guzmán, Y. y Tamayo Ly, C.C. (2017). Formative research in teaching-learning of graduate students in higher education institutions - Case Peru. *Escola Anna Nery*, 21(4). ISSN 2177-9465. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2017-0004-0001>
- Rojas, E. (2010). *El movimiento de semilleros de investigación visto desde la Universidad del Cauca. Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia*. La visión de los fundadores, 5-6.
- Rojas Arenas, I. D., Durango Marín, J. A. y Rentería Vera, J. A. (2020). Investigación formativa como estrategia pedagógica: caso de estudio de ingeniería industrial de la IU Pascual Bravo. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 319-338. ISSN: 0716-050X. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=173565056019>
- Sologuren Insúa, E. S., Núñez Castillo, C. G. y Díaz Suazo, E. (2019). Creación e implementación de un programa de aprendizaje colaborativo en una universidad chilena: desafíos e impacto en programas de pregrado de Ingeniería y Ciencias. *EDUCATIONIS MOMENTUM*, 5 (1), 19-55. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum/article/view/1275>

Trabajar la igualdad de género en la Educación Infantil desde la formación docente



Patricia Alonso Ruido*

Universidade de Santiago de Compostela
patricia.alonso.ruido@usc.es



Noelia Soto iglesias**

Universidade de Santiago de Compostela
noelia.soto@rai.usc.es



Alexandre Sotelino Losada***

Universidade de Santiago de Compostela
alexandre.sotelino@usc.es

Work on gender equality in Early Childhood Education from teacher training

Recibido: 4 de abril de 2022 | Aprobado: 23 de mayo de 2022

Resumen

La transmisión del sexismo y de los estereotipos de género que sustentan una realidad de desigualdad de género es una preocupación para la comunidad académica de todos los niveles educativos. Así, el objetivo de este estudio es analizar las percepciones, actitudes y comportamientos en materia de igualdad de género de un grupo de docentes de Educación Infantil. Mediante una metodología cualitativa se han realizado entrevistas en las que participaron 13 docentes del segundo ciclo de Educación Infantil de Galicia, con un rango de edad situado entre los 27 a los 52 años, siendo la media de 36.92 (SD = 8.06). Los resultados evidencian el compromiso docente con la igualdad de género tanto en relación a la formación, como respecto a llevar al aula actuaciones que generen igualdad, la necesidad de reconsiderar los estereotipos de género y promover prácticas igualitarias. Además, a través del discurso de las informantes se evidencia la existencia de situaciones de discriminación, sexismo y transmisión de roles y rasgos estereotipados en la etapa de Educación Infantil. La formación de los/as futuros/as docentes en materia de igualdad de

género no es cuestión baladí, sino una necesidad fundamental. En consecuencia, es urgente instalar esta temática en la formación de los/as futuros/as docentes.

Palabras clave: educación no sexista; formación; estereotipos de género; igualdad; Educación Infantil.

* Profesora Ayudante Doctora de la Universidad de Santiago de Compostela. Grupo de Investigación ESCULCA-USC Facultade de Ciencias da Educación de la Universidade de Santiago de Compostela. Para contactar a la autora: patricia.alonso.ruido@usc.es

** Profesora de Educación Infantil por la Universidad de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación de la Universidade de Santiago de Compostela. Para contactar a la autora: noelia.soto@rai.usc.es

*** Profesor Contratado Doctor de la Universidad de Santiago de Compostela. Grupo de Investigación ESCULCA-USC. Facultade de Ciencias da Educación de la Universidade de Santiago de Compostela. Para contactar al autor: alexandre.sotelino@usc.es

Abstract

The transmission of sexism and gender stereotypes that sustain a reality of gender inequality is a concern for the academic community at all educational levels. Thus, the objective of this study is to analyze the perceptions, attitudes, and behaviors regarding gender equality of a group of Early Childhood Education teachers. Using a qualitative methodology, interviews were carried out with the participation of 13 teachers from the second cycle of Early Childhood Education in Galicia, with an age range between 27 and 52 years, with a mean of 36.92 (SD = 8.06). The results show the teacher's commitment to gender equality both in relation to training, and with respect to bringing actions that generate equality to the classroom, the need to reconsider gender stereotypes and promote egalitarian practices. In addition, through the discourse of the informants, the existence of situations of discrimination, sexism and transmission of stereotyped roles and traits in the Early Childhood Education stage is evident. The training of future teachers in the area of gender equality is not a trivial matter, but rather a fundamental necessity. Consequently, it is urgent to install this theme in the training of future teachers.

Keywords: *non-sexist education; training; gender stereotypes; equality; Early Childhood Education.*

Introducción

Los reconocimientos sociales y políticos en materia de igualdad de género, así como, el impulso del activismo feminista han generado en las últimas décadas cambios profundos en las sociedades occidentales. En el caso de España, el devenir histórico caracterizado por una fuerte impronta conservadora ha dificultado la articulación del discurso igualitario (Fernández, 2008), lo que ha derivado en un reconocimiento tardío de la emancipación de las mujeres. No obstante, superada la etapa de dictadura con fuertes limitaciones a la igualdad de género, el recorrido por la legislación democrática atestigua el dogma de la igualdad ante la ley. Así, los avances de los últimos años en materia de igualdad son una evidencia (Diz, 2021). Una tendencia de equidad se sitúa en línea a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Unión Europea, en concreto del 4, centrado en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad”.

La normativa pedagógica no se queda al margen de esta realidad. Las diferentes leyes educativas españolas son prueba de la voluntad de asentar la igualdad de género en todas las etapas educativas (Bejarano et al., 2019). Las contribuciones en materia de educación transgreden las normas sociales de un modelo impuesto que situaba a las mujeres en el ostracismo pedagógico, sin un papel

más allá de las obligaciones familiares definidas para la *Sofía* de Rousseau (Alves, 2019). Sin embargo, esta realidad de igualdad formal no asegura la deconstrucción del sexismo a la luz de cómo la educación española continúa reproduciendo patrones androcéntricos (Subirats et al., 2013). Una situación particularmente relevante en el caso de los/as niños/as de Educación Infantil -de entre 3 y 6 años- que se encuentran en un momento de identificación e interiorización de su identidad sexual (Lameiras et al., 2013). Una identidad que se ancla en las realidades anatómicas para referirse al sexo, mientras que incluye en el género la dimensión simbólica (De Laurentis, 1987). De esta forma, el género es un constructo que van elaborando a través de un proceso dinámico de representación sustentado en las tradiciones, las costumbres o los valores (influencia sociocultural), roles, prácticas y discursos (influencia relacional) y creencias o estereotipos (influencia personal) (Crawford, 2006). Es decir, niños y niñas se construyen con base en la experiencia social que variará en función del marco social y cultural de referencia.

Este proceso de construcción implica que, una vez que los niños/as son capaces de discriminar las características y conductas que les son propias respecto a su género, van incorporándolas progresivamente para responder a lo que su entorno social espera de ellos/as en función de su marca

biológica (Lameiras et al., 2013). Sin embargo, ese proceso en el que toman consciencia de lo que implica su género no es aséptico. Simone de Beauvoir (1949) afirmaba que “no se nace mujer: se llega a serlo” (p. 87). Una frase que recoge con claridad cómo a través de los estereotipos de género las niñas y los niños aprenden qué roles deben desempeñar y qué rasgos les son propios.

Reconociendo la importancia del ambiente social en la infancia, el proceso de socialización continúa, hoy en día, operando bajo las tecnologías del género (De Laurentis, 1987). Así, a través de los estereotipos de género se describen e imponen cómo “deben ser” y cómo “deben comportarse” los niños y las niñas (Lameiras et al., 2013). Las dinámicas de socialización diferencial en el seno de las familias son visibles en la selección de la vestimenta, los juguetes, la decoración de las habitaciones, las actividades extraescolares, e, incluso, los roles laborales y domésticos desempeñados por los progenitores (Simón, 2010).

La educación no se encuentra al margen de esta realidad. El sistema global de socialización diferencial continúa jerarquizando a niñas y a niños también en los entornos educativos: los niños y las niñas ya a los 5 años juegan con juguetes diferentes según su sexo (Puerta y González, 2015). Una realidad que también evidencia diferencias en las actividades lúdicas: los juegos de las niñas giran en torno a lo doméstico, el cuidado o la belleza; mientras que de los niños juegan bajo el reflejo de dinámicas poder, competitividad e independencia (González y Rodríguez, 2020).

Es por esto que los espacios educativos como agentes de socialización clave tienen la responsabilidad de trabajar en y para la igualdad de género. La educación es la llave de prevención para la desigualdad entre mujeres/niñas y hombres/niños (Aragonés et al., 2020).

Y son los/as docentes, los/as encargados/as de implementar actividades que eduquen en y para una realidad más equitativa en materia de género.

En este sentido, algunas investigaciones evidenciaban hace más de cinco lustros los escasos conocimientos en materia de género del colectivo

docente (Freixas y Fuentes, 1997). Una situación que no se ha revertido en las generaciones actuales a la luz de diversos resultados que exponen la falta de formación docente en materia de coeducación o diversidad sexo-genérica ya en la etapa de educación primaria (Sánchez, 2021; Resa, 2021). De hecho, los antecedentes en esta materia informan de la falta de perspectiva de género en las instituciones que forman a los/as futuros/as docentes, tanto dentro de España como a nivel internacional (Matus et al., 2021; Miralles et al., 2020; Lahelma y Taino, 2019).

El análisis de género de las universidades españolas de Ballarín (2017) ayuda a visibilizar esta realidad indicando que la falta de compromiso en materia de formación todavía dificulta “que los futuros profesionales de los diversos niveles del sistema educativo se comprometan en la construcción de la escuela coeducativa” (p. 7). En consecuencia, no resulta extraño que los/as futuros/as docentes tengan poca conciencia sobre las desigualdades de género y expresen actitudes estereotipadas y creencias sexistas (Carretero y Nolasco, 2019; Fernández et al., 2021). Así, la formación inicial de maestros y maestras no elimina las actitudes sexistas en este colectivo (Cordón et al., 2019).

En el caso de la formación de los/as docentes de Educación Infantil, la tendencia se mantiene. A pesar de que los estudios sobre igualdad de género en la etapa de Educación Infantil se encuentran en una situación incipiente (ver Sáenz et al., 2019), los datos disponibles evidencian que la formación en igualdad de género está prácticamente ausente en los grados de Educación Infantil de nuestro país (González, 2017; Valdivieso et al., 2016). En consecuencia, es visible la necesidad de formar a los/as profesoras/es durante su etapa universitaria en cuestiones de género (Sánchez, 2021). La formación de los/as futuros/as docentes en materia de igualdad de género no es cuestión baladí, es una necesidad, fundamentalmente, porque les cuesta identificar situaciones de desigualdad más allá de las situaciones sexistas benevolentes (Pinedo et al., 2018). En consecuencia, es urgente instalar esta temática en los estudios de Educación.

En este contexto en el que los/as docentes tienen escasas oportunidades formativas en materia

de género, podría continuar perpetuándose el “currículum oculto” a través de los mensajes que se emiten sobre las conductas y actividades aceptadas y correctas para cada género, que son interiorizadas por los niños y las niñas de forma inconsciente (Stevens y Martell, 2019). Los y las educadores/as deben analizar sus intervenciones educativas en el aula para no transmitir ideas discriminatorias (García-Perales, 2012) y no prestar más atención a los niños como se ha puesto de manifiesto (Eliasson et al., 2016). Partiendo de esta realidad, es importante indagar en estas cuestiones desde la voz del profesorado. Así, el objetivo de este estudio es analizar las percepciones, actitudes y comportamientos en materia de igualdad de género de un grupo de docentes de Educación Infantil.

Metodología

Participantes

Han participado en la investigación un total de 13 docentes del segundo ciclo de Educación Infantil de centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Todas las informantes son mujeres con un rango de edad que va desde los 27 a los 52 años, siendo la media de 36.92 (SD = 8.06).

Instrumento

En este estudio se recurre a una metodología cualitativa a través de entrevistas, con el objetivo de entender, describir y explicar la realidad desde las propias palabras y expresiones de los/as protagonistas (Kvale, 2011). Así, se elaboró *ad hoc* un guion de preguntas de carácter semiestructurado que versaban sobre: i. El sexismo y los estereotipos de género (ej. ¿Crees que es necesario cuestionar los roles y rasgos asignados a cada género entre el alumnado de Educación Infantil?); ii. La formación en igualdad de género (ej. ¿Consideras necesaria la formación docente en materia de igualdad de género?); iii. El uso del lenguaje no sexista (ej. Durante tu práctica docente, ¿utilizas el masculino genérico?); y iv. Los comportamientos para la igualdad de género (ej. ¿Utilizas recursos educativos para trabajar la igualdad de género y la no discriminación?).

Procedimiento y análisis de datos

A través de un muestreo por bola de nieve, en cadena o por redes (Hernández-Sampieri, et al., 2010) se seleccionaron las participantes clave para la investigación. Una vez obtenida su aceptación para participar en el estudio (consentimiento informado), se les preguntó a las docentes si conocían a otras personas para incorporar al estudio. De esta forma, la incorporación de informantes fue progresiva. La recogida de información se realizó durante los meses de febrero y abril de 2021.

Al inicio de las entrevistas se proporcionó una explicación completa sobre el objetivo del estudio; el carácter voluntario, anónimo y confidencial de la entrevista; la posibilidad de dejar de responder en cualquier momento; y la posibilidad de compartir con la comunidad científica los resultados. Además, se les indicó la información legal relativa a la protección de datos. Así, se obtuvo el consentimiento informado de todas las participantes que no recibieron ningún tipo de compensación por participar en las entrevistas.

Para la gestión de la información, todas las respuestas fueron reorganizadas en un mismo documento, respetando la literalidad de cada una de las informantes. Posteriormente, los números de línea fueron incorporados al documento de forma que, cada respuesta se asocia con un número concreto. En este sentido, la codificación utilizada fue: P (participante), seguido del número de informante concreto y l. (línea del fragmento en el documento de análisis).

Para el análisis de contenido se ha utilizado el programa informático Excel, que permite gestionar grandes cantidades de información y establecer diferentes categorías (Bree et al., 2014; Bree y Gallagher, 2016). El uso de este software ha permitido el trabajo simultáneo de investigadores/as, es decir, a través de un proceso de triangulación (ver Okuda y Gómez, 2005) se ha gestionado el tratamiento de la información recogida y su codificación.

Así, se ha llevado a cabo el análisis de contenido naturalista a partir de las palabras y expresiones de las entrevistadas con base en cinco reglas:

exhaustividad, exclusividad, semi-inducción, pertinencia de la categoría y objetividad (Bardin, 1986; Magalhães et al., 2011). Del análisis de contenido emergen cuatro categorías de primer nivel: i. Formación en igualdad de género; ii. Percepciones en torno a la igualdad de género; iii. Evidencias de sexismo en los centros educativos; e iv. Intervención docente en materia de igualdad de género. Además, dentro de estas se revelan categorías de segundo y tercer nivel de profundidad (ver Tabla 1).

Tabla 1:

Categorías de primer y segundo nivel de profundidad en el análisis

Categoría primaria	Categoría de segundo nivel
Formación en igualdad de género	Actitudes hacia la formación en igualdad de género Compromiso docente con la formación en igualdad de género Oportunidades formativas en igualdad de género
Percepciones en torno a la igualdad de género	Reconsideración de los estereotipos de género Mujeres referentes en la educación escolar Prácticas en igualdad de género en los centros educativos Influencia familiar y social en la educación sexista de los/as niños y niñas
Evidencias de sexismo en los centros educativos	Comportamientos estereotipados en el aula Comentarios sexistas en los centros educativos Situaciones discriminatorias en el ámbito escolar
Intervención docente en materia de igualdad de género	Estrategias docentes utilizadas para trabajar la igualdad de género en el aula Lenguaje no sexista en las dinámicas educativas

Resultados

Se presentan, a continuación, las categorías de primer nivel de profundidad y las subcategorías, ofreciendo citas textuales con el objetivo de visibilizar las conclusiones del estudio.

Formación en igualdad de género

La primera categoría principal de la entrevista, referida a la formación en igualdad de género del

profesorado de Educación Infantil, abarca tres categorías de segundo nivel de profundidad que se analizan a continuación.

Actitudes hacia la formación en igualdad de género

Las docentes, de forma unánime, demuestran actitudes positivas hacia la formación en igualdad considerando que es fundamental e incluso expresando que debería ser obligatoria. Entre sus justificaciones aluden la importancia de este tipo de recursos para el colectivo docente.

“Es primordial” (P9, l.325).

“La coeducación en los centros educativos se debería llevar a cabo de forma obligatoria” (P9, l.325).

“Creo que debemos tener recursos” (P7, l.323).

Compromiso docente con la formación en igualdad de género

El discurso de la mayoría de las entrevistadas (n=8) evidencia que el compromiso docente con la formación en igualdad de género es mayor entre las profesoras, indicando que esta realidad viene determinada por la feminización de la profesión docente. En un caso, a pesar de admitir que son ellas las más implicadas, se apunta que los hombres están cada vez más participativos con la formación en igualdad de género.

“Pienso que existe mayor participación y compromiso por parte de las maestras.” (P1, l.338).

“La diferencia de número entre maestras y maestros es más abultada, obviamente esto repercute en el número de personas implicadas” (P13, l.355-356).

“Hay una mayor participación por parte de las maestras, pero los maestros son cada vez más participativos” (P6, l.343-345).

Por el contrario, cuatro profesoras indican que el compromiso docente con la formación en igualdad de género no está determinado por el género del/la

docente, sino que depende de la persona o que es algo ya presente de por sí en los centros educativos.

“Creo que eso va con la persona” (P7, l.346).

“Pienso que cada vez más. El tema de la igualdad está muy inmerso en las aulas, y que nuestra programación y nuestro trabajo así debe ser” (P10, l.350-351).

Además, una de las docentes indica no saber si son los profesores o las profesoras los más implicados en materia de igualdad de género.

Oportunidades formativas en igualdad de género

Las expresiones de las entrevistadas ponen de manifiesto las pocas oportunidades que los centros educativos ofrecen para formarse en materia de igualdad de género. De hecho, solo cuatro docentes admiten tener acceso a actividades formativas en materia de igualdad.

“Están incluidos en el plan de acción tutorial” (P4, l.301).

“Sí, hemos trabajado en conjunto en proyectos de trabajo sobre la igualdad de género” (P6, l.303-304).

En este sentido, la amplia mayoría de las informantes (n=9) afirma que su centro educativo no tiene una oferta formativa en igualdad de género. Con todo, explican que tienen la posibilidad de participar en los cursos de formación ofertados por los organismos competentes.

“En mi centro en concreto no, pero todo el profesorado puede anotarse a cursos que propone la Xunta de Galicia en la Red Platega¹ o por diferentes CFR², ya que hay variedad de centros con esta temática” (P1, l.296-298).

“La formación que se ofrece sobre igualdad normalmente viene por el CAFI (Centro de Recursos del Profesorado)” (P10, l.309-310).

Percepciones en torno a la igualdad de género

En esta segunda categoría primaria se han analizado las percepciones en torno a la igualdad de género, identificándose cuatro categorías secundarias.

Reconsideración de los estereotipos de género

Una percepción común de la mayoría del profesorado entrevistado (n=9) es la necesidad de cuestionar las características y conductas estereotípicamente asignadas a cada uno de los géneros. Entre sus argumentos destacan la importancia de una educación para la igualdad de género desde edades tempranas, a pesar de que los estereotipos de género todavía sean visibles entre las familias.

“Se debería dejar de emitir este tipo de comentarios y debemos educar en la igualdad sexual” (P8, l.28-29).

“Deberíamos desde pequeños intentar cambiar estos estereotipos, o mejor aún, no ayudar a que existan” (P1, l.17-18).

“Es muy necesario desde la primera etapa de Infantil cuestionar y descartar estos estereotipos ya que es precisamente cuando empiezan a tenerlos” (P9, l.30-31).

“Por supuesto. Aunque se encuentra con frecuencia este pensamiento entre las familias del alumnado” (P6, l.24).

Contrariamente, tres docentes expresan abiertamente que no es necesario cuestionar los estereotipos de género en el alumnado de educación infantil.

“No es necesario cuestionarlos” (P2, l.19)

Mujeres referentes en la educación escolar

La tendencia del discurso de las entrevistadas (n=10) pone de relieve la importancia de promover a mujeres como referentes en la educación escolar, tanto en las fechas señaladas como en el día a día. Aluden que es fundamental deconstruir las visiones

1 Platega = Plataforma de Teleformación gallega.

2 CFR = Centro de Formación y Recursos.

que asignan las profesiones en función de los roles de género.

“Siempre les digo que pueden ser lo que quieran. No hay profesiones de hombres o de mujeres” (P4, l.143-144).

“Y tenemos fechas señaladas que nos favorecen este tipo de actuaciones como el 8 de marzo. Pero en nuestro día a día debemos cuidar este aspecto llevando al aula a profesionales de ambos sexos, cuidando que en los cuentos se fomente ese aspecto, etc” (P6, l.147-149).

En este sentido, admiten observar una evolución en el alumnado hacia la elección de profesiones que fueron tradicionalmente asignadas en uno u otro género, especialmente en las niñas.

“Aunque tengo que decir que cada vez encuentro niñas que quieren ser bombera, policía...y niños que quieren ser profesores...” (P12, l.160-161).

Contrariamente, un grupo de tres profesoras indica que no es necesario ofrecer referentes a las niñas porque en la etapa de educación infantil todavía no es visible la impronta sexista.

“Esas cuestiones son más visibles en el alumnado de Educación Primaria que en el de Educación Infantil” (P2, l.138-139).

“No me parece que la respuesta a esta pregunta, en alumnado de educación infantil, sea relevante” (P13, l.162-163).

Prácticas en igualdad de género en los centros educativos

Acerca del desempeño de prácticas en igualdad de género en los centros educativos, la mayoría de las participantes (n=8) admite observar el traslado de los valores de igualdad de género a la realidad educativa.

“Sí, sobre todo en los centros de educación infantil y primaria” (P6, l.460).

“Sí, se pone en práctica” (P8, l.465).

Paralelamente, cinco docentes consideran que se está observando una evolución al intentar trabajar cuestiones relacionadas con la igualdad de género y

alegan que las nuevas generaciones serán quienes faciliten mejoras.

“Sí, las nuevas generaciones creo que van a cambiar y mejorar las cosas” (P1, l.454-455).

“Creo que cada vez estamos más sensibilizados” (P7, l.464).

“Se está intentando” (P9, l.466).

En este sentido, de forma general las docentes no perciben dificultades para llevar a cabo actividades que fomenten la igualdad de género en el aula.

“De momento no he encontrado ninguna dificultad” (P5, l.459).

“No he encontrado hasta ahora esa dificultad (la educación actual versa a partir de un principio de igualdad)” (P10, l.467-468).

“Yo nunca tuve dificultades” (P4, l.458).

Sin embargo, algunas de las entrevistadas admiten que las dificultades con las que se han encontrado han venido de docentes de edades avanzadas, las familias e, incluso, por la falta de tiempo. Además, una profesora explica que entre los niños y las niñas nunca ha tenido problemas para desarrollar tareas que fomenten la igualdad de género.

“Aunque para los docentes con más edad es más costoso” (P1, l.454).

“Las dificultades con las que me puedo encontrar vienen dadas por las familias, espejo de la sociedad en la que vivimos. Sin embargo, nunca tuve ningún obstáculo que me impidiese avanzar en este aspecto con los/as niños/as” (P6, l.461-463).

Influencia familiar y social en la educación sexista de los/as niños y niñas

Las afirmaciones de las docentes señalan a las familias como las principales responsables de la educación sexista. Explican que los familiares de los niños y las niñas son los primeros en mostrar conductas discriminatorias y emitir comentarios estereotipados sobre el juego y los juguetes, sin tener en consideración su peso en la educación. En algún caso, incluso señalan la influencia de hermanos

mayores en la asunción de comportamientos estereotipados.

“Sobre todo en lo referente a colores, juguetes...” (P5, l.46).

“La familia influye en ese tipo de conductas, siendo los primeros que emiten comentarios y actúan de manera discriminatoria” (P8, l.49-50).

“Las familias, pienso que, en la mayoría de los casos y en la actualidad no presta atención a la asunción de estas conductas” (P11, l.56-57).

“En algunos casos se nota la influencia de la familia, sobre todo hermanos mayores” (P9, l.53-54).

A su vez, cuatro entrevistadas añaden que la responsabilidad de la perpetuación y normalización de conductas discriminatorias recae en el ambiente social en el que están inmersos/as los/as niños/as.

“Y esto por supuesto viene dado por la influencia del ambiente social en el que están inmersos los/as niños/as” (P1, l.39-40).

“Y supongo que son conductas que ven en la sociedad en general” (P4, l.45-46).

“Cuando las personas adultas normalizamos la situación, los niños y niñas también” (P13, l.127-128).

Evidencias de sexismo en los centros educativos

La tercera categoría principal referente a las evidencias de estereotipos de género y sexismo presenciados por las docentes en sus aulas abarca tres subcategorías referidas a los estereotipos de género, el sexismo y situaciones de discriminación de género.

Comportamientos estereotipados en el aula

La experiencia de la mayoría de las docentes (n=8) revela que los/as niños/as en la etapa de infantil no reproducen un modelo estereotipado. Las docentes explican que a edades tan tempranas no es visible la impronta de los estereotipos de género e, incluso, muestran conductas que materializan roles de género intercambiados. De hecho, tan

solo dos participantes admiten haber presenciado comportamientos de este tipo entre el alumnado de infantil.

“En la educación infantil, este tipo de comportamiento hacia el juego aún no es muy apreciado, pero se hace más frecuente a medida que el niño es mayor” (P6, l.83-84).

“Con la edad de 3 años (y tras mi experiencia impartiendo docencia a alumnado de estas características) puedo afirmar que tan pequeños no tienen preferencias por los juegos. A medida que van subiendo los cursos sí que se van dando preferencias por niños coches y niñas cocina” (P1, l.68-71).

“Siempre hay niños dispuestos a pintar los labios y niñas dispuestas a vestir corbata cuando el clima es natural y espontáneo” (P5, l.114-116).

En la misma dirección, dos informantes apuntan que a pesar de que depende del niño/a cada vez las diferencias son menores.

“Depende mucho de los/as niños/as, pero cada vez más esas cosas no se notan” (P5, l.82).

Comentarios sexistas en los centros educativos

Las vivencias de las docentes entrevistadas (n=6) apuntan que los comentarios sexistas en el ámbito escolar son todavía una realidad, tanto por parte del profesorado y las familias como entre el alumnado.

“Entre el alumnado hace dos semanas: un niño vino con las uñas pintadas y otro le dijo que su papá le dice que eso es de niñas. Entre los padres tuve que escuchar que su niño no podía jugar a las cocinas ni con el carrito del bebé que eso era de niñas. Es muy habitual escuchar comentarios machistas, pues aún vivimos en una sociedad muy machista” (P10, l.202-205).

“Sí por supuesto. De compañeros de más avanzada edad y compañeras que trabajan de una forma más tradicional” (P1, l.191-192).

“A veces, siempre por adultos” (P2, l.193).

“Cada vez menos y en todo caso encuentro estos comentarios más entre las familias que entre el profesorado o los estudiantes” (P6, l.197-198).

Contrariamente, siete docentes indican que no han escuchado comentarios de este tipo en el ámbito escolar.

“Hasta el momento no” (P9, l.201).

Situaciones discriminatorias en el ámbito escolar

Mayoritariamente (n=9) las docentes entrevistadas han vivido en los centros educativos situaciones de discriminación de género, especialmente comportamientos y comentarios.

“Sí, en muchas ocasiones” (P8, l.49).

“Esos comentarios nunca provienen de niños y niñas, sino de familias” (P2, l.42).

“Sí, comentarios como que “los niños son más fuertes que las niñas” o que “las niñas no juegan al fútbol y los niños sí” o “no le quiero pedir perdón porque es un niño y las niñas son más buenas”. Presencé muchas conductas de discriminación hacia ambos géneros” (P9, l.51-53).

Paralelamente, algunas profesoras admiten que no han presenciado este tipo de situaciones, aludiendo de nuevo que el alumnado de la etapa de Educación Infantil es todavía muy pequeño para perpetrar conductas discriminatorias.

“Nunca se ha dado el caso” (P7, l.48).

“Mi alumnado de 3 años es pequeño para ya tener estos estereotipos interiorizados. En cursos superiores sí que se van dando este tipo de situaciones” (P1, l.38-40).

Intervención docente en materia de igualdad de género

En la última categoría primaria referida a la intervención docente en materia de igualdad de género, se han identificado dos categorías de segundo nivel de profundidad referidas a las estrategias docentes utilizadas para trabajar la igualdad de género en el aula y el uso del lenguaje no sexista en las dinámicas educativas.

Estrategias docentes utilizadas para trabajar la igualdad de género en el aula

En lo relativo a las estrategias docentes utilizadas para trabajar la igualdad de género en el aula, emergen diferentes subcategorías que abarcan las actuaciones generales implementadas por las docentes, así como otras más específicas referidas al uso de la literatura tradicional con perspectiva de género, la revisión de los materiales utilizados en el aula y el uso de otros materiales didácticos que fomenten la igualdad de género.

En primer lugar, más de la mitad de las informantes (n=8) afirman implementar actuaciones generales para trabajar la igualdad de género, trabajándolo de forma transversal en las diferentes actividades, de forma lúdica y adaptándose a la edad de los/as niños/as. Son varias las docentes que utilizan los momentos de juego como estrategia clave para generar comportamientos igualitarios entre lo/as niños/as de la etapa de infantil.

“Intento que sean temas que se traten siempre de manera transversal” (P2, l.407).

“Yo siempre mezclo juegos en el aula de manera que no doy pie a que exista esta diferencia de juegos, si siempre fuera así, nunca existirían estos estereotipos...” (P1, l.72-74).

“La intervención se basa en favorecer la igualdad y la libre elección de juegos. Por ejemplo, propongo una situación en la que todos tenemos que ir al taller, a las cocinas...” (P3, l.78-79).

“El empleo de esquinas donde haya alguno de los roles y que tengan que jugar en ese (Ej: Grupo A, todos/as a la cocina, grupo B, todos/las a los coches...)” (P12, l. 94-95).

No obstante, una docente explica que en esta primera etapa no es necesario trabajar específicamente la igualdad de género, porque es algo que emerge de forma espontánea entre los/as más pequeños/as.

“En infantil la igualdad resulta bastante espontánea entre los/as niños/as, así que, si la maestra o maestro es igual de natural y espontáneo que sus alumnos/as, no es necesario incorporarla apenas, surge de manera fluida. Desde el momento en que trato a mi alumnado de igual forma indiferentemente de su sexo, ya estoy incorporando este principio. No es algo en el que haya que hacer esfuerzos, simplemente hay que ser naturales” (P6, l.413-417).

La segunda subcategoría hace referencia al uso de la literatura tradicional con perspectiva de género, no existe una tendencia dominante entre las entrevistadas. Por un lado, algunas docentes no utilizan este tipo de cuentos, bien porque rechazan la carga androcéntrica presente habitualmente en la literatura tradicional o porque recurren a otros cuentos más recientes.

“No, uso cuentos un poquito más actuales” (P2, l.218).

“No trabajo cuentos de princesas” (P9, l.231).

“Aunque formaron parte de nuestra infancia, hoy, viendo esos cuentos con los ojos de una mujer adulta, veo en ellos una importante carga sexista. Mi labor como docente no se identifica con lo que en ellos se transmite, sería incoherente por mi parte usarlos en el aula” (P6, l.225-228).

Por otro lado, otro grupo de profesoras admiten que sí utilizan la literatura tradicional como recurso educativo por su valor literario. No obstante, en algunos casos, modifican los cuentos variando el enfoque o centrándose en la parte más negativa para trabajarla con el alumnado.

“El valor de los cuentos clásicos y tradicionales está en la calidad literaria, reflejan una época y una sociedad que hay que mostrar tal como era, por no hablar de la conexión con la psique infantil, no deben de modificarse ni adaptarse” (P13, l.243-245).

“Pero los que no me gustan mucho intentamos trabajarlos entre todos buscando una mejor versión del cuento. No idealizando tanto las

princesas, no siempre teniendo que escapar de un lobo que mete miedo...trabajamos esto” (P1, l.215-217).

“Trabajamos el cuento de Caperucita Roja enfocándonos en el personaje del lobo” (P9, l.231-232).

“Por eso, cuando leo el cuento siempre les hago algún cambio en las historias o a partir de ellas razono con ellos/ellas ciertos aspectos que son negativos” (P12, l.240-242).

En tercer lugar, respecto a la revisión de los materiales utilizados en el aula, prácticamente la unanimidad de las docentes expresa que habitualmente revisan la carga sexista de los materiales académicos, así como aquellos que pueden reflejar comportamientos estereotipados y/o discriminatorios. De esta manera, seleccionan los materiales que favorecen la igualdad de género.

“Sí, por supuesto que los reviso” (P1, l. 252).

“Procuro emplear materiales favorecedores de la igualdad de centro y fomentar la coeducación” (P7, l.258-259).

“Generalmente uso material de uso social, dirigido a la sociedad en general y no solo a alumnado infantil, sí que reviso este tipo de contenido” (P13, l.267-268).

Por el contrario, una de las participantes afirma no revisar especialmente el contenido del lenguaje que se usa en los recursos educativos.

“Sí y no, le presto menos atención al lenguaje que a lo demás” (P3, l.254).

Por último, en lo referido al uso de otros materiales didácticos que fomenten la igualdad de género, todas las informantes admiten utilizar materiales didácticos que fomentan la igualdad entre géneros. En su discurso destacan el uso de juegos de intercambio de roles, los relatos o los cortos audiovisuales que invitan a la reflexión y la educación igualitaria.

“En educación infantil se trabaja mucho con los rincones. Los roles sociales se intercambian mucho, ya que tenemos el rincón del juego

simbólico (donde tanto niños como niñas juegan con la cocinita, con el supermercado, con los disfraces...) o en el rincón de las construcciones. Socialmente esos roles están muy arraigados, pero en los niños y niñas aún no" (P10, l.284-288).

"Cortos de Pixar" (P13, l.291).

"Cuentos, cortos audiovisuales y recursos elaborados en el aula" (P9, l.283).

Para seleccionar este tipo de materiales, prestan especial atención a los colores y las imágenes con las que se pueda identificar la diversidad del alumnado.

"Procuro que las imágenes sean de ambos sexos, uso de todos los colores, libros que permitan la crítica, relatos propios cara la igualdad..." (P3, l.273-274).

Lenguaje no sexista en las dinámicas educativas

La utilización de un lenguaje no sexista está generalizada entre algunas de las docentes (n=8) que evidencian actitudes positivas hacia el uso de formas de expresión de género neutras tanto en los documentos escritos como en su oralidad.

"Siempre uso de manera oral tanto masculino cómo femenino, cuando están todos juntos/as. En la forma escrito uso formas neutras: alumnado, docente, familias..." (P1, l. 169-170).

"En la elaboración de escritos siempre hago uso de ambos sexos o busco palabras que engloben a ambos sexos como familias, alumnado, profesorado..." (P6, l. 176-178).

No obstante, un grupo de docentes (n=6) admite utilizar en mayor medida un lenguaje no inclusivo a pesar de que intentan cambiar hacia un lenguaje menos sexista.

"En la oral sí que el empleo algo más. En la escritura no" (P5, l. 175).

"Sí, inconscientemente, pero cada vez intento controlarlo más" (P9, l. 181).

Discusión

Este estudio ha permitido indagar en las percepciones, actitudes y comportamientos ante la igualdad de género desde la voz de un grupo de docentes de Educación Infantil. Han surgido varios hallazgos relevantes en los argumentos de las participantes. En primer lugar, se evidencia el compromiso de las docentes con los valores igualitarios. En general, las entrevistadas muestran actitudes positivas hacia la formación en materia de igualdad de género. Así, a pesar de que se ha mostrado la falta de sensibilización del profesorado en materia de igualdad de género (Rebollo et al., 2011), las docentes de nuestro estudio expresan abiertamente la necesidad de reconsiderar los estereotipos y comprometerse con la igualdad de género. No obstante, a través de sus palabras se evidencian las escasas oportunidades formativas en esta temática. Una conclusión preocupante que ha sido denunciada con anterioridad por otras investigaciones (Ballarín, 2017; Matus et al., 2021; Miralles et al., 2020; Lahelma y Taino, 2019).

En este sentido, a pesar de la falta de perspectiva de género en los grados universitarios en los que se han formado los/as docentes actuales en España (Miralles et al., 2020) y de la fuerte presencia de actitudes estereotipadas entre el los/as futuros/as docentes (Carretero y Nolasco, 2019) la sensibilidad de nuestras informantes hacia este tipo de cuestiones es una realidad. Lo cierto es que las participantes tratan de utilizar diferentes estrategias para generar igualdad en el aula revisando los materiales o modificando los cuentos tradicionales. Unas conclusiones que se sitúan en la línea de trabajos anteriores (Aristizabal et al., 2017; León y López, 2013). La literatura y el juego se han mostrado especialmente útiles para trabajar la igualdad de género en la etapa de Infantil (Moya, 2008; Padial et al., 2017). Así, el ejercicio de reflexión y revisión de las docentes entrevistadas es clave para trabajar la igualdad de género en el día a día de los y las más pequeñas.

No obstante, estas actuaciones individuales no parecen ser suficientes. Las conclusiones de Subirats et al. (2013) ponen de manifiesto la existencia de dinámicas discriminatorias relacionadas con el currículo oculto y la cultura legítima. En este

sentido, las informantes admiten haber presenciado situaciones abiertamente hostiles y discriminatorias. Un resultado en la línea de lo identificado por Rebollo et al. (2011) señalaba cómo las situaciones abiertamente discriminatorias sí son identificadas, mientras que las conductas más benevolentes continúan siendo más difíciles de detectar por el colectivo docente. Esto puede estar relacionado con el hecho de que nuestras informantes expresen que los/as niños/as en la etapa de infantil no reproducen un modelo estereotipado. Puede que no identifiquen correctamente esta situación, ya que los/as niños/as demuestran comportamientos estereotipados ya entre los 3 y los 5 años tal y como ha sido apuntado en una reciente revisión sistemática (King et al., 2021).

Paralelamente, a pesar de los esfuerzos de las docentes entrevistadas por generar igualdad con sus intervenciones pedagógicas, parece que todavía se muestran actitudes sexistas en el aula en lo relativo al uso del lenguaje sexista en la comunicación oral con lo/as discentes que invisibiliza al género femenino. A pesar de la importancia del lenguaje en la “representación de la realidad aprendida” por el alumnado (Rodríguez y Peláez, 2018, p.31), especialmente en niños/as de edades tan tempranas, esta tesis evidencia la carga androcéntrica todavía imperante en la educación española (Subirats et al., 2013).

Se ha puesto de manifiesto que la influencia del colectivo docente es la más efectiva para promocionar rasgos de personalidad menos estereotipados (Rodríguez et al., 2010). Los/as docentes deben dejar de ser la “correa de transmisión” (Rodríguez, 1999, p.192) del sexismo y ser la pieza clave en la deconstrucción de la impronta patriarcal en las instituciones educativas. El argumentario de las docentes entrevistadas pone de manifiesto una realidad especialmente relevante en el estudio de la educación en igualdad: el colectivo docente está sensibilizado en materia de igualdad de género. Pese a la evidente impronta sexista que todavía es visible en nuestro país, nuestras participantes ponen de relieve que el cambio es ya una realidad en las dinámicas docentes en los centros educativos. Es necesario comentar que, a pesar de la importancia de los resultados de esta investigación, deben ser comentadas algunas

limitaciones. Sería fundamental dar un paso más en el estudio de la impronta de la igualdad de género en la etapa de Educación Infantil a través de investigaciones cuantitativas. A pesar de que las informantes entrevistadas han ofrecido un punto de vista fundamental para el estudio de la igualdad de género en Educación Infantil, puede que las docentes que han participado sean aquellas que más interés/sensibilidad demuestran hacia esta realidad. Una cuestión que debe ser tenida en cuenta a la hora de valorar los resultados. Además, a pesar de la evidente feminización de la profesión docente, sería interesante que estudios futuros incluyeran hombres en la muestra de estudio con el fin de indagar en las diferencias en función al género.

En definitiva, los resultados que aquí se presentan plantean la urgencia de proporcionar al profesorado más y mejores espacios de formación en materia de igualdad de género. El colectivo docente debe disponer de las herramientas formativas necesarias para desarrollar una educación no sexista. Esto pasa por revisar los planes formativos de los grados universitarios de Ciencias de la Educación, pero especialmente, la formación de los/as futuros/as docentes de la etapa de Educación Infantil y Primaria. La universidad tiene el deber y el compromiso de otorgar las competencias necesarias para una mirada educativa de género, que ayude a los/as docentes a detectar los estereotipos de género, intervenir en las situaciones sexistas y generar espacios pedagógicos verdaderamente equitativos. Porque, a pesar de que es tarea de todos y todas construir una sociedad más justa, equitativa e igualitaria en materia de género, los/as docentes tienen(tenemos) en nuestras manos el poder de generar el verdadero cambio social. Para ello deben proporcionarse las suficientes herramientas formativas, tanto en la etapa de formación inicial como a lo largo del desempeño profesional docente.

Construir un futuro más igualitario debe ser el faro guía de todas las actuaciones docentes en cualquier etapa educativa. Sin embargo, esto es especialmente relevante en la etapa de Infantil para que la configuración de la identidad de género no siga marcada por los estereotipos de género y el sexismo.

Referencias bibliográficas

- Alves, W. A. (2019). A questão da mulher em Rousseau e as críticas de Mary Wollstonecraft. *Ethic@-An international Journal for Moral Philosophy*, 18(3), 357-380. <http://orcid.org/0000-0001-5654-7193>
- Aragonés, M., Rosser, A. y Gil, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 111, 104837. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>
- Aristizabal, P., Gomez, A., Ugalde, A. I. y Lasarte, G. (2017). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense De Educación*, 29(1), 79- https://doi.org/95.10.5209/RCED.52031
- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la universidad? *Atlánticas, Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bejarano, M. T., Martínez, I. y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy: Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Bree, R. T. y Gallagher, G. (2016). Using Microsoft Excel to code and thematically analyse qualitative data: a simple, cost-effective approach. *All Ireland Journal of Higher Education*, 8(2), 2811- 28114.
- Bree, R. T., Dunne, K., Brereton, B., Gallagher, G. y Dallat, J. (2014). Engaging learning and addressing over-assessment in the Science laboratory: solving a pervasive problem. *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 6(3), 2061-20636.
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Cordón, S., Gutiérrez, P. y Cubo, S. (2019). Development of sexist attitudes in primary school teachers during their initial teacher training. *Women's Studies International Forum*, 72, 32-39. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.11.005>
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. McGraw-Hill.
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Cátedra.
- De Laurentis, T. (1987). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. Indiana University Press.
- Diz, M^a. J. (2021). La perspectiva de género en instituciones de formación. Propuestas para la orientación profesional. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 18(36), 115-127.
- Eliasson, N., Sørensen, H. y Karlsson, K. G. (2016). Teacher-student interaction in contemporary science classrooms: Is participation still a question of gender? *International Journal of Science Education*, 38(10), 1655-1672. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1213457>
- Fernández, M. E. (2008). Historia de las mujeres en España: historia de una conquista. *La aljaba*, 12, 11-20.
- Fernández, P., Jaureguizar, J. y Idoiaga, N. (2021). Representaciones sobre sexismo en Educación Superior y Formación Profesional. *Educación XX1*, 24(2), 421-440. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28225>
- Freixas, A. y Fuentes, M. (1997). Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado. *Cultura y Educación*, 8, 13-25. <https://doi.org/10.1174/113564097760624720>

- García-Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18.
- González, E. M. y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- González, E. M. y Rodríguez, Y. (2020). Gender stereotypes in childhood. *Pedagogía Social*, 36, 125-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- González, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Hernández-Sampieri, S. R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- King, T. L., Scovelle, A. J., Meehl, A., Milner, A. J. y Priest, N. (2021). Gender stereotypes and biases in early childhood: A systematic review. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 112-125. <https://doi.org/10.1177/1836939121999849>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lahelma, E. y Tainio, L. (2019). The long mission towards gender equality in teacher education: Reflections from a national project in Finland. *Nordic Studies in Education*, 39(1), 69-84. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2019-01-06>
- Lameiras, M., Carrera, M. V. y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: el estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- León, C. D. y López, M. (2013). Percepción del profesorado en la implementación del Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Profesorado. *Revista de Curriculum y formación del Profesorado*, 17(2), 401-419.
- Magalhães, M. J., Morais, C. y Rodríguez, Y. (2011). Organização e funcionamento duma casa de abrigo de solidariedade social. *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 598-607.
- Matus, C., Cornejo, M. y Castillo, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la educación física chilena. *Retos*, 40, 326-335.
- Miralles, C., Cardona, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Moya, M. G. (2008). Pinceladas para la igualdad de género en Educación Infantil. *Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos*, 1, 131-137.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Padial, R., Moreno, R., Linares, M., Zurita, F., San Román, S., Espejo, T. y Muros, J. J. (2017). Rompiendo estereotipos. Jugar para educar en igualdad y corresponsabilidad en la etapa de infantil. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 9(1), 387-404.
- Pinedo, R., Arroyo, M. J. y Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos*, 21, 35-51.
- Puerta, S. y González, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación En La Escuela*, 85, 63-74. <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i85.05>
- Rebollo, M. Á., García, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-526. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-355-035>

- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Rodríguez, A. (1999). Género, rendimiento y expectativas docentes. *Aula*, 11, 191-204.
- Rodríguez, M. y Peláez, G. (2018). El lenguaje y su importancia en las interacciones para una educación no sexista. *Revista Saberes Educativos*, 1, 31-46.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Magalhães, M. J. y Carrera, M. V. (2010). Los rasgos expresivos e instrumentales de la comunidad educativa española: estudiantes, padres/madres y docentes. *SUMMA Psicológica*, 7(2), 75-82.
- Sáenz, A., Goñi, E. y Camuñas, A. (2019). La coeducación a debate: representaciones sociales en el profesorado de Educación Infantil. *Profesorado*, *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 23(2), 463-484. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9726>
- Sánchez, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Simón, E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Narcea.
- Stevens, K. y Martell, C. (2019). Feminist social studies teachers: The role of teachers' backgrounds and beliefs in shaping gender-equitable practices. *The Journal of Social Studies Research*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.02.002>
- Subirats, M., Pérez, E. y Canales, A. F. (2013). Género y educación. En Díaz, C., & Dema, S, (Eds.), *Sociología y género* (pp. 201-252). Tecnos.
- Valdivieso, S., Ayuste, A., Rodríguez, M. C. y Vila, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En Carrillo, I. (Ed.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 117-140). Universidad de Vic.

Las TIC para enseñar ¿también en Matemáticas?

TIC to teach. Also in Mathematics?

Recibido: 12 de abril de 2022 | Aprobado: 23 de mayo de 2022



María Dolores Fernández Olivares*
mariadolores.fernandez@gmail.com



Isabel Dans Álvarez de Sotomayor**
 Universidade de Santiago
 de Compostela
isabel.dans@usc.es

Resumen

Este trabajo plantea una revisión bibliográfica sobre las publicaciones que tratan las TIC en revistas especializadas en el estudio de la didáctica de las matemáticas durante el periodo 2015-2019. Se pretende identificar qué herramientas y recursos TIC se proponen dentro del ámbito educativo como más adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas. Asimismo, se busca identificar cuáles son las principales líneas de trabajo y el uso didáctico de las TIC. Los resultados muestran que las principales ventajas son posibilitar la motivación del alumnado y facilitar el logro de un aprendizaje significativo. Como inconvenientes para su uso se señalan la falta de medios materiales, la capacitación del profesorado, junto con la escasez de tiempo. Se concluye señalando los recursos digitales más útiles a la enseñanza a juicio de las investigaciones reseñadas y con una propuesta de incorporación de otras herramientas favorables a la inclusión y el desarrollo de la competencia digital.

Palabras clave: tecnología de la información y la comunicación (TIC); didáctica; matemáticas; recursos digitales; docentes.

* Ingeniera Superior de Telecomunicación (UVIGO). MBA IESIDE. Máster en Profesorado (USC). Project Manager. Para contactar a la autora: mariadolores.fernandez@gmail.com

** Profesora Ayudante Doctor. Grupo de investigación educativa MESTURA - Red RIES. Universidade de Santiago de Compostela, España. Departamento de Pedagogía y Didáctica. <https://orcid.org/0000-0003-0676-4127>. Para contactar a la autora: isabel.dans@usc.es. <https://orcid.org/0000-0003-0676-4127>

Abstract

This work proposes a bibliographical review on the publications that deal with TIC in specialized magazines in the study of the didactics of mathematics during the period 2015-2019. The aim is to identify which TIC tools and resources are proposed within the educational field as the most appropriate for teaching-learning according to the Mathematics. Likewise, it seeks to identify the main lines of work and the educational use of TIC. The results show that the main advantages are enabling student motivation and facilitating the achievement of meaningful learning. As inconveniences for its use, the lack of material means, the training of the teaching staff, together with the scarcity of time are pointed out. It concludes by pointing out the most useful digital resources for teaching in the opinion of the research reviewed and with a proposal for the incorporation of other tools favorable to inclusion and the development of digital competence.

Keywords: *information and communication technology (TIC); didactic; math; digital resources; teachers.*

Introducción

Con el paso de los años los contenidos digitales disponibles han ido creciendo de forma exponencial, haciendo que actualmente la cantidad de recursos disponibles sea innumerable. Esto hace que resulte difícil saber, desde un punto de vista didáctico, qué recursos son más adecuados y por qué. Así, se puede constatar que la investigación en didáctica de las matemáticas se ha centrado en los diversos métodos pedagógicos y enfoques, concluyendo que cada tema, contexto y aula requiere una adaptación particular por parte de los docentes (Tébar, 2016). Para ello se hace imprescindible la formación y más aún si se trata de la digitalización, tanto para el profesorado activo como para el futuro profesorado (Dans y Varela, 2021).

Las Matemáticas se dividen en cinco bloques en la enseñanza de su didáctica (procesos, métodos y actitudes en matemáticas; números y Álgebra; Geometría; funciones; Estadística y probabilidad), a través de los cuales el alumnado debe desarrollar habilidades matemáticas, como pueden ser la resolución de problemas o el uso de lenguaje matemático, y otras más transversales como la elaboración de críticas sobre las soluciones ofrecidas por otras personas, la explicación verbal de los procesos seguidos y los resultados obtenidos, o el trabajo en equipo, entre otras. Sin embargo, no todas las áreas matemáticas son igualmente tratadas en la literatura y es por ello necesario presentar evidencias. La importancia de las revisiones bibliográficas reside en que el concepto

bibliografía ha adquirido en las investigaciones científicas un peso cada vez más relevante (Romero et al., 2013; Parra y Díaz, 2014; Selfa, 2015; Muñoz, 2022) y que el rol del profesor ha evolucionado, de estar centrado en la transmisión de información a convertirse en un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual el docente debe convertirse en investigador (McKernan, 1999).

Este trabajo se plantea como una revisión bibliográfica de las publicaciones sobre las TIC y su uso didáctico en matemáticas en revistas especializadas en el estudio de la didáctica de las matemáticas durante el período 2015-2019. Se pretende identificar específicamente qué herramientas y recursos TIC, de entre todos los disponibles, se proponen dentro del ámbito educativo. Asimismo, se busca identificar cuáles son las principales líneas de trabajo y el uso didáctico de las TIC.

Todos estos objetivos se concretan del siguiente modo:

- Revisar el número y la evolución del volumen de artículos, publicados desde el año 2015 hasta el 2019 que tratan las TIC y su uso didáctico en matemáticas.
- Conocer qué tipo de recursos son los más empleados en el ámbito educativo, en qué tipo de actividades se plantea su uso y en qué áreas de las matemáticas es más frecuente su uso.

- Identificar las principales líneas temáticas que se trabajan en las publicaciones.
- Conocer cuáles son las principales ventajas (posibilitar la motivación del alumnado, facilitar el logro de un aprendizaje significativo, etc.), e inconvenientes (falta de medios materiales, falta de capacitación del profesorado, ideas preconcebidas, etc.) asociados al uso de este tipo de materiales en el aula.

2. Las TIC y su uso didáctico en matemáticas

La materia de matemáticas es, para una gran parte del alumnado, una de las asignaturas más complicadas para su aprendizaje; de hecho, el porcentaje de suspensos en esta materia es elevado (Mato y De la Torre, 2010) y la mayoría tienen dificultades para comprender y usar el conocimiento matemático. En este ámbito las TIC pueden ser de gran ayuda. Multitud de trabajos publicados recogen y analizan los resultados de propuestas educativas para el aula de matemáticas en las que se integra el uso de recursos TIC (Revelo y Carrillo, 2018; Calderón et al., 2015; Cruz y Puentes, 2012; Fernández y Santonja, 2007; entre otros). Aunque existen diferencias en el ámbito específico de cada trabajo, en general todos hacen referencia en sus conclusiones a que la introducción de las TIC como una herramienta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de matemáticas facilita que los estudiantes busquen información, interactúen con los conceptos y los manipulen de un modo directo y generen nuevos conocimientos. Además, este tipo de herramientas facilita el desarrollo de actividades colaborativas, y en consecuencia potencian las relaciones sociales y mejoran la motivación de los estudiantes. Aun incorporando su uso, sigue existiendo un porcentaje del alumnado que no mejora su actitud hacia la materia, ni sus resultados académicos (Cruz y Puentes, 2012). Otras dificultades que se identifican de cara a incorporarlas al trabajo del aula son la necesidad de disponer de equipamiento informático, la falta de formación del profesorado y en que requieren una elevada dedicación por parte del profesorado.

Diversos estudios de caso revelan que la introducción de la tecnología en el aula, incluso la más sofisticada, no conlleva de forma automática un cambio educativo (Kozma, 2003; citado en Rodríguez y Palau, 2015). Tébar (2016) sostiene que la forma en que se enseña, la mayor o menor interacción en clase, la diversidad de las actividades, el uso de actividades atractivas, diversas y enmarcadas en su entorno cotidiano, es lo que define la efectividad en el aprendizaje de las matemáticas.

3. El currículo de matemáticas y las herramientas TIC

En la actualidad existen multitud de herramientas TIC y plataformas que han sido específicamente desarrolladas para trabajar en el aula. Según los distintos bloques de contenidos incluidos en la materia de matemáticas destacan las siguientes (también pueden verse en la Tabla 1):

a. Geometría

Uno de los bloques en los que más se propone el uso de las TIC es el de geometría, quizá porque la geometría es un tema que puede resultar más atractivo para los alumnos y da pie a la generación de material más visual (Flores et al., 2019).

Los programas de geometría dinámica han permitido que la propia geometría deje de ser estática y que el alumnado experimente de modo que pueden realizar fácilmente generalizaciones o intuir qué formas se pueden obtener en determinadas condiciones (Bolaños y Ruiz, 2018). En definitiva, esta manipulación permitirá descubrir propiedades y regularidades que quizás, a simple vista, son difíciles de imaginar (Muñoz, 2016a). En particular, en este campo destaca el programa software Geogebra. Es utilizado en más de 80 países y ha sido traducido a más de 60 idiomas, incluyendo el español (Díaz Urdaneta et al., 2018; Gutiérrez y Prieto, 2015). Hay que sumarle que existen recursos como el Proyecto Gauss, que es un espacio web diseñado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español.

Existen otros programas software como The Geometer's Sketchpad. En el campo de la geometría otra práctica habitual es el uso de videojuegos

para trabajar tanto los contenidos como las competencias. Dos de estos juegos son Simcity y Minecraft (con su versión educativa MinecraftEDU).

b. Estadística

En el bloque de estadística destaca el software R, que también es un programa gratuito y de código abierto y que facilita el aprendizaje de los diferentes conceptos gracias a que permite la experimentación con fenómenos aleatorios reales o simulados, (Muñoz et. al., 2019). En el ámbito de la aritmética y la resolución de ecuaciones encontramos la aplicación Photomath (Rondero et al., 2015), que es gratuita y está disponible en modo APP para dispositivos móviles.

c. Cálculo

El software Simcalc Mathworlds forma parte de los materiales desarrollados dentro del Proyecto SimCalc para la etapa secundaria (<http://www.simcalc.umassd.edu/>). Se trata de un programa distribuido bajo licencia comercial y está indicado, en particular, para el estudio de área del cálculo. Orientadas hacia el desarrollo competencial encontramos plataformas como las CVA (Comunidades Virtuales de Aprendizaje) entre las que tenemos la red social Edmodo (Quevedo et al., 2015). Aquí también podemos enmarcar modelos pedagógicos como el Flipped Classroom (Hernández, 2018).

Otras herramientas TIC que también permiten el desarrollo competencial del alumnado son Google Sites, que se utiliza para la creación de blogs o portfolios y que está incluida en la suite de Google o SurveyMonkey, una herramienta de encuestas que tiene una versión gratuita que puede ser utilizada tanto por los docentes como por los propios alumnos, para obtener información.

4. Metodología

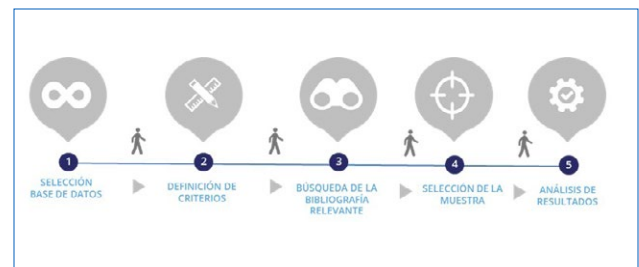
La revisión bibliográfica recogida en este estudio se enmarca en el tipo de investigación mixta bajo una estrategia de naturaleza exploratoria descriptiva. El trabajo se ha realizado sobre revistas de didáctica de las matemáticas, publicadas en español entre los años 2015 y 2019 e indexadas en la base de datos Dialnet, donde encontramos

publicaciones científicas de España, Portugal y Latinoamérica con más de 22 millones de usuarios en 2019. Asimismo, todas las revistas incluidas en el estudio se encuentran indexadas en el buscador Latindex y alguna también en Scopus. La ecuación de búsqueda contiene las palabras clave: “matemáticas” o “didáctica matemáticas” o “educación matemática” o “aprendizaje matemáticas” en el idioma español.

Las fases de trabajo en las que se ha realizado la revisión bibliográfica de revistas son las que se describen a continuación:

Figura 1:

Fases de trabajo



A lo largo de este apartado se realizará un análisis, cuantitativo y cualitativo, de los resultados obtenidos tras el proceso de revisión bibliográfica. Los datos analizados son:

- Volumetría de publicaciones durante el periodo analizado y evolución del número de artículos publicados.
- Tendencias en las publicaciones de las revistas analizadas.
- Identificación de recursos TIC recogidos en las publicaciones y cuáles aparecen con más frecuencia.
- Cómo se integran las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En qué bloques de contenidos de las matemáticas se plantea habitualmente el uso de herramientas TIC.
- Aplicaciones de las TIC en la materia de matemáticas desde un punto de vista interdisciplinar.

Siguiendo el modelo de clasificación planteado por Selfa (2015) y Romero et al. (2013), los criterios de clasificación se han seleccionado de acuerdo con los principales objetivos establecidos para la revisión bibliográfica: número y evolución del volumen de artículos durante el periodo analizado; tipo de recursos digitales más empleados en la materia de matemáticas y principales líneas temáticas que se trabajan en las publicaciones.

5. Análisis de resultados

a. Análisis cuantitativo

Durante el periodo 2015-2019 se han identificado un total de 964 artículos publicados en nueve revistas. Analizando los datos obtenidos tras la revisión se observa que, en términos cuantitativos, el número de artículos publicados es prácticamente constante durante los años analizados: en media, los artículos que incluyen las TIC representan aproximadamente un 9% del total de artículos publicados.

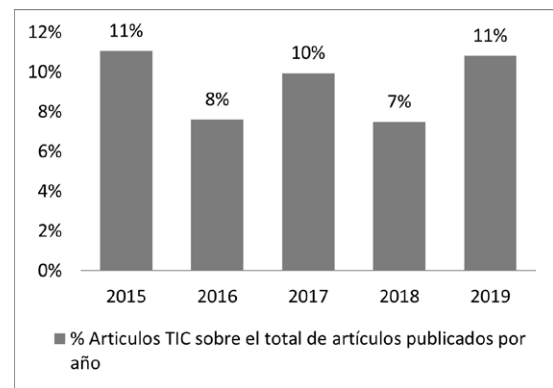
Tabla 1.

Recursos TIC más frecuentes en las publicaciones de 2015-2019

Nombre del recurso	Descripción	Tipo de recurso	Área de currículo	Tipo de licencia
Edmodo	Plataforma social y educativa que permite la comunicación entre los alumnos y los profesores en un entorno cerrado y privado a modo de microblogging.	Plataforma educativa	Todas	Gratuita
eTwinning	Plataforma de colaboración para centros escolares de Europa.	Plataforma	Todas	N/A
Geogebra	Software matemático interactivo	Programa software – accesible vía web	Geometría / Todas	Libre
Google Sites	Herramienta para la creación de páginas web. Es parte de la suite G Suite.	Programa software – accesible vía web	Todas	Gratuita
Minecraft	Videojuego de construcción	Videojuego	Geometría	De pago
Minecraft EDU	Versión educativa del videojuego de construcción	Videojuego	Geometría	De pago
MOOC	Curso online masivos y abiertos	Multimedia	Todas	N/A
Moodle	Plataforma de contenidos e-learning	Plataforma educativa	Todas	Libre
Proyecto Gauss	Sitio web con ítems didácticos y de applets de GeoGebra	Multimedia	Todas	N/A
R	Entorno y lenguaje de programación diseñado para el análisis estadístico	Programa software instalable	Estadística	Libre
R Commander	Interfaz gráfica para utilizar R	Programa software instalable	Estadística	Libre
SimCalc MathWorlds	Software para el aprendizaje visual del cálculo	Programa software instalable	Cálculo	De pago
Scratch	Lenguaje de programación visual	Plataforma accesible vía web	Geometría	Libre
Simcity	Serie de videojuegos de construcción de ciudades	Videojuego	Geometría	De pago
SurveyMonkey	Herramienta para crear encuestas online	Multimedia	Todas	Versión gratuita y de pago.
The Geometer's Sketchpad	Programa interactivo de software de geometría	Programa software instalable	Geometría	De pago

Figura 2.

Porcentaje de artículos que tratan las TIC, sobre el total de publicaciones de este año.

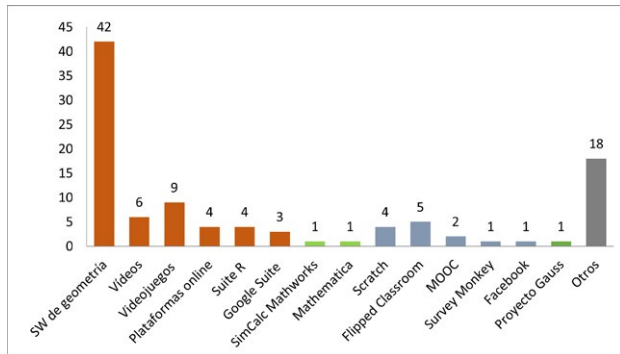


El número de recursos TIC disponibles es muy elevado. Se ha elaborado una tabla donde se clasifican los principales recursos (Tabla 1):

En la Figura 3 se recogen las principales herramientas y agrupaciones de herramientas TIC a las que hacen referencia los diferentes artículos analizados. En este caso, el número que acompaña a cada herramienta (o grupo de herramientas) indica el total de artículos en el que se hace referencia a dicha herramienta.

Figura 3.

Número de veces que las herramientas TIC aparecen en los artículos analizados.



Por otro lado, y con el objetivo de facilitar la interpretación de la Figura 3, en color granate se representan aquellas categorías que agrupan herramientas TIC similares:

- SW de geometría: dicha categoría incluye todos los artículos en los que se hace referencia a algún tipo de software de geometría dinámica. Del total de 42 artículos en los que se trabaja el ámbito de la geometría, 39 lo hacen utilizando de Geogebra (o su versión Geogebra 3D) mientras que los 3 restantes plantean herramientas similares como son Cabri 3D, The Geometers Sketchpad, Tinkercad, Freecad u Openscad.
- Vídeos: se incluyen esta categoría aquellos artículos que hacen referencia al uso de vídeos dentro del ámbito de las matemáticas.
- Videojuegos: aquí se contabilizan aquellos artículos que tratan el uso de los videojuegos en la didáctica de las matemáticas (tanto los comerciales – Minecraft, Simcity, Bloons Tower Defense, etc.- como los diseñados específicamente para el ámbito educativo – Minecraft EDU-).

- Plataformas online: incluye todos aquellos artículos que hacen referencia a plataformas educativas y/o colaborativas, como son Moodle, Edmodo y eTwinning).
- Suite R: dado que R es un entorno y lenguaje de programación en el que se utiliza la línea de comandos, es frecuente que los artículos que lo abordan incluyan también referencias o propuestas de uso de alguna de sus interfaces gráficas (R-Commander o rk.Teaching).
- Google Suite: contiene el número total de artículos en los que se hace referencia a alguna de las herramientas de la suite de Google (Google Sites, Google Drive, Google Street, etc.)

En cuanto a las barras verdes, estas representan el número de artículos que hacen referencia a programas específicos del ámbito matemático, como son el software SimCalc Mathwork o Mathematica. Por su parte, en azul se representa el total de artículos en los que se plantea el uso de herramientas TIC transversales, dentro del ámbito matemático, como, por ejemplo, Scratch, los MOOC o el modelo pedagógico Flipped Classroom.

Representado en color naranja, se incluye un artículo en el que se hace referencia al Proyecto Gauss (Díaz, 2015). El objetivo de este proyecto consistió en proporcionar al profesorado y al alumnado de primaria, ESO y, en menor medida, de Bachillerato, applets de Geogebra y contenidos didácticos de matemáticas.

Por último, está la categoría Otros, representada en gris, en la cual se han incluido aquellos artículos que tratan herramientas TIC muy variadas como son la impresión 3D, el uso de hologramas, los cursos online, la aplicación App Inventor, la comunidad virtual de aprendizaje, la calculadora gráfica DESMOS, los podcast, los blogs, las hojas de cálculo o Wikiloc, entre otras.

b. Análisis cualitativo

Tras el análisis de las publicaciones incluidas en esta revisión bibliográfica, una de las líneas de trabajo identificadas es el estudio de las TIC como instrumento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas (Curto y García, 2019; Guachún y Mora, 2019; Fernández de las Heras, 2018; Quevedo et al., 2015; Rodríguez y Quiroz, 2016; Rivera y Trujillo, 2016; Orcos et al., 2018). Son muchos los autores que identifican la motivación como un elemento clave de ese proceso de enseñanza-aprendizaje (Tébar, 2016; Guachún y Mora, 2019; Santana y Climent, 2015).

La importancia y los beneficios de la experimentación en el aula es algo que plantean varios autores, y para diferentes áreas de conocimiento de las matemáticas, por ejemplo, Muñoz (2016b), Quevedo et al. (2015) lo recogen para el campo de la estadística, mientras que Flores et al., (2019); Bolaños y Ruiz (2018); Orcos et al. (2018) exponen sus beneficios en el área de geometría. Otras investigaciones (Fernández de las Heras, 2018; Tébar, 2018; Baeza et al., 2016; Pérez, 2016; Campos y Torres, 2016) destacan la importancia del ambiente: que los docentes se encuentren a gusto y se enseñe con ilusión.

Por otro lado, las publicaciones de Alizadeh et al., (2018) y Flores y García (2016) recogen que se ha probado que las concepciones y creencias del docente, así como sus conocimientos y su criterio en el uso de las TIC para el desarrollo de la competencia y la alfabetización digital del alumnado, influyen en su práctica. Otra de las líneas de investigación recogida por autores como Conejo y Muñoz (2017); Machado et al., (2018); Pérez (2016); Rodríguez y Quiroz (2016); y Santana y Climent (2015) es el uso de herramientas TIC en contextos educativos del área de matemáticas para fomentar el desarrollo de otras competencias y capacidades.

Tal y como se recoge en el análisis cuantitativo, el área de las matemáticas es la que más frecuentemente se propone el uso de recursos TIC es la geometría. La estadística es otra de las áreas de las matemáticas que aparece en algunos de los artículos analizados durante este trabajo. Para

este ámbito, el recurso TIC utilizado es el programa estadístico R, complementado con alguna de sus interfaces gráficas (R Commander o rk.Teaching). Muñoz et al., (2019), Galindo (2017) y Sánchez (2016) incluyen en sus publicaciones propuestas didácticas en las que se utilice el programa R para mejorar la didáctica de la estadística a través de trabajar con grandes volúmenes de datos reales, su visualización gráfica y la elaboración de análisis críticos de los resultados.

En el caso del bloque de funciones Marcos y Moya (2017) realizan un estudio sobre el uso de la calculadora gráfica online Desmos. Mientras que otros autores como Scorzo y Favieri (2019) presentan un test que piden cumplimentar a los estudiantes para determinar las imágenes mentales y conceptuales que tienen sobre rectas asíntotas de funciones, trabajando con el software Mathematica. En este campo también encontramos propuestas orientadas a explicar y fomentar el uso de la herramienta Geogebra en el estudio de las funciones (Ponce, 2019; Gutiérrez y Prieto, 2015).

Otra de las líneas de trabajo identificadas durante el análisis es el uso de herramientas TIC dentro del aula de matemáticas, con un enfoque interdisciplinar. Esta línea plantea que el alumnado desarrolle actividades donde, además de aprender contenidos matemáticos, adquiera habilidades y aprenda contenidos de otras materias como puede ser la historia y el arte (Curto y García, 2019; Casado, 2017; Campos y Torres, 2016).

6. Conclusiones

A partir del análisis de los datos obtenidos, se constata que tan solo una pequeña parte de los artículos publicados abordan las TIC, a pesar de que la legislación vigente en educación recoge la importancia de su uso e integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de que la comunidad educativa es consciente de que es una necesidad. Con respecto a las líneas de investigación abordadas en las publicaciones, se ha confirmado que es la geometría el área de las matemáticas en la que con más frecuencia se integran las TIC en el aula. Asimismo, son muchos los autores que coinciden en que la motivación es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que, en este sentido,

las TIC son una ayuda, es decir, permiten que el alumnado esté más motivado. Respecto al uso didáctico de los recursos TIC en el aula, existe unanimidad en que son una herramienta al servicio del proceso y no las protagonistas del mismo. Por este motivo, cambiar una herramienta tradicional por una digital no aporta nada si no se introducen simultáneamente cambios en el propio enfoque metodológico. Varias publicaciones plantean el uso de las TIC con metodologías de aprendizaje cooperativo. Es necesario disponer de un plan estratégico en materia educativa que dé cobertura a todos los niveles educativos, tanto obligatorios como no obligatorios, en el que se incluya el uso de las TIC.

A la hora de integrar el uso de las TIC en el aula de matemáticas, los problemas más habituales que han sido detectados en la revisión bibliográfica son:

- Problemas en materia de infraestructuras, equipamiento o el acceso a la red.
- La falta de capacitación del profesorado.
- La escasez de tiempo es otro de los impedimentos identificados.

Otra cuestión relevante encontrada durante el análisis de los textos es que las creencias del docente tienen incidencia en su práctica, influyendo en la forma de enseñar, pero también en el modo cómo los estudiantes aprenden. Los docentes desempeñan un papel vital para facilitar el aprendizaje eficiente y efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su rol ha cambiado, y se pone de manifiesto que deben convertirse en investigadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que ellos desempeñan un papel fundamental.

Solo se han analizado las herramientas TIC que aparecen en los artículos revisados. Sin embargo, existen infinidad de herramientas TIC disponibles para utilizar en el aula de matemáticas (Geometric Supposer, Jump Math, Kahoot, Khan Academy, Matlab, Photomath, REAs, RCX, etc.). En este sentido, una posible línea de investigación sería analizar por qué las publicaciones abordan un número tan limitado de recursos.

Con frecuencia nos referimos a las TIC como nuevas tecnologías, pero la realidad es que forman parte de nuestras vidas, y de la sociedad en general, desde hace más de dos décadas. Si bien es cierto que las TIC se encuentran presentes en todos y cada uno de los ámbitos de nuestra vida cotidiana, su grado de adopción es muy dispar. Sin duda el futuro está directamente relacionado con el uso de las TIC y con Internet. Los niños y niñas empiezan a utilizarlas cada vez a edades más tempranas, y por eso resulta fundamental su integración, como una herramienta más, en el sistema educativo.

Ahora bien, el uso de recursos TIC en el aula debe estar orientado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, de modo que permitan una mayor personalización de la educación, y adaptarla a las necesidades y ritmos de cada estudiante. Además, las herramientas TIC tienen un gran potencial de cara a fomentar la inclusión social y servir de refuerzo y apoyo en casos de bajo rendimiento académico de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Baeza-Alba, M. A., Claros-Mellado, F. J. y Sánchez-Campaña, M. T. (2016). Una propuesta didáctica en 3º E.S.O para trabajar el pensamiento matemático avanzado haciendo uso de Scratch. *Épsilon*, 93, 31-46. https://thales.cica.es/epsilon/sites/thales.cica.es/epsilon/files/epsilon93_2_0.pdf
- Bolaños, C. y Ruiz, J.F. (2018). Demostrando con GeoGebra. *Números*, 99, 153-171. <http://funes.uniandes.edu.co/12905/>
- Calderón, S. E., Núñez, P., Di Laccio, J. L. Iannelli, L. M. y Gil, S. (2015). Aulas-laboratorios de bajo costo, usando TIC. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(1), 212-22. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2912>
- Campos, M. y Rodríguez, A. A. (2016). Física y matemáticas experimentales en escenarios virtuales. *Suma*, 82, 19-26. http://revistasuma.es/IMG/pdf/s82-19-escenarios_virtuales.pdf

- Casado, M. J. (2017). TIPS de ruta. *Números*, 95, 93-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6146439>
- Conejo, I. y Muñoz, J. L. (2017). Los viernes creativos. *Números*, 94, 93-106. <https://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/numeros/id/1068/rec/2>
- Cruz Pichardo, I. M. y Puentes Puente, A. (2012). Innovación Educativa: Uso de las TIC en la enseñanza de la Matemática Básica. *EDMET-IC*, 1(2), 127-144. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v1i2.2855>.
- Curto Prieto, M. y García Feijoó, A. M. (2019). “Conociendo mi ciudad con una mirada matemática”. Una experiencia de aula en Educación Infantil. *Números*, 101, 73-84. http://www.sinewton.org/numeros/numeros/101/Experiencias_03.pdf
- Dans Álvarez de Sotomayor, I. y Varela Portela, C. (2021). Digitalización, compromiso y resiliencia. Proyecto de aprendizaje-servicio con futuros docentes. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 85-98. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2233>
- Díaz, N. (2015a). Matemáticas creativas en proyecto Gauss. *Números*, 89, 177-184. <https://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/numeros/id/999/rec/1>
- Díaz, N. (2015b). Otro enfoque de la geometría afín en Bachillerato. *Números*, 90, 117-135. <https://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/numeros/id/1010/rec/1>
- Díaz Urdaneta, S., Gutiérrez, R. y Luque, R. (2018). Propuesta didáctica para abordar el tema de la función $(\square) = \tan \square$ con el software GeoGebra. *Números*, 97, 83-91. <https://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/numeros/id/1102/rec/1>
- Fernández de las Heras, I. (2018). Competencia en Cálculo Mental con el Ábaco Japonés. *Números*, 99, 141-141. <https://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/numeros/id/1135/rec/1>
- Fernández Domínguez, J. y Santonja Carrillo, J. M. (2007). Las T.I.C. como herramienta educativa en matemáticas. *Unión*, (9), 119-147. http://www.fisem.org/www/union/revistas/2007/9/Union_009_013.pdf
- Flores, M. J., Bellés, D., Nebot, V. y Rubio, D. (2019). Nuevas tecnologías y aprendizaje basado en proyectos aplicado a la Geometría. *Números*, 101, 179-191. <https://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/numeros/id/1199/rec/1>
- Flores, C. D. y García-García, J. (2016). Concepciones de Profesores de Matemáticas acerca de la Evaluación y las Competencias. *Números*, 92, 71-92. <https://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/numeros/id/1033/rec/1>
- Galindo Alba, A. (2017). Didáctica con R. Menos cuentas y más pensamiento crítico. *Pensamiento Matemático*, 7(1), 33-73. http://www2.caminos.upm.es/Departamentos/matematicas/revistapm/revista_impresa/vol_VII_num_1/exp_doc_didactica_con_r.pdf
- Guachún, F. P. y Mora, B. M. (2019). El software GeoGebra como recurso para la enseñanza de la función lineal: Una propuesta didáctica. *Números*, 101, 103-112. <https://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/numeros/id/1194/rec/1>
- Gutiérrez, R. y Prieto, J. L. (2015). Deformación y reflexión de funciones con GeoGebra. El caso de las parábolas definidas por la expresión $g(x)=ax^2$. *Números*, 88, 115-126. <https://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/numeros/id/979/rec/1>

- Hernández, J.F. (2018). Ejemplos de proyectos flipped en matemáticas. *Números*, 97, 69-82. <http://www.sinewton.org/numeros/numeros/97/Experaula.pdf>
- Machado, S., Aciego, R., García Déniz, M. y García Quintero, D. (2018). Evaluación Proyecto Newton "Matemáticas para la vida" en Educación Secundaria Obligatoria. *Números*, 99, 85-104. <https://drive.google.com/file/d/1wnBWhHEQEqc8XLp9w2pz-flQbeYm7vWbY/view>
- Marcos, E. J. y Moya, J. A. (2017). Uso de la calculadora gráfica en línea Desmos para la enseñanza de funciones y gráficas en 3° ESO. *Suma*, 85, 41-53.
- Mato, D. y De la Torre, E. (2010). Evaluación de las Actitudes hacia las Matemáticas y el Rendimiento Académico. *PNA*, 5(1), 25-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3704008>
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Morata.
- Muñoz, J. L. (2016a). CreoGebra: A la luz de un eclipse: de un punto al espacio sideral. *Suma*, 81, 97-84. de <https://revistasuma.fespm.es/sites/revistasuma.fespm.es/IMG/pdf/s81-79-creogebra.pdf>
- Muñoz, J. L. (2016b). CreoGebra: Un mundo imaginario Potencias de un número complejo. *Suma*, 83, 103-110. <https://revistasuma.fespm.es/sites/revistasuma.fespm.es/IMG/pdf/s83-103-creogebra.pdf>
- Muñoz, N., Vicente, P., Mateu, G. y Prado, F. J. (2019). Actividades estadísticas para 4° de la ESO utilizando datos reales. *Números*, 102, 139-159. <https://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/numeros/id/1216/rec/1>
- Muñoz Córdor, M. (2022). Virtual classroom tools in the teaching of mathematics during the pandemic, a literary review. *Conrado*, 18(84), 310-315. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100310&lng=es&tlng=en.
- Orcos, L., Jordán, C. y Magreñán, A. A. (2018). Uso del holograma como herramienta para trabajar contenidos de geometría en Educación Secundaria. *Pensamiento Matemático*, 8(2), 91-100. http://www2.camino.upm.es/Departamentos/matematicas/revistapm/revista_impresa/vol_VIII_num_2/exp_doc_hologramas.pdf
- Parra, O. y Díaz, V. (2014). Didáctica de las matemáticas y tecnologías de la información y la comunicación. *Educación y desarrollo social*, 8(2), 60-81. DOI: 10.18359/reds.295
- Pérez, M. G. (2016). GeoGebra en el principio de las cónicas (Elipse): Esferas de Dandelin. *Números*, 91, 135-145. <https://drive.google.com/file/d/1kFJauwgWSvJjGgCC-CWXN-qRLZStE9-5v/view>
- Ponce, J. C. (2019). Representación de funciones complejas con GeoGebra usando el método de dominio coloreado. *Números*, 101, 85-101. <https://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/numeros/id/1193/rec/1>
- Quevedo, D. A., Gómez, M. G. y Briseño, M. G. (2015). Mejora de la enseñanza de la Estadística mediante la implementación de una Comunidad Virtual de Aprendizaje. *Números*, 90, 73-87. <https://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/numeros/id/988/rec/1>
- Revelo-Rosero, J. y Carrillo Puga, S. E. (2018). Impacto del uso de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de educación media. *Revista Cátedra*, 1(1), 70-91. <https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.764>

- Rivera, R. y Trujillo, M. (2016). Matemáticas urbanas. *SUMA*, 81,21-31. https://revistasuma.fespm.es/sites/revistasuma.fespm.es/IMG/pdf/s81-21-matematicas_urbanas.pdf
- Rodríguez J. M. y Palau, R. (2015). Experiencia sobre la implementación de cursos de Matemáticas en Moodle. *Suma*, 80, 57-66. https://revistasuma.fespm.es/sites/revistasuma.fespm.es/IMG/pdf/suma_80-58matematicas_en_moodle.pdf
- Rodríguez. R. y Quiroz S. (2016). El papel de la tecnología en el proceso de modelación matemática para la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *RELIME*, 19(1), 99-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5495365>
- Romero, J., Matamoros, S. y Campo, C. A. (2013). Sobre el cambio organizacional. Una revisión bibliográfica. *Innovar*, 23(50), 35-52. <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v23n50/v23n50a04.pdf>
- Rondero, C., Reyes, A. y Acosta, J. A. (2015). Aspectos Históricos del Cálculo de Leibniz: Incidencia y Aplicación en la Didáctica de las Matemáticas. *Números*, 89, 56-68. <https://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/numeros/id/989/rec/1>
- Sánchez Alberca, A. (2016). Innovación en la docencia de Estadística con R y rk. *Teaching. Pensamiento Matemático*, 6(2), 91-103. http://www2.caminos.upm.es/Departamentos/matematicas/revistapm/revista_impresa/vol_VI_num_2/exp_doc_r_y_rk_teaching.pdf
- Santana, N. M. y Climent, N. (2015). Conocimiento Especializado del Profesor para la utilización de Geogebra en el Aula de Matemáticas. *Números*, 88, 75-91. <https://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/numeros/id/976/rec/1>
- Scorzo, R. y Favieri, A. (2019). Test sobre imágenes mentales y conceptuales con uso de software sobre asíntotas de funciones. *Números*, 102, 7-27. Extraído 10/04/2022 de <https://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/numeros/id/1207/rec/1>
- Selfa, M. (2015). Estudios científicos sobre literatura infantil y su didáctica: revisión bibliográfica (2000-2014). *Ocnos*, 13, 65-84. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.13.04/pdf
- Tébar, F. (2016). Metodologías didácticas en clases de Matemáticas. *Suma*, 82, 59-66. https://revistasuma.fespm.es/sites/revistasuma.fespm.es/IMG/pdf/s82-59-metodologias_didacticas.pdf

Análisis de artículos concernientes al desarrollo de competencias investigativas en estudiantes. El Aprendizaje Basado en Problemas y en Proyectos como estrategias metodológicas



Juan Manuel Daza López*
Universidad de la Salle
Colombia
jdaza52@unisalle.edu.co

Articles research concerning the development of research skills in students. Problem-Based and Project-Based Learning as Methodological Strategies

Recibido: 23 de marzo de 2022 | Aprobado: 26 de mayo de 2022

Resumen

El desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes es esencial en la formación de personas críticas y reflexivas que interpelan su contexto para contribuir a las necesidades o problemáticas del entorno, región, ciudad y país en el cual se desenvuelven. El presente estudio realiza un análisis de artículos concernientes al desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación secundaria, publicados en las bases de datos: Scopus, Web of Science, Dialnet, LARreferencia, EBSCOhost, Clasco, Redalyc, Springer, Sage Journals, y Ciencia Unisalle en comparación con los publicados en educación superior, con el fin de reflexionar sobre la necesidad de implementar las metodologías idóneas que propendan por el fortalecimiento de la investigación en los estudiantes. A través de una metodología cualitativa de carácter comparativo, se analizan 11 investigaciones para razonar sobre los procedimientos y metodologías que los fundamentan desde una perspectiva epistemológica y las conclusiones a las que llegan. Adicionalmente, se hace un recorrido por la legislación de algunos países latinoamericanos en torno al desarrollo de la investigación en estudiantes de educación básica para comparar sus efectos. Se observa en los artículos analizados una mayor inclinación por los métodos que utilizan como estrategias de aprendizaje, los basados en la resolución de problemas y la creación de proyectos como fundamento para la generación de competencias investigativas en los estudiantes. Como conclusión, se considera que los estudios que contribuyen al desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación secundaria en las bases de datos consultadas siguen siendo escasos en comparación con este mismo desarrollo en diferentes niveles universitarios, como el pregrado y el posgrado.

Palabras clave: Competencias investigativas; Metodologías de investigación; Aprendizaje Basado en Problemas; Aprendizaje Basado en Proyectos.

* Licenciado en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle. Para contactar al autor: jdaza52@unisalle.edu.co

Abstract

The research competences development in the secondary education graders is essential when educating critic and reflexive people who are interpellated by their context and who contribute to the environment, region, city and country's needs or problematics in which they operate. This study does an articles analysis concerned to the research competences development in secondary education graders, the articles are published in databases like Scopus, Web of Science, Dialnet, LAREferencia, EBSCOhost, Clasco, Redalyc, Springer, Sage Journals, and Ciencia Unisalle compared to the ones published in higher education, with the purpose of reflect on the necessity of implementing the suitable methodologies who prone to the research enhancement in students. Through a qualitative methodology with exploratory character, 11 research are compared to reflect on the procedures, methodologies and epistemologies that support them and the conclusions. In addition, a walkthrough of some Latin-American countries' legislation is made around the research development in secondary education to compare its effects. As a conclusion, it is observed, in the analyzed articles, a mayor inclination to the methods used like learning strategies based on problem solving and projects creation as the basis to build research competences in the students. Considering that the studies that contribute to the research competences development in students of higher education in the consulted data bases are still not enough compared to this same development in different university levels like undergraduate and postgraduate

Keywords: *Research competences; research methodology; Problem-based Learning; Project-based Learning.*

Introducción

El desarrollo de competencias investigativas es esencial en la formación de personas críticas y reflexivas que interpelan su contexto para contribuir a las necesidades o problemáticas del entorno, región, ciudad y país en el cual se desenvuelven. De acuerdo a las características del mundo actual, donde existe una conectividad global y los requerimientos son tan cambiantes, no es suficiente que la formación se centre en la adquisición de información, sino que demanda de personas que respondan a las habilidades del siglo XXI como lo menciona Reimers y Chung (2014). Estos investigadores resaltan la importancia de formar estudiantes con dominio tecnológico, habilidades orales y escritas, con capacidad de adaptación, creatividad e innovación para enfrentarse a problemas cotidianos y con un sentido de lo ético, de la crítica personal, la autorregulación y el profesionalismo.

Las situaciones que se evidenciaron a causa de la pandemia por el Covid 19, donde estudiantes y maestros se vieron enfrentados al ajuste de metodologías y estrategias para resolver los cambios generados por el cierre de los establecimientos

educativos, precisaron de creatividad, innovación, dominio tecnológico y capacidad de adaptación (Fernández y Vena, 2021). Por lo cual, todos los implicados en el proceso educativo, de manera abrupta, requirieron el abordaje tecnológico y una gran dosis de autorregulación para lograr los aprendizajes y competencias esperadas.

Lo anterior insta por procesos educativos reflexivos que contribuyan al perfeccionamiento de estas capacidades en los estudiantes desde la educación secundaria y, por ende, en las facultades de educación, base de la formación por excelencia de los futuros maestros, es en quienes recae la responsabilidad de orientar estas transformaciones en pro del desarrollo investigativo en sus educandos. Por tal motivo, este estudio analiza once artículos, seleccionados de diferentes bases de datos como Scopus, Web of Science, Dialnet, EBSCOhost y Redalyc, cuyos autores realizaron investigaciones concernientes a desarrollar competencias investigativas en estudiantes de educación básica y media en países como Colombia, Perú, Chile, España, Estados Unidos, Israel, Nueva Zelanda y Australia, con el fin de reflexionar sobre los procedimientos y metodologías que los fundamentan

desde una perspectiva epistemológica¹ y de esa manera ampliar los horizontes en busca de pensar un mejoramiento de la calidad educativa en el país y la región.

Emergen dos categorías principales de la revisión bibliográfica tendientes a implementar estrategias de aprendizaje, donde los estudiantes se involucren en su proceso, con actividades que estimulen su creatividad y la toma de decisiones como es el caso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Orientado en proyectos (AOP). Para los autores, la implementación de estas metodologías contribuye al desarrollo de competencias investigativas desde edades tempranas. En el primer caso, se realiza una exploración de los antecedentes y aportes del Aprendizaje Basado en Problemas a través de los estudios de Barrows H. (1986) y Morales y Landa (2004), en los que se destaca su alcance en la generación de pensamiento crítico y la adquisición de herramientas para que los estudiantes indaguen y contrasten información. En el segundo caso, se analizan los aportes del Aprendizaje Orientado en Proyectos bajo las concepciones de autores como Larmer y Mergendoller (2010) y Pujol (2017), quienes preponderan su importancia en el desarrollo de la creatividad, la comunicación y el trabajo en equipo.

Como objetivo adicional, se observa una brecha entre la legislación educativa de algunos países latinoamericanos en torno al desarrollo de la investigación en estudiantes de educación básica y media, en comparación con la producción académica y científica en cada uno de ellos. Por tanto, a continuación, presentamos las competencias investigativas en educación básica y media en el contexto latinoamericano; luego, nos enfocamos en la problemática de Colombia y, para cerrar el marco conceptual, fundamentamos las metodologías consideradas como las más eficaces para producir las competencias investigativas en los estudiantes. A seguidas, presentamos la metodología implementada en este estudio y los resultados del análisis de los artículos consultados para generar una comparación de la cantidad

de artículos publicados con las metodologías emergentes del estudio entre la educación superior y la educación secundaria. Finalmente, ofrecemos las conclusiones a las que nos lleva el estudio.

Marco conceptual

Competencias investigativas

Las competencias investigativas que un docente desarrolla en sus estudiantes están relacionadas con la concepción que el maestro tenga de la forma como se construye el conocimiento, según lo establece Hernández (2005). De tal manera, si en su concepción el saber se genera de manera empírica y como modelo experimental, hará énfasis en el método científico, en la recolección y análisis de datos para elaborar conclusiones de la hipótesis planteada, desarrollando competencias en sus estudiantes tendientes a predecir los comportamientos de las variables estudiadas y la capacidad de interpretar los datos obtenidos. Asimismo, si en su concepción epistemológica reconoce otras formas de hacer ciencia que abarquen planteamientos hermenéuticos o enfoques socio críticos, sus estudiantes desarrollarán una disposición de apertura para discutir sobre diferentes puntos de vista, otorgando capacidades reflexivas, reconociendo limitaciones y fortalezas.

Por otro lado, Hernández (2005) manifiesta que la importancia de trabajar competencias investigativas en estudiantes radica en ampliar su visión y horizonte reflexivo, así como mejorar las prácticas educativas por parte de los docentes. De acuerdo con estos planteamientos, define la competencia investigativa como: “el conjunto de saberes, capacidades y disposiciones que hacen posible actuar e interactuar de manera significativa en situaciones en las cuales se requiere, apropiarse o aplicar comprensiva y responsablemente los conocimientos científicos”. (Hernández, 2005, p.21). En su definición el autor resalta la importancia de tener un marco axiológico en la adquisición y generación de conocimiento, con el fin de implementarlos en pro de la sociedad.

¹ A partir de la comprensión del objetivo de la investigación, la perspectiva epistemológica se concibe como la manera de construir nuevo conocimiento, lo cual tiene implicaciones en la elección de la metodología y los procedimientos.

Competencias investigativas en educación básica y media en el contexto latinoamericano

Desarrollar competencias investigativas en estudiantes de educación básica y media resulta de gran importancia en un contexto como el latinoamericano, donde la falta de inversión en investigación, desarrollo e innovación es constante en comparación con países denominados desarrollados (González et al., 2020, p.3), lo que implica una deficiencia notable en la formación escolar de este aspecto en particular. Es necesario que las facultades de educación enfatizen en la formación de maestros que contribuyan al desarrollo de competencias investigativas en sus estudiantes. Por tal motivo, se analizará la normatividad vigente en países como México, Chile, Perú y República Dominicana, siendo estos algunos de los que más publicaciones tienen sobre este tema en bases de datos como Dialnet, LAReferencia y EBSCOhost.

En este sentido, se observa cómo la ley de educación de cada uno de los países hace referencia a la importancia de desarrollar la investigación en sus estudiantes de educación básica. Ejemplo de esto es la Ley General de Educación (2019) en México que en el artículo 30 numeral IV, menciona el fomento de la investigación, la ciencia, tecnología e innovación en los planes y programas de estudio que son impartidos por la nación, lo que resalta la importancia de este desarrollo en su visión de educación. De igual manera, en Chile la Ley General de Educación (2009) en el artículo 29, correspondiente a los objetivos generales de la educación, señala la investigación científica como mecanismo para conocer y comprender fenómenos del mundo de manera responsable. En Perú la Ley General de Educación (2003) en el capítulo III, referente a la calidad de la educación, alude en sus artículos 13 y 21 la función del estado en promover la investigación e innovación en las instituciones públicas y privadas. No obstante, es una mirada más enfocada en la educación superior, que en la educación básica.

Por su parte, en Colombia desde el Ministerio de Educación Nacional se construyeron los estándares de competencias básicas, en áreas como matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y ciudadanía, estipuladas en la Ley General de Educación (1994), los cuales

tienen como objetivo establecer el desarrollo de las capacidades necesarias para enfrentar los retos del mundo contemporáneo. Asimismo, los objetivos de la educación básica y media en sus artículos 20 y 30 instan por desarrollar las habilidades comunicativas y la incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la realidad nacional. Finalmente, en República Dominicana la Ley General de Educación (1997) en el artículo 8 literal g indica la necesidad de promover la investigación y conocimientos científicos en el país y los establece como parámetros de la calidad educativa en su artículo 59 literal e.

Lo anterior supone una brecha entre la legislación y su real aplicación o cobertura para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación básica, pertenecientes a las instituciones educativas latinoamericanas, que termina viéndose reflejada en la producción científica y publicación de conocimiento de cada uno de los países, a pesar que entre sus objetivos plantean la necesidad de desarrollar competencias investigativas para enfrentar los retos del mundo contemporáneo, debate que se ha dado en diferentes organizaciones internacionales como la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en 1990 y el Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, llevada a cabo en 1996, según lo expone Molano (2015) en su investigación. Analizar esto es de vital importancia ya que los fondos que se destinan en educación derivan directamente en la infraestructura de las instituciones, así como en los recursos didácticos y tecnológicos con los que cada una de ellas cuentan para mejoramiento de la calidad educativa, tal como lo establece Murillo y Román (2011).

Tabla 1.
Ley General de Educación de países latinoamericanos

País	Ley	Niveles educativos
México	Ley General de Educación Nueva Ley DOF 30-09-2019	Educación básica, media superior y superior. La básica está compuesta por el nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria. La media superior por los niveles de profesional técnico bachiller. La superior está compuesta por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado.

País	Ley	Niveles educativos
Chile	Ley General de Educación 20370 12/07/2009 2019 ley 21164	La educación formal o regular está organizada en cuatro niveles: parvularia, básica, media y superior.
Perú	Ley General de Educación 28044 2003	El Sistema Educativo comprende las siguientes etapas: Educación Básica destinada a favorecer el desarrollo integral del estudiante. Educación Superior destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos.
Colombia	Ley General de Educación 1994	El preescolar que comprende mínimo un grado obligatorio. La educación básica con una duración de nueve 9 grados que se desarrolla en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco 5 grados y la educación básica secundaria de cuatro 4 grados. La educación media con una duración de dos 2 grados.
República Dominicana	Ley General de Educación 66-97 1997	Educación Pre Primaria, Primaria y Secundaria.

Metodologías que favorecen el desarrollo de competencias investigativas

Una iniciativa educativa que prioriza el desarrollo de competencias investigativas implica un proceso de enseñanza aprendizaje tendiente a crear situaciones donde los estudiantes puedan poner en práctica sus habilidades y destrezas con el fin de resolver en contexto dichas problemáticas como lo menciona Rabanal et al. (2020). Lo anterior requiere de docentes reflexivos que incorporen en sus metodologías estrategias de enseñanza para la adquisición de saberes y desarrollo de estas competencias (Hernández et al., 2021). De esta manera, los estudiantes asumen roles activos aplicando conocimientos, experiencias y extrapolando teorías a la práctica, en trabajos cooperativos que promueven el desarrollo investigativo como alude Vallet-Bellmunt et al. (2017).

El análisis realizado en la revisión de los artículos sobre el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación básica y media develó dos grandes categorías que priorizan los

autores como estrategias metodológicas para la implementación en sus prácticas educativas. La primera denominada Aprendizaje Basado en Problemas y la segunda Aprendizaje Orientado en Proyectos. Estas propuestas resaltan el trabajo en equipo, la creatividad, la capacidad de adaptación, el pensamiento crítico y la alfabetización tecnológica.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Esta metodología de enseñanza tuvo sus inicios en la década de los 60' s en el área de la medicina, según lo expresa Barrows (1996) cuando un grupo de profesores de la Universidad de McMaster en Canadá evidenció una problemática que se venía presentando en la formación de los nuevos médicos. A la fecha esta metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Problem Based Learning, PBL) ha sido implementada por universidades de todo el mundo y su incorporación en el campo educativo ha trascendido a otras áreas del conocimiento e, incluso, en la formación de estudiantes de educación básica secundaria, aunque con menor escala que en la educación superior.

La relevancia de esta metodología radica en la posibilidad del sujeto para establecer diferentes tipos de relaciones entre el conocimiento nuevo y la estructura cognoscitiva existente, que se da a partir de situaciones cotidianas donde se pueden aplicar soluciones en problemas contextuales como lo declaran Hernández y Moreno (2021). También estimula el trabajo cooperativo asumiendo responsabilidades y reconociendo las fortalezas propias y las de los demás. La importancia que juega el papel del docente es la de mediador o guía para que el estudiante construya su propia voz, a través del análisis de las situaciones planteadas y el proceso realizado para llegar a posibles soluciones desde sus potencialidades y contribuciones.

En un mundo tan cambiante como el que vivimos en la actualidad, se requiere de nuevas formas de enseñar, que preparen a los estudiantes a nuevos retos y necesidades que evolucionan de manera vertiginosa. En este sentido, Reimers y Chung (2014) destacan como prioridad el desarrollo de la creatividad, la curiosidad intelectual, la alfabetización tecnológica, la toma de decisiones y la resolución de

problemas como estrategias para la formación de estudiantes dadas las necesidades presentes en el siglo XXI. De tal manera, es necesario considerar la importancia de esta metodología para la generación de estas habilidades.

Para Barrows (1986) el Aprendizaje Basado en Problemas se define como: “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (Barrows, 1986, p. 484). En esta definición se resalta la posibilidad del estudiante, no solo de generar un nuevo conocimiento, sino además de poder articularlo con los conocimientos previos a nuevas situaciones que requieran de su implementación. Lo anterior nos conduce necesariamente al concepto de aprendizaje significativo trabajado por Ausubel (1983), cuando expresa que un concepto o idea puede ser adquirido de manera significativa, en la medida que la nueva información se conecte con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva del estudiante. No se trata de una simple asociación, se requiere que adquieran significado, de tal forma que se puedan establecer relaciones y diferencias con la estructura de conocimiento.

Morales y Landa (2004) contribuyen a resaltar la importancia del Aprendizaje Basado en Problemas cuando expresan su significación en la adquisición de herramientas de indagación, en el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda de los conceptos. Lo anterior permite hacer una extrapolación de la enseñanza para la comprensión trabajada por Perkins (1991) en la que define que comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe, lo que implica el uso del conocimiento adquirido de maneras novedosas y de allí su viable asociación con la posibilidad de resolver un problema.

La psicología cognitiva aporta una base teórica para comprender de mejor forma el Aprendizaje Basado en Problemas, tal como lo menciona Morales y Landa (2004). Según los autores, el aprendizaje es un proceso de construcción de nuevo conocimiento en el cual se pueden establecer tres principios: el primero, un proceso de construcción donde el conocimiento se percibe como una estructura de redes de conceptos relacionados, es decir, una

persona alcanza el aprendizaje cuando la nueva información se acopla a las redes existentes. Lo anterior se aleja de las concepciones de aprendizaje como técnicas de memorización, donde la repetición es la protagonista y el proceso educativo se traduce en prácticas que llenan las mentes de los estudiantes con la mayor cantidad de información posible.

El segundo principio se refiere a la relación existente entre el aprendizaje y el proceso cognitivo denominado metacognición, el cual implica que el propio estudiante monitoree su conducta de aprendizaje, siendo consciente de sus estrategias y procedimientos a la hora de resolver problemas para identificar fortalezas y aspectos de mejora en su proceso de resolución. Lo anterior, según Morales y Landa (2004), se puede generar a través de actividades que promuevan la elaboración de nuevas ideas y la reflexión a partir de preguntas que cuestionen los procedimientos implementados y desarrollen un pensamiento crítico.

Finalmente, se debe tener en cuenta los factores sociales y contextuales en relación con el aprendizaje, en donde las situaciones planteadas representen o tengan un significado para los estudiantes y de esa manera puedan implicarse en la búsqueda de soluciones. Lo anterior ayuda a motivar a los estudiantes a involucrarse en el proceso de adquisición y aplicación de conocimiento. En este sentido, Morales y Landa (2004) resaltan la importancia del trabajo colaborativo, en el que la generación de conocimiento se contempla como una práctica grupal alejada del plano de lo individual y se requiere del punto de vista del otro para la consecución de las metas establecidas. El trabajo en equipo permite el desarrollo de la comunicación, clave para expresar ideas y exponer argumentos, así como la posibilidad de contrastar diferentes puntos de vista. Todo lo anterior también genera posibilidades para el desarrollo de valores como la responsabilidad y el respeto.

Aprendizaje Orientado en Proyectos (AOP)

Según la investigación realizada por Pujol (2017), el uso de la palabra proyecto en educación puede ser rastreada en Italia alrededor del siglo XVI,

como herramienta educativa y de aprendizaje en el movimiento de educación arquitectónica clásico de la época. No obstante, el interés de este estudio es promover el desarrollo de las competencias investigativas en estudiantes y de esta manera reflexionar sobre la necesidad de implementar estrategias en la formación de los futuros maestros que propendan por el fortalecimiento de la investigación desde la educación secundaria.

Esta metodología es reconocida como el mecanismo para lograr que los estudiantes aprendieran de manera activa, involucrándose creativamente en el desarrollo de propuestas para el alcance de las metas establecidas. Está enmarcado en el paradigma constructivista y se enfoca en producir conocimiento a través de las experiencias e interacción de los estudiantes con el mundo. Al diseñar y llevar a cabo los proyectos estipulados que tengan importancia para ellos o el contexto en cual se desenvuelven, el aprendizaje que adquieren se vuelve más profundo, como lo afirman Larmer y Mergendoller (2010). Estos autores también resaltan que el Aprendizaje Orientado en Proyectos permite a los estudiantes generar competencias como el pensamiento crítico, la comunicación y la creatividad, mejorando el trabajo en equipo y afianzando destrezas para resolver problemas.

Existen vínculos muy marcados entre el Aprendizaje Orientado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas, pues en ambos se contribuye al desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes que están inmersos en estas metodologías. No obstante, se distancian, ya que desarrollar un proyecto supone la solución de diversas situaciones y no de un problema en específico.

En la siguiente tabla se condensarán algunas definiciones del Aprendizaje Basado en Proyectos de autores que han realizado investigaciones con esta categoría.

Tabla 2.
Definiciones de Aprendizaje Basado en Proyectos

Autor e investigación realizada	Definición de Aprendizaje Basado en Proyectos
(Trujillo, 2016) Aprendizaje Basado en Proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria	Metodología que se fundamenta en el diseño, la construcción y elaboración de proyectos que respondan a las necesidades del contexto y permite a los estudiantes alcanzar y poner en práctica conocimientos y competencias esenciales en el siglo XXI.
(Jones et al., 1997) Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning	Cúmulo de actividades y tareas diseñadas por el docente que permite al estudiante resolver preguntas y solucionar problemas, diseñando y planificando proyectos en los cuales se destaca la toma de decisiones y los procesos de investigación. Genera el trabajo autónomo y culmina en la elaboración de un producto socializado ante la comunidad.
(Pujol, 2017) El aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje por descubrimiento guiado como estrategias didácticas en Biología y Geología de 4o	Proceso cognitivo de rango superior basado en la participación del estudiante en la construcción de un proyecto de manera cooperativa y con la guía del docente, donde se formulan preguntas y se participa en procesos de indagación e investigación para la obtención de resultados y conclusiones.
(Larmer & Mergendoller, 2010) Essentials for Learning	Método de enseñanza que favorece la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes y desarrolla habilidades mediante procesos de investigación que culminan con la elaboración de un producto que responde a cuestionamientos auténticos y complejos.

Metodología

Para identificar cómo se configuran los estudios relacionados con el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación secundaria², se utilizó un abordaje metodológico cualitativo, con un enfoque comparativo, que abarcó investigaciones publicadas en diferentes bases de datos, las cuales fueron seleccionadas bajo los siguientes pasos:

- Se realizó una normalización de los términos utilizados para la indagación en los tesauros de la Unesco y Eric, con el objetivo de hacer uso apropiado de cada uno de los términos dentro de los parámetros establecidos por la disciplina que implementa el proceso investigativo. Las palabras que se buscaron fueron: Competencias investigativas, desarrollo de competencias y educación secundaria.
- Los resultados obtenidos de la normalización de términos se consolidaron en la tabla 3:

² En Colombia la educación secundaria o bachillerato está dividida en dos ciclos, denominados educación básica comprendida desde 6° hasta a 9° y educación media correspondiente a 10° y 11°.

Tabla 3.*Normalización de términos*

Palabras buscadas	Resultados en español e inglés
Competencias investigativas	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades investigativas Research skills
Desarrollo de competencias	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de habilidades Skills development
Educación secundaria	<ul style="list-style-type: none"> Enseñanza secundaria Lower secondary education Upper secondary education <ul style="list-style-type: none"> High schools Secondary schools

- Teniendo en cuenta la parametrización anterior, se utilizaron ecuaciones booleanas combinando los resultados y restringiendo áreas de conocimiento como la medicina, la enfermería e ingenierías, que se alejan de las intenciones investigativas del presente estudio, por estar en niveles de educación superior, pues aunque este nivel es relevante como parámetro de comparación, los fundamentos de las competencias investigativas deben ser caladas dentro de la estructura curricular de la educación secundaria. Es así como lo mencionado permite establecer límites al proceso de abordaje de las fuentes seleccionadas, buscando develar la realidad de la situación.
- Se seleccionaron 11 artículos (Ver Tabla 4) que cumplieran con los criterios de búsqueda, enmarcados dentro del desarrollo de competencias investigativas en los niveles de básica secundaria y media, como el periodo del proceso escolar que requiere este aspecto para generar coherencia con el paso a la educación superior.
- Se analizaron los estudios en cuanto a sus procedimientos, metodologías y perspectivas epistemológicas, para reflexionar sobre la forma de generar en los estudiantes de educación básica y media competencias investigativas, como una necesidad tangible en el proceso escolar que contribuirá de forma directa a la continuidad de esta competencia en el nivel superior.
- Para evidenciar la tendencia prioritaria en el campo de la educación sobre las metodologías emergentes del estudio en un plano comparativo entre los niveles de

educación secundaria y educación superior, se utilizó la base de datos Scopus, como insumo de verificación y establecimiento de resultados al respecto.

Tabla 4.*Artículos seleccionados*

Investigación y Autor	Base de datos consultada, país del estudio y tipo de documento.	Metodología
Science Education Success in a Rural Australian School: Practices and Arrangements Contributing to High Senior Science Enrolments and Achievement in an Isolated Rural School. Murphy (2020) A1	Web of Science Australia Artículo	Mixto Modelo de triangulación
Desarrollo de Competencias Científicas a partir de una Estrategia Didáctica en estudiantes del grado 8A de la Institución Educativa Antonio Nariño de Montería Arroyo & Doria (2019) A2	Dialnet Colombia Artículo	Cualitativo Socio crítico Investigación acción
Effectiveness of the multidimensional curriculum model in developing higher-order thinking skills in elementary and secondary students. Vidergor (2018) A3	EBSCOhost Israel Artículo	Cuantitativo cuasiexperimental
El desarrollo de habilidades investigativas a partir de resolución de problemas. Las matemáticas y el estado nutricional de los estudiantes. Fernández et al (2017) A4	Scopus Colombia Artículo	Empírico analítico de nivel exploratorio
Ciudad Sostenible: un proyecto para integrar las materias científico-tecnológicas en Secundaria. Benjmeda & Romero (2017) A5	EBSCOhost España Artículo	No es explícito. Aplicó una secuencia didáctica.
From aspirations to practice: curriculum challenges for a new 'twenty-first-century' secondary school. McPhail (2016) A6	EBSCOhost Nueva Zelanda Artículo	Método cualitativo con enfoque exploratorio
Enseñanza De Líquenes Para La Formación De Competencias Científicas Investigativas. Soto Soto (2015) A7	Dialnet Colombia Artículo	Paradigma interpretativo
Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El caso de NEPSO Chile. Willianson & Hidalgo (2015) A8	Redalyc Chile Artículo	Método cualitativo con enfoque exploratorio
Developing scientific literacy skills through interdisciplinary, technology-based global simulations: GlobalEd 2. Lawless & Brown (2015) A9	EBSCOhost Estados Unidos Artículo	Cuantitativa
Habilidades científico-investigativas a través de la investigación formativa en estudiantes de Educación Secundaria. Ruiz Pérez (2014) A10	Redalyc Perú Artículo	Aplicativa

Investigación y Autor	Base de datos consultada, país del estudio y tipo de documento.	Metodología
I + C: Investigo y lo Cuento . Una experiencia de investigación y comunicación en las aulas de Educación Secundaria. Liarte & Soguero (2009) A11	Dialnet España Artículo	No es explícita Aplicativa

Se analizaron los procedimientos de los trabajos seleccionados y metodologías implementadas, asimismo los resultados obtenidos en torno al desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación secundaria. En los resultados, los artículos serán mencionados con el nombre de los autores seguido por A1, A2 hasta A11 cómo consta en la tabla 4.

Resultados

De acuerdo con los hallazgos encontrados en la revisión de la literatura, se vislumbran dos grandes categorías como estrategias de aprendizaje utilizadas por los autores para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación básica secundaria, las cuales están presentes en diferentes regiones del mundo. La primera es el Aprendizaje Orientado en Proyectos y la segunda Aprendizaje Basado en Problemas.

De esta manera, autores como Liarte y Soguero (2009) A11 trabajaron con estudiantes de secundaria en la IES Salvador Victoria de Montreal del Campo en España en el desarrollo de investigaciones. Arroyo y Doria (2019) A2 diseñaron una cartilla didáctica “Mis conceptos en investigación” implementada con estudiantes de grado octavo en la Institución Antonio Nariño en Colombia. Estos autores se destacan por plantear propuestas didácticas en las que el desarrollo de proyectos es la base para que los estudiantes adquieran conocimientos a través de la práctica. Lo anterior concuerda con los planteamientos de Trujillo (2016), quien establece que los estudiantes que se desenvuelven en este tipo de prácticas de aprendizaje relacionados con proyectos de la vida real, adquieren aprendizajes de manera significativa.

De igual manera, Benjumbeda y Romero (2017) A5 con el proyecto realizado en España “Una Ciudad Sostenible”, permite que los estudiantes aprendan haciendo, con los cálculos de las estructuras para economizar energía en un edificio, lo cual, según Jones et al. (1997), son ese tipo de tareas de aprendizaje, en las que los alumnos

toman decisiones en sus propios procesos de investigación, lo que genera un mejor desempeño y les permite trabajar de manera autónoma. McPhail (2016) A6 en su propuesta acompaña a estudiantes para vivenciar un currículo en Nueva Zelanda que se aleja de la educación convencional, al no estar dividido por asignaturas, sino por proyectos. Los estudiantes toman las clases según sus gustos y en un solo proyecto se integran diversas disciplinas. Así, según lo expresado por Pujol (2017), en este tipo de aprendizaje el conocimiento no es transmitido por el docente, sino que es el resultado del trabajo en equipo entre maestros y estudiantes en donde se formulan preguntas, se revisa información, se hacen indagaciones, todo con el fin de llegar a conclusiones de manera conjunta.

En Chile el programa NESPO pretende realizar proyectos de investigación en el aula, donde estudiantes y docentes acuerden, según las necesidades y gustos, temas investigativos acordes con el contexto y de esa manera articular los estándares generales emitidos por el gobierno, con las particularidades propias de cada institución. No obstante, como lo plantea Willianson e Hidalgo (2015) A8, este tipo de estrategias no son una constante, sino, por el contrario, existe una hegemonía de métodos de enseñanza tradicionales, en los que la transmisión de conocimientos de manera magistral prima sobre otros tipos de metodologías. Esta problemática no es única de este país. En Colombia a pesar de que la Ley 115, en su Título IV, artículo 73, permite a las instituciones establecer Proyectos Educativos Institucionales contextualizados y conforme a las necesidades de cada institución, lo cierto es que las pruebas estandarizadas con las que se mide la calidad educativa del país se siguen percibiendo como desligadas de muchos contextos educativos, sobre todo, de las regiones apartadas, como lo establece López Rivera (2017).

La resolución de problemas es la otra categoría que se visualiza como una constante en la revisión bibliográfica de los artículos cuya pretensión son el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación básica secundaria y media. De esta manera, autores como Fernández et al. (2017) A4 y Soto Soto (2015) A7 diseñaron unidades didácticas para la enseñanza de las matemáticas y la biología, respectivamente, en las que involucraron temáticas reales como el estado nutricional de los estudiantes y los líquenes, para a través de estas hacer que los estudiantes resolvieran

planteamientos, debatieran y recolectaran datos para su análisis, lo cual permite que se generaran los aprendizajes a partir del conocimiento del mundo real, como lo plantea Morales y Landa (2004).

Con este mismo parámetro, Ruiz Pérez (2014) A10 y Murphy (2020) A1 en sus investigaciones sobre el desarrollo de competencias investigativas en instituciones de educación básica, lograron involucrar a los alumnos de básica en proyectos para resolver problemas del entorno. En este aspecto, se pueden confirmar los principios relacionados con el aprendizaje y los procesos cognitivos expuestos por Morales y Landa (2004). El primero, el aprendizaje es un proceso constructivo y no receptivo. El segundo, los procesos metacognitivos en los que los estudiantes auto reflexionan sobre su proceso de aprendizaje favorecen las experiencias educativas y otorgan sentido al conocimiento adquirido. El tercero, involucrar los factores sociales y contextuales en las dinámicas de enseñanza favorece el aprendizaje, lo que permite involucrar a los estudiantes en las situaciones planteadas.

De igual manera, como sucede con el Aprendizaje Orientado en Proyectos, el aprendizaje por resolución de problemas no es una constante en las instituciones educativas, a pesar que estudios como el realizado por Vidergor (2018) A3, en Israel, evidencian su efectividad. En este caso específico se realizó la comparación de un grupo de intervención con uno de control, donde los estudiantes se involucraron en un currículo diseñado para el desarrollo de competencias investigativas a través de la resolución de problemas. De allí la importancia de resaltar estas metodologías en los contextos educativos, para que cada vez sean más comunes y de esa manera lograr impactar en la calidad y mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, es relevante resaltar que las investigaciones consultadas tienden a desarrollar competencias investigativas en áreas del conocimiento enfocadas mayormente en las ciencias naturales y exactas cuando se realizan como propuestas didácticas, siendo menos comunes las experiencias donde se involucran otras formas de producción de conocimiento más cercanas a las ciencias humanas y sociales, con las excepciones de aquellos estudios que realizan propuestas curriculares que abarcan más

áreas del conocimiento y, por consiguiente, los estudiantes pueden participar en el desarrollo de otros paradigmas, en los que los estudios sociales son más relevantes. Es el caso de experiencias como la de Lawless y Brown (2015) A7, quienes estudian la implementación del plan de estudios GlobalEd 2³ en una institución educativa en Estados Unidos, a través de las problemáticas con los recursos hídricos, plantean situaciones donde los estudiantes se involucran en su contexto y lo impacten de manera positiva.

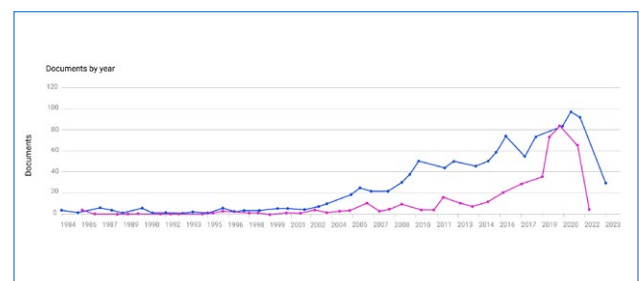
ABP y AOP en la educación superior vs. Educación secundaria

El análisis realizado en los artículos seleccionados evidenció que las metodologías más utilizadas para desarrollar competencias investigativas en estudiantes son el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Orientado en Proyectos (AOP). Lo anterior permite reflexionar sobre la necesidad de que los futuros maestros también sean formados bajo estas metodologías y de esa manera logren transmitir en el ejercicio de su profesión su experticia para la consecución de las metas propuestas.

Al contrastar la cantidad de artículos publicados sobre las metodologías ABP y AOP en educación superior con respecto a la educación secundaria, en la base de datos Scopus, se puede observar una mayor tendencia en la sistematización y divulgación del ABP en el ámbito universitario, llegando a un máximo de 96 en el 2020. Tendencia que viene en crecimiento desde el año 2002 hasta la fecha. En el caso del ABP en la educación secundaria se percibe un incremento en los últimos seis años, alcanzando 85 en el 2020, como se puede apreciar en la Figura 1.

Figura 1.

Cantidad de artículos ABP educación superior vs. educación secundaria

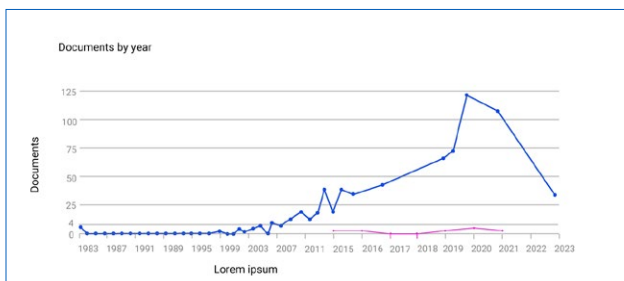


3 El GlobalEd es un conjunto de tecnologías para el desarrollo de metodologías de aprendizaje basado en problemas, enfocado en estudiantes de educación media.

En el caso del (AOP) también se observa una tendencia de crecimiento en los últimos años en la divulgación de los estudios a nivel universitario, llegando a su máximo con 110 en el 2020. No obstante, los datos suministrados en la base de datos para la educación secundaria muestran pocos registros, al punto de obtener 7 publicaciones desde el 2015 a la fecha, como se observa en la Figura 2⁴. Los resultados pueden ser un indicio de la necesidad de sistematizar las experiencias de los maestros de educación básica y media con respecto a la aplicación de metodologías que permitan el desarrollo de proyectos para lograr el aprendizaje.

Figura 2.

Cantidad de artículos AOP educación superior vs Educación Secundaria



Conclusión

Desde una visión comparativa al realizar el abordaje de los artículos sobre el desarrollo de competencias investigativas en básica secundaria y media, se establecen como puntos convergentes el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje orientado en proyectos (AOP) como estrategias metodológicas en las prácticas educativas, los cuales desde la realidad del aula muestran tres características particulares que contribuyen al desarrollo de las competencias en mención en los estudiantes: el pensamiento crítico, la comunicación y la creatividad; aunque no se puede dejar de lado el trabajo en equipo, la adaptabilidad, las competencias tecnológicas y la contextualización del proceso escolar como requerimientos complementarios.

En el plano objetivo se requiere la implementación de estrategias metodológicas que desarrollen competencias investigativas en los estudiantes

de secundaria, buscando cerrar la brecha entre este nivel y la educación superior; acción que generaría un proceso de formación escolar lineal y progresivo, dando fin al permanente cambio abrupto y conflictivo que implica llegar al mundo de la educación superior sin fundamentos claros de investigación, lo cual podría devenir en apatía, deserción y fracaso.

Adicionalmente, el análisis comparativo de las fuentes evidenció la limitante latinoamericana frente al desarrollo de competencias investigativas en el nivel de educación secundaria, lo que degenera en un rezago en todos los niveles educativos, tal como lo expone González et al. (2022) en su investigación, la cual devela la producción científica de los diferentes países latinoamericanos, en donde se destacan Brasil y México con una alta producción; seguido de Argentina, Chile y Colombia con una producción media; Perú, Cuba, Venezuela, Ecuador y Uruguay con una baja producción y Panamá, Bolivia, República Dominicana, Paraguay, Salvador, Guatemala, Nicaragua, Honduras y El Salvador con una muy baja producción científica. Se establece como complemento a esta situación la incoherencia entre los planteamientos legislativos de educación en Latinoamérica y la realidad del proceso escolar, pues, aunque en el papel se propone la investigación y sus competencias propias como parte del currículo, en el aula esa idea queda solo así, como una idea sin aflorar.

Como hemos visto, resulta apremiante desarrollar estas destrezas en los estudiantes, por lo cual se debe atacar la problemática desde su raíz, que no está inicialmente en las instituciones de secundaria ni en la (in)disposición de los estudiantes, sino que se ubica en las facultades de educación, pues mientras los centros de formación docente no desarrollen en los futuros maestros las habilidades, los conocimientos, saberes y herramientas, al egresar de las facultades y consolidarse como docentes, les será más costoso implementar estas metodologías activas con los estudiantes de secundaria en beneficio del desarrollo de las competencias investigativas.

4 Las ecuaciones booleanas utilizadas en la búsqueda para el (ABP) fueron "problem based learning" and "higher education"; "problem based learning" and "high education". De igual forma para el (AOP) se usaron las ecuaciones "project based learning" and "higher education"; "project based learning" and "basic education". En este último caso la base de datos no realizó ninguna distinción con los términos "high education" y "higher education" los cuales fueron consultados en los tesauros de la Unesco y Eric. Por tal motivo se utilizó "basic" para educación secundaria. La búsqueda se realizó el 08 de abril del 2022.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, M. y Doria, M. (2019). Desarrollo de Competencias Científicas a partir de una Estrategia Didáctica en estudiantes del grado 8A de la Institución Educativa Antonio Nariño de Montería. *Bio-Grafía. Escritos Sobre La Biología y Su Enseñanza.*, 53(9), 1689–1699.
- Ausubel, D. (1983). Teoría Del Aprendizaje Significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1–10), 1–10. <https://bit.ly/30VXULf>
- Barrows, H. (1986). A Taxonomy of problembased learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481–486.
- Barrows, H. (1996). Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview. In San Francisco: Jossey-Bass Publishers (Ed.), *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice* (pp. 3–12).
- Benjumedá, F. J. y Romero, I. M. (2017). Ciudad Sostenible: un proyecto para integrar las materias científico-tecnológicas en Secundaria. *Revista Eureka*, 14(3), 621–637. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2017.v14.i3.08
- Comisión permanente del Congreso de la República del Perú. (2003, 17 de julio). *Ley General de Educación 28044*, Ministerio de Educación. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley General de Educación 115*, Ministerio de Educación. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Congreso de la República Dominicana. (1997, 4 de febrero). *Ley General de Educación 66-97*. Ministerio de Educación. <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/marco-legal/leyes/ley-general-de-educacion-no-66-97-go-no-9951-del-10-de-abril-de-1997.pdf>
- Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación, Diario oficial de la federación*. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie04a06.htm>
- Congreso Nacional de Chile. (2009, 12 de septiembre). *Ley General de Educación 20370*, Ministerio de Educación. <https://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>
- Fernández, D. y Vena, J. (2021). El interés por los nuevos métodos de enseñanza. Análisis a través de Google Trends en España. In *EduNovatic 2021. Conference Proceedings. 6th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*. (pp. 31–35). Adaya Press. <https://edunovatic.org/wp-content/uploads/2022/02/EDUNOVATIC21.pdf>
- Fernández, J. V., García, G. M., Olivera, H. P., Gómez, A. C., Morales, E. A. M. y Solano, A. P. (2017). El desarrollo de habilidades investigativas a partir de resolución de problemas. Las matemáticas y el estado nutricional de los estudiantes. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 162–169. <https://doi.org/10.22507/rli.v14n1a14>
- González, J. L. L., Castro, A. R. S., Mesa, M. L. C. y Maya, C. J. P. (2020). Scientific production in latin america and the caribbean in the period 1996-2019. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 49(3), 1–10. <http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/573/554>
- González, R., Acevedo-Duque, Á., Martín-Fiorino, V. y Cachicatari-Vargas, E. (2022). Cultura investigativa del docente en Latinoamérica en la era digital. *Comunicar*, 30(70), 63–79. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-06>
- Hernández, C. (2005). *¿Qué son las “Competencias Científicas”? Ponencia presentada en el Foro Educativo Nacional*. Madrid: Ministerio de Educación. 1–30.
- Hernández, I., Lay, N., Herrera, H. y Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII(2), 242–255. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>

- Hernández, R. y Moreno, S. M. (2021). El aprendizaje basado en problemas: una propuesta de cualificación docente. *Praxis & Saber*, 12(31), e11174. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.11174>
- Jones, N., Rassmussen, C. y Moffitt, M. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington: American Psychological Association.
- Larmer, J. y Mergendoller, J. R. (2010). Essentials for Learning. *Educational Leadership*, 68(1), 4. <https://static1.squarespace.com/static/530e32e2e4b02e9cbe11317b/t/54b044c9e4b0265c9838432f/1420838089897/8+P-BL+Essentials.pdf>
- Lawless, K. A. y Brown, S. W. (2015). Developing scientific literacy skills through interdisciplinary, technology-based global simulations: GlobalEd 2. *Curriculum Journal*, 26(2), 268–289. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1009133>
- Liarte, R. A. y Soguero, C. (2009). I + C: Investigo y lo Cuento . Una experiencia de investigación y comunicación en las aulas de Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1681–5653).
- López Rivera, Z. C. (2017). *Innovación didáctica para la apropiación de la ciencia y la tecnología en estudiantes de educación básica y media* [Universidad de la Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad
- McPhail, G. J. (2016). From aspirations to practice: curriculum challenges for a new 'twenty-first-century' secondary school. *Curriculum Journal*, 27(4), 518–537. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1159593>
- Molano, M. (2015). Competencias: un asunto de pedagogía. In G. Londoño & E. Cano (Eds.), *Formación y evaluación por competencias en educación superior* (pp. 11–44). Libros en acceso abierto. 50. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/50>
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Problem based learning. *Emergency Medicine Journal*, 21(4), 411–413. <https://doi.org/10.1136/emj.2003.012435>
- Murillo, F. J. y Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: Analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29–50. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09243453.2010.543538>
- Murphy, S. (2020). Science Education Success in a Rural Australian School: Practices and Arrangements Contributing to High Senior Science Enrolments and Achievement in an Isolated Rural School. *Research in Science Education*. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09947-5>
- Perkins, D. (1991). Educating for Insight. *Educational Leadership*, 49(2), 4–8.
- Pujol, F. (2017). *El aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje por descubrimiento guiado como estrategias didácticas en Biología y Geología de 4o de ESO*. 59. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6052/PUJOL_CUNILL%2C_FRANCISCA.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0Ahttps://reunir.unir.net/handle/123456789/6052
- Rabanal, R., Huamán, C., Murga, N. y Chauca, P. (2020). Desarrollo de competencias personales y sociales para la inserción laboral de egresados universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2). <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32438>
- Reimers, F. y Chung, C. K. (2014). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Pérez, A. (2014). Habilidades científico-investigativas a través de la investigación formativa en estudiantes de Educación Secundaria. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 3(1), 16–30.

- Soto Soto, R. S. (2015). Enseñanza de líquenes para la formación de competencias científicas investigativas. *Revista Bio-Grafía Escritos Sobre La Biología y Su Enseñanza*, Edición Ex. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0bio-grafia1>
- Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, primaria y secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vallet-Bellmunt, T., Rivera-Torres, P. y Vallet-Bellmunt, I. (2017). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico en la enseñanza del marketing. *Educación XX1*, 20, 277–297. <https://doi.org/10.5944/educXX1.1>
- Vidergor, H. E. (2018). Effectiveness of the multidimensional curriculum model in developing higher-order thinking skills in elementary and secondary students. *Curriculum Journal*, 29(1), 95–115. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1318771>
- Willianson, G. e Hidalgo, C. (2015). Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El caso de NEPSO Chile. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación"*, 15(2), 1–21.

Sistematización de experiencia sobre estrategias de lectura crítica en la clase de Comunicación Escrita y Procesos Lectores CEPLEC - UNIMINUTO



Diego Alejandro Díaz Malagón*
UNIMINUTO
didiaz@uniminuto.edu



Leydi Magally Carvajal Ospina**
UNIMINUTO
leydi.carvajal@uniminuto.edu

Systematization of experience on critical reading strategies in the class of Written Communication and Reading Processes CEPLEC – UNIMINUTO

Recibido: 23 de marzo de 2022 | Aprobado: 7 de junio de 2022

Resumen

Dado que los estudiantes llegan a la educación superior con carencias en las habilidades comunicativas, esto minimiza su toma de postura frente a los textos en contextos, por tanto, es necesario emplear estrategias didácticas que permitan fortalecer dichos procesos. La presente sistematización de experiencia se desarrolló en la clase de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (CEPLEC). El objetivo central de este artículo es promover una reflexión pedagógica sobre los procesos de lectura crítica que ha

permitido a los estudiantes fortalecer su pensamiento crítico-argumentativo y aplicarlo a la interculturalidad. Este estudio se enmarca en una metodología cualitativa descriptiva por medio de la recolección de datos a partir de una encuesta de aplicación y su posterior interpretación. Dentro de los resultados arrojados es importante destacar que las clases del CEPLEC están siendo percibidas por maestros y estudiantes como un espacio académico que promueve el desarrollo del pensamiento crítico gracias a la confrontación de los textos escritos y en lenguaje audiovisual con escenarios propuestos sobre las realidades sociales y culturales.

Palabras clave: lectura crítica; lenguaje audiovisual; pensamiento crítico; argumentación; interculturalidad.

* Docente investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Licenciado en Educación, Magister en Comunicación y Educación y Magister en Comunicación y Educación en la Cultura. Para contactar al autor: didiaz@uniminuto.edu

** Docente investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Licenciada en Lengua Castellana, Magister en Gestión de la informática educativa. Para contactar a la autora: leydi.carvajal@uniminuto.edu

Abstract

The students arrive at higher education with deficiencies in reading, writing and oral processes that minimize taking a stand against texts and contexts; therefore, use didactic strategies that allow strengthening these processes. The present systematization of experiences was developed through of the Written Communication and Reading Processes class (CEPLEC). Whose central objective revolves around a pedagogical reflection of critical reading processes that are supported by audiovisual language and allow students to strengthen their critical-argumentative thinking to apply interculturality. This study is framed in a qualitative descriptive methodology through the collection of data from an application survey and its subsequent interpretation. Among the results obtained, it is important to highlight that CEPLEC classes are being perceived by teachers and students as an academic space that promotes the development of critical thinking thanks to the confrontation of texts with proposed scenarios on social and cultural realities.

Keywords: *critical reading; audiovisual language; critical thinking; argumentation; interculturality.*

Y nuestra época es la propia de la crítica, a la cual todo ha de someterse. En vano pretendan escapar de ella la religión por santa y la legislación por majestuosa, que excitarán entonces motivadas sospechas y no podrán exigir el sincero respeto que sólo concede la razón a lo que puede afrontar su examen público y libre.

– Immanuel Kant

(Kant, 1781, citado por Morales, 2012, p.71)

Introducción

La Licenciatura en humanidades y lengua castellana junto con el departamento de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (CEPLEC) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede principal (UNIMINUTO SP) desarrollan en equipo estrategias didácticas para mejorar los procesos de lectura crítica en los estudiantes de primer y segundo semestre en las asignaturas CEPLEC I y II, las cuales buscan fortalecer habilidades comunicativas (escucha, oralidad, lectura y escritura) por medio de estrategias metacognitivas, de trabajo colaborativo y de resolución de problemas que desarrollen a su vez el pensamiento crítico, pertinente para tomar posición ante realidades sociales y académicas.

Añadido a lo anterior, se ha propuesto un trabajo que parte de admitir y reconocer escenarios socioculturales; por tanto, se ha implementado un aprendizaje dialógico que permite tomar

posturas críticas propositivas en el contexto social, cultural y académico en las que los estudiantes construyen desde estructuras propias del lenguaje las intervenciones argumentativas. De esta manera, desarrollan la capacidad para defender un punto de vista y a partir de allí fortalecen las estrategias para leer, interpretar, sistematizar, elaborar y aplicar el conocimiento, no solo en el aspecto estrictamente académico, sino en las diferentes situaciones de sus vidas.

Para determinar la ruta curricular y didáctica el departamento aplica un instrumento como ejercicio diagnóstico en el que se evidencian las habilidades referidas a la lectura crítica con las que ingresan los estudiantes a UNIMINUTO SP independientemente de la carrera que cursen. El resultado que arroja la prueba tiene como fin identificar los puntos a mejorar y que son tenidos en cuenta en las asignaturas de CEPLEC I y II en aras de ajustar los contenidos programáticos. Es así que el resultado de la prueba ha evidenciado dificultades en los estudiantes frente al proceso de lectura crítica. Estas debilidades se muestran aun desde comprender el significado literal, por tanto, el proceso de interpretación carece de sentido y, de igual manera, les resulta casi imposible alcanzar los niveles inferenciales de los textos.

Desde el curso se toma como referencia el concepto de lectura crítica ofrecido por Cassany (2006), quien plantea tres concepciones sobre cómo abordar un texto de manera crítica: concepción lingüística,

concepción psicolingüística y una concepción sociocultural. La primera, concepción lingüística, se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la habilidad de entender el significado semántico, es decir lo literal del texto, así, “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido surge de la suma del significado de todos los vocablos y oraciones” (Cassany, 2006, p. 25). La segunda, concepción psicolingüística, es concebida como la relación que existe entre lo literal del texto y las ideas implícitas que el autor no plasma y el lector debe reconocer. Es decir, el significado no está solo en el texto, sino también en la mente del lector, de tal forma que “leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas reformular, etc.” (Cassany, 2006, p. 32).

Y la tercera es la concepción sociocultural. Refiere a la destreza del lector a identificar los aspectos del contexto; es decir, cómo se relacionan las concepciones del texto con la realidad, con el mundo en el que se vive, ya que cada lector tiene mundos, realidades y experiencias diferentes, y es allí donde se constituye una declaración a favor de un conjunto de valores democráticos, ecológicos, humanistas, etc. También se debe ser capaz de tomar partido a favor o en contra de esta opinión, sea de manera global o parcial. El autor plantea que “leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (Cassany, 2006, p. 38), de forma que, al leer se requiere de habilidades cognitivas, sociales, y culturales.

El instrumento inicial de medición de lectura que se ha aplicado a los estudiantes es un insumo contundente que permite evidenciar cómo los estudiantes tienen un nivel de lectura muy básico y pocos se acercan al nivel de lector crítico. De este modo, uno de los fines de la clase ha sido posibilitar que logren inferencias al relacionar el

texto con un contexto cercano a la realidad de los estudiantes. Es por ello que se ha dado un rediseño a la metodología del curso para que, a partir de recursos y herramientas multimediales, los estudiantes logren un nivel de análisis crítico e inferencial de los textos y a su vez del contexto.

Probablemente, los profesores en la universidad ponen mayor énfasis en el aprendizaje de los contenidos disciplinares y no suelen dedicarse a implementar estrategias de lectura que beneficie la comprensión de los textos propios de sus asignaturas. De ahí que, la experiencia que se comparte en este estudio busca aportar ideas a aquellos docentes que han tenido escasa capacitación para motivar al desarrollo de las competencias comunicativas, lo que incide en un bajo nivel de dominio comprensivo y desmotivación en los estudiantes. De esta manera, estas carencias podrían derivar en el retraso del ideal deseado de fomentar ciudadanos críticos.

Es así que, el objetivo de este artículo es reflexionar en la implementación de prácticas de lectura crítica con el fin de mejorar el desarrollo del pensamiento en los estudiantes y estas prácticas dependerán de las decisiones deliberadas de los docentes. Es por ello que se fundamentan y describen las prácticas de lectura crítica mediadas por textos en contextos y recursos multimediales para su articulación con la realidad sociocultural, las cuales se implementaron con el fin de motivar al uso de estrategias de aprehensión y construcción del conocimiento para desarrollar la criticidad de los estudiantes.

Por lo anterior, se ha determinado este espacio de reflexión a fin de sistematizar las prácticas pedagógicas implementadas en cuatro de los cursos de CEPLEC II que evidencian cómo estas estrategias han sido percibidas por los estudiantes en pro del desarrollo de su pensamiento crítico y su habilidad argumentativa. Las estrategias que se han llevado a cabo se han basado en el análisis de textos escritos y de producciones audiovisuales como son películas y documentales que evidencian la realidad histórica que ha vivido el pueblo latinoamericano, y, a su vez, articuladas en una línea de pensamiento de interculturalidad crítica desde la propuesta de Walsh (2009) como un ejercicio de comprensión de la interculturalidad y sus múltiples aristas, vistas

desde perspectivas distintas. Además, hemos tomado como referencia las reflexiones de Paulo Freire (1989) sobre la importancia del acto de leer el mundo, entendida como una actividad de comprensión y producción de sentido social, que no es un simple trabajo de decodificación, sino un proceso de relación y participación para construir saberes.

A continuación, se presenta la fundamentación teórica que contempla, en primer lugar, un repaso de los distintos recursos para una lectura crítica. Luego, se detalla la estrategia la lectura de mundo y la interculturalidad crítica para desarrollar el pensamiento crítico. También, se expone la vinculación entre la lectura y el pensamiento crítico a partir de los fundamentos que ofrece la didáctica y pedagogía crítica y se describe el lenguaje audiovisual y sus beneficios para la argumentación. Finalmente, a partir de la descripción de las estrategias y las teorías subyacentes, se establece el marco metodológico que rige este estudio y los resultados obtenidos en la encuesta para conocer la percepción de los estudiantes. Por último, se comparten las conclusiones a las que se ha arribado luego de completar este proceso de sistematización.

II. Fundamentación teórica

1. Los distintos recursos para una lectura crítica

Llevar a cabo estrategias de lectura crítica influye en los estudiantes para que puedan comprender contextos de su realidad y desarrollar un pensamiento crítico. Desde una dimensión científica, Morales Zúñiga (2014) plantea que la lectura crítica es:

Una forma de razonamiento que combina el análisis epistemológico y científico social, con la finalidad de comprender la realidad y, además, cuestionar nuestra forma de comprenderla, nuestro aparato teórico y metodológico que nos sirve para el análisis de la realidad social, para finalmente pensar en posibilidades de acción sobre la realidad estudiada. (p. 8)

De modo que, este nivel de pensamiento crítico es contundente en la formación de los estudiantes para el proceso de investigación, debido a que viabiliza el ejercicio de las destrezas argumentativas

propio de la formación profesional y aumenta el desarrollo cognitivo y, aún más, acrecienta la responsabilidad social y cultural, pues junto con los temas y herramientas que ofrecen los cursos del departamento, se fortalecen las habilidades comunicativas para lograr los objetivos planteados desde el departamento y desde UNIMINUTO.

Además de la lectura de textos literarios y académicos-científicos, se incluyen otros recursos o formas de discursos, como es el caso de las producciones audiovisuales, las cuales permiten desarrollar espacios de reflexión y diálogo entre el docente y los estudiantes al analizar desde diferentes perspectivas una variedad de películas que son seleccionadas con la finalidad de mejorar habilidades comunicativas y reflexivas además de desarrollar la imaginación al conocer la realidad social desde distintas narrativas.

Los medios audiovisuales permiten reflexionar y construir conciencia social, debido a que acercan a los espectadores a contextos o ambientes que pueden ser cercanos o lejanos de su ámbito social o cultural, como es el caso de observar a detalle por medio de narraciones los conflictos que ha vivido Latinoamérica por décadas. Por consiguiente, implementar herramientas didácticas audiovisuales en pro de fortalecer el pensamiento crítico es significativo y vivencial para los estudiantes, además de que genera un sentir y pensar con identidad del territorio, de reflexión y comprensión de su proceso formativo en consonancia con una sociedad en cambio permanente y con las pujantes concepciones ecosistémicas desde el corazón y desde la mente.

Cabe señalar que los procesos de lectura que llevamos a cabo parten de la categoría de interculturalidad crítica, la cual la se concibe como una reflexión sobre los presupuestos teóricos, sobre las prácticas de la educación actual, sobre las políticas y su congruencia con el tipo de ciudadano que se está formando en UNIMINUTO. De esta manera, se define la interculturalidad como:

la necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de

trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural (Walsh, 2009, p. 2).

Por tanto, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida y busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia. La interculturalidad es “funcional” al sistema existente (Walsh, 2009, p. 3). De ahí que, comprender la realidad social desde distintas perspectivas permite potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes, debido a que desde los espacios de socialización de las producciones audiovisuales se logra reflexionar sobre la importancia de la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, lo que fortalece la construcción de las condiciones distintas de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir.

Se debe agregar que la interculturalidad crítica, según Walsh, 2009, es ...una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos, que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (p. 4)

Sin embargo, de no llevar a cabo un buen proceso de lectura del mundo no se podrían contemplar las distintas percepciones de la sociedad de manera crítica, es por ello que desde el CEPLEC se busca que los estudiantes tomen posturas contundentes a través del acto de leer, ya que está determinado no solo por la búsqueda comprensiva de lo leído, sino que también persigue asociar la experiencia mediante la comprensión crítica del contexto social de la realidad del sujeto. (Freire, 1989).

De ahí que, existe una estrecha relación entre el texto escrito y la realidad, un vínculo en el cual no se puede realizar esta actividad sin contemplar ni reflexionar el mundo en el que se vive, la lectura

debe ser un acto de compromiso social profundo. La lectura del mundo se puede entender como una actividad de comprensión y producción de sentido social. No es un simple trabajo de decodificación, sino un proceso de relación y participación para construir saberes.

2. La lectura de mundo y la interculturalidad crítica como estrategias para desarrollar el pensamiento crítico

La actividad reflexiva sobre la práctica pedagógica que caracteriza a esta investigación se realiza en el marco de una asignatura específica denominada CEPLEC II, la cual ha tenido como categorías centrales la ‘lectura de mundo’ y la ‘interculturalidad crítica’. En primer lugar, entiéndase la lectura de mundo como un proceso del acto de leer que trasciende la acción de decodificación de la palabra escrita y la imagen expuesta y, por tanto, se dirige y extiende a la comprensión de la realidad sociocultural. En segundo lugar, se comprende la interculturalidad crítica en términos de las posibilidades de crear espacios y generar momentos de diálogo entre las culturas.

Se puede indicar que esas categorías centrales se sostienen sobre la base de unos conceptos fundamentales, tales como: ‘Lectura crítica’, ‘Pensamiento crítico’, ‘Pedagogía crítica’, ‘Didáctica’, ‘Lenguaje audiovisual’ y ‘Argumentación’. Precisamente porque el fortalecimiento de las competencias comunicativas, que es el objetivo de la clase de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (CEPLEC), tiene que ver y tratar con asuntos relativos al desarrollo de estas habilidades en los estudiantes en los que se evidencie una actitud lectora que vaya de la superficie a la profundidad del texto; un ejercicio de reflexión y razonamiento en la actividad del sentir y pensar.

Para ello, se requiere de docentes que se interroguen sobre el lugar donde se despliega su actividad educativa, se cuestionen sobre los dispositivos y mecanismos de socialización del conocimiento y se pregunten sobre los efectos formativos que provocan las estrategias implementadas para lograr aprendizajes profundos. Así, el docente se vislumbra como un trabajador de la cultura que piensa en el origen, el trayecto y la aprehensión

de los saberes en relación con los determinantes económico-políticos, sociales y culturales en los procesos de comunicación y aprendizaje.

Lo anterior se piensa como posible a través de actividades académicas que integren las diversas modalidades de lectura. A partir del fenómeno de la comunicación en la llamada Sociedad de la información, no se puede negar el hecho de que hoy en día la universidad debe concebir los códigos multimodales. Así, la producción cinematográfica se perfila como un texto para decodificar la realidad a través de los mundos de ficción en que se enmarca; también se concibe el predominio de la imagen como formadora de identidades y personalidades; las redes sociales como revolución de las formas de interacción social y el advenimiento de las series televisivas como un producto sociocultural que refleja la condición y pensamiento del hombre de hoy. En este proceso sociodiscursivo de interacción comunicativa tiene un lugar protagónico la argumentación como modo de que las opiniones y las ideas personales se sustenten con evidencias y razones.

Conviene subrayar que la lectura es una actividad que trasciende la linealidad espacial del texto y es una práctica que va más allá de la decodificación simple de la imagen. Desde este punto de vista, hace posible dirigir la lectura de texto e imagen como una forma de conocimiento profundo del mundo. Razón por la cual los estudiantes de CEPLEC van comprendiendo, a partir del fortalecimiento de sus habilidades lectoras, que no solo se lee la palabra o el dibujo, sino que también se lee la realidad y la lectura de la realidad y se da gracias a la lectura de lo textual y lo icónico.

El curso de Comunicación Escrita y Procesos Lectores ha reconocido y destacado, en sus actividades de lectura de la realidad o realidades, la importancia del diálogo entre personas que provienen de culturas y tradiciones distintas como un espacio posibilitador de prácticas de conocimiento con otros y experiencias que acercan al reconocimiento del otro. Esto tiene íntima relación con la concepción de interculturalidad que se promueve en la clase de CEPLEC. Entendida la interculturalidad como un proyecto político-educativo que trabaja en relación con los procesos de descolonización, transformación y creación. Por tanto, hemos

apostado por adicionar discursos distintos a los de la cultura escrita para ser decodificados e interpretados. Indiscutiblemente, los procesos de comunicación en la llamada ‘sociedad de la información’ convocan a la academia a atender a los fenómenos que surgen de la cultura audiovisual. Para ello es necesaria una acción educativa en torno a las narrativas y los mensajes audiovisuales, esto para formarse conceptualmente en las formas de expresión, manifestación y las técnicas de este tipo de comunicación, ya que los enseñantes y los estudiantes se encuentran situados en una sociedad donde proliferan las producciones audiovisuales.

3. Lectura y pensamiento crítico

El espacio académico de CEPLEC tiene un fuerte propósito por promover en sus estudiantes una lectura crítica, reflexiva, de modo que los estudiantes puedan estar en capacidad de entender el sentido profundo de un discurso. Además, se pretende que el estudiante comprenda el texto escrito como proceso y como producto: el primero entendido como una actividad ligada a la competencia lingüística (componentes morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos de la lengua) y el segundo, entendido como el resultado de una acción ligada a la competencia comunicativa (intencionalidad, contexto, situación de comunicación, conocimientos e ideologías).

Además, la asignatura se ha pensado como un espacio curricular en el que se desarrollen actividades para producir cambios en las estructuras vinculadas al acto de pensar. Es decir, se busca que el estudiante vaya forjando un pensamiento crítico. En efecto, la clase promueve actividades donde los estudiantes se plantean problemas, formulan preguntas, jerarquizan ideas y evalúan datos e informaciones. Así, por ejemplo, se les solicitan tareas y trabajos en los que utilizan conceptos para analizar e interpretar, para que deduzcan conclusiones e intenten proponer soluciones a dichas problemáticas o interrogantes.

4. Procesos de enseñanza aprendizaje para la Pedagogía crítica

La pedagogía crítica es la perspectiva teórica que ha adoptado la clase de CEPLEC para articular la

cultura, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Conviene expresar que el discurso de la pedagogía crítica invita a construir y desarrollar un proyecto educativo que propicia actividades en las cuales los estudiantes sean estimulados a pensar críticamente. De igual modo, la pedagogía crítica entendida como una teoría pedagógica rechaza la idea de educar para el control de la sociedad y asume el acto educativo como una acción potencial para la transformación y el cambio social.

Con respecto a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, el curso de CEPLEC ha introducido una serie de estrategias para la formación de una actitud de diálogo permanente entre maestros, estudiantes y saberes. En consecuencia, la clase ha acogido los enfoques didácticos de Aprendizaje Basado en Retos (ABR), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y se ha apoyado en las herramientas y recursos educativos que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Es así que los docentes de esta área no solo se interesan por comunicar o compartir los contenidos curriculares propios de la asignatura, sino que también orientan su práctica pedagógica en función de un método que intente responder oportunamente a los desafíos sociales y tecnológicos actuales.

III. Metodología

La finalidad de esta propuesta se enmarca en el enfoque cualitativo. Este enfoque es pertinente al permitir comprender e interactuar fenómenos, en este caso educativos, generando autorreflexión y, por ende, cambios que conciben impacto. También, Goetz y LeCompte (1988, p. 58) afirman que “la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente”. Como investigadores pretendemos ser sensibles a los efectos causados en los participantes y realizar una investigación que los involucre y concientice frente a cómo el desarrollo de una competencia crítica desde las habilidades comunicativas puede ayudarlos a desarrollar argumentos, posiciones y discursos válidos frente a su entorno para mejorar procesos sociales, académicos y de comunicación

en cualquier escenario, por ende, el objetivo consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción del escenario y mediante el análisis del instrumento que se aplicó y desde allí llegar a procesos de reflexión en las prácticas cotidianas, que generen cambios y transformaciones, a nivel social y educativo de la comunidad.

Por ello, para validar este estudio y de acuerdo con las características de la población, se conformaron las preguntas de investigación, en una encuesta constituida por 17 preguntas que se agruparon en 6 categorías: pensamiento crítico, lectura de mundo, interculturalidad crítica, didáctica, lenguaje audiovisual y argumentación, la cual se aplicó a cuatro grupos, para un total de 118 estudiantes de segundo semestre en la cátedra de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (CEPLEC) II.

De este modo, se aprovechó la virtualidad y se creó un formulario en Google forms en el cual los estudiantes ofrecieron su percepción y de esta manera se obtuvo y tabuló la información recolectada con la idea de construir un proceso sistemático que facilitara el análisis de la información recopilada por medio del instrumento utilizado para conocer las opiniones de los estudiantes sobre su desarrollo y motivación para leer a partir de las estrategias implementadas para solventar los problemas en la comprensión crítica.

Es así que se seleccionó este paradigma cualitativo porque se pretende, en primer lugar, la creación y reconocimiento de acciones útiles para las personas; y, en segundo lugar, que los estudiantes que participaron en la sistematización se empoderen y capaciten a través del propio proceso de narración, construcción y utilización de su propio conocimiento (Rodríguez et al., 1996). De modo que, desde este paradigma investigativo hemos logrado reflexionar e interpretar las prácticas concernientes al campo de la lectura crítica, el lenguaje audiovisual y la interculturalidad crítica y su impacto en el desarrollo de las competencias de los estudiantes según su percepción.

IV. Resultados

Los resultados se ofrecen a partir de las categorías analizadas en el presente estudio, alineadas y sistematizadas en una matriz por recurrencia que ha

permitido interpretar e inferir los datos y su relación con el objetivo de reflexionar sobre las estrategias implementadas y sustentadas en el marco teórico. Luego de describir el impacto de las categorías a partir de la percepción de los estudiantes, de manera general, se expone como resultado el efecto de la lectura crítica.

Pensamiento crítico

Los estudiantes asumen una postura crítica que les permite reflexionar en torno a los diferentes fenómenos emergentes a partir de la reflexión y la postura argumentativa. Se evidencia que el desarrollo del pensamiento crítico se puede convertir en una estrategia de emancipación individual y colectiva con la que se le permite al estudiante conectarse con su proceso educativo y la producción del conocimiento desde el campo en donde se desenvuelve, pero a la vez se constituye en una dinámica interdisciplinar que va más allá de la adquisición de conocimiento.

Ante la pregunta sobre la consideración acerca de si las estrategias implementadas en las clases de CEPLEC II fomentan el pensamiento crítico como forma de acción y empoderamiento, de los estudiantes encuestados, el 87,3% respondió a la opción “Muy de acuerdo”. Como resultado de esto, se puede decir que la asignatura está siendo percibida como un espacio académico que promueve el desarrollo y ejercicio del pensamiento crítico. Precisamente, se han ajustado las estrategias con el propósito de que los estudiantes puedan llegar a estar en capacidad para asumir una postura crítica y pertinente ante las realidades sociales y culturales.

Lectura de mundo

La intención de las lecturas propuestas desde la clase de CEPLEC se equilibran entre el ejercicio de leer y la necesidad de que estas lecturas trasciendan más allá de lo académico. Por ello, se evidencia que el acto de leer desde la cátedra debe estar desarrollado a partir de estrategias teórico-prácticas por medio de lecturas de textos escritos, orales y en modalidad audiovisual, en las que se establezca una relación con el contexto sociocultural; también, se procura que los diferentes textos les permitan a

los estudiantes participar activamente en diferentes escenarios de transformación a la vez que contribuyen en el fortalecimiento y la justificación de las posturas frente a fenómenos académicos, sociales, culturales, económicos y políticos.

Desde esta perspectiva, se les preguntó a los estudiantes si consideran que las producciones audiovisuales vistas en clase de CEPLEC junto con los textos leídos constituyeron los recursos necesarios para poder abarcar las distintas temáticas. Se puede notar que más de la mitad de los estudiantes contestó que efectivamente fueron muy útiles. Esto permitió evidenciar que el desarrollo en los procesos de pensamiento se ha enriquecido, ya que la adquisición del aprendizaje se ha logrado desde la producción textual y desde el uso de otros recursos, a partir de los cuales han logrado interpretar las ideologías y diversas manifestaciones de manera significativa de las realidades socioemocionales y culturales. Los distintos recursos generan, definitivamente, una nueva manera de adquirir el conocimiento y posicionarse frente a las problemáticas actuales, siendo así agentes transformadores de la sociedad.

Interculturalidad crítica

La competencia intercultural en la clase de CEPLEC está orientada hacia la capacidad que deben tener los estudiantes de vincularse en contextos que les permitan abordar su cultura y otras culturas por medio del diálogo y la discusión y que se desenvuelvan de manera eficaz en un ambiente de respeto por los pensamientos de los demás. Para esto, el docente juega un papel fundamental al guiar estos procesos de construcción a partir de la responsabilidad que se asume ante la diferencia de posturas de cada uno de ellos en temas tan cotidianos como la política, religión, racismo y problemáticas actuales del país, asimismo, en las relaciones de poder que se evidencian al interior de las dinámicas socioculturales, encaminadas estas hacia la transformación de entornos sociales y hacia la construcción de diferentes posiciones e ideologías.

En el cuestionario se plantea una pregunta que intenta determinar qué piensa el estudiante sobre si las clases le han ayudado a tomar conciencia en

relación con sus condiciones de aprendizaje como punto de partida en la construcción de nuevas realidades. Frente a esta interrogante la mayoría de los participantes encuestados eligió la respuesta “Muy de acuerdo”.

Además, se propuso una pregunta a los estudiantes en lo relativo a si consideran o no al pensamiento crítico como promotor de relaciones positivas entre los distintos grupos culturales. Con respecto a este planteamiento, las respuestas al cuestionario se presentaron con el siguiente porcentaje: 76, 3% para la opción “Muy de acuerdo”. Esta tendencia en la respuesta de los encuestados puede ser tomada como resultado del efecto que tienen en ellos la promoción y el fortalecimiento de habilidades de comunicación. Se acepta que las habilidades comunicativas tienen una incidencia positiva en las interacciones sociales, entonces, se podría decir que la estrategia de interculturalidad crítica promueve relaciones entre los estudiantes a partir del diálogo, la discusión y la conversación que se desenvuelven en un ambiente de respeto por los pensamientos.

Como señala Walsh (2009):

...la interculturalidad crítica [...] visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez– alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (p. 15).

De esta manera, el curso de CEPLEC trabaja para fomentar la responsabilidad que es necesaria asumir ante la diferencia de posturas de cada uno de los estudiantes con los demás, sus compañeros, sus semejantes. Es decir, que la dinámica de esta asignatura realiza en su ejercicio cotidiano aquello que se espera se dé en la práctica social fuera del aula.

Lenguaje audiovisual

El curso de CEPLEC se propone encaminar una acción educativa en torno al lenguaje audiovisual como actividad académica para abordar distintas temáticas y diferentes contenidos que son propios

de la asignatura. En este sentido, propende por realizar ejercicios teórico-prácticos para descifrar y decodificar el sentido o los sentidos de la narrativa audiovisual. Para llevar a cabo este proceso y como un primer paso, ha vinculado en sus procesos didácticos recursos con lenguaje audiovisual.

El objetivo del curso es presentar esta estrategia como una forma de mediación entre la memoria, el territorio, el conflicto, la sensibilidad, el cuerpo, el poder y saber. Como se ha mencionado, los contenidos teóricos del plan de estudios de CEPLEC transitan del texto escrito hacia una experiencia de estudio con recursos multimediales. Como evidencia de la percepción de los estudiantes de leer el mundo a través del lenguaje audiovisual, se les preguntó sobre el impacto positivo de estos recursos utilizados en las clases, específicamente con la presentación de películas, reportajes, series e imágenes. Para este cuestionamiento hubo un 77,6% de los estudiantes que optó por la alternativa de respuesta “Muy de acuerdo”. Este tránsito del texto escrito hacia una experiencia con medios audiovisuales ha sido muy pertinente para fortalecer el análisis de muchos fenómenos sociales actuales.

Como resultado de esto, se obtiene en el transcurso de las clases de CEPLEC un proceso de aprendizaje que va más allá de la percepción y el análisis de la palabra escrita, pues se integra lo multisensorial, lo estético y lo creativo en la interpretación de otro tipo de narrativas. Además, se obtienen conceptos que permiten analizar y comprender las nuevas formas de comunicación audiovisual e interacción social.

Didáctica

Se resalta la labor que realizan los docentes en clase de CEPLEC, puesto que no solo se detienen en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares, aplicando distintas estrategias, herramientas y recursos, sino que también orientan su práctica pedagógica en función de una perspectiva que intenta dar respuesta a las exigencias sociales, culturales y tecnológicas actuales a partir de actividades que logran el interés y la motivación de los estudiantes.

En relación con lo anterior, los estudiantes encuestados afirman que las estrategias de enseñanza-aprendizaje están contribuyendo

positivamente en sus experiencias de aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. Esto es muy importante que ocurra en el ámbito universitario, pues como lo señala Casasola Rivera (2020): “En el campo de la educación, la estrategia se comprende como un conjunto de instrumentos o procedimientos que se implementan para alcanzar competencias de aprendizaje en los estudiantes. Su prueba final de validez se da en la práctica [...]” (p. 49). Como resultado, se obtienen, por un lado, aprendizajes, habilidades y competencias y, por otro lado, los aprendizajes, las habilidades y las competencias van construyendo y formando el ser de los estudiantes.

Esta toma de conciencia estudiantil deviene a medida que el docente examina y evalúa su práctica de enseñanza a la luz de una teoría educativa y concibe su acción pedagógica como un proyecto transformador de realidades socio-culturales, las cuales están determinadas parcialmente en el contexto donde ejerce su acto de enseñanza. Así lo declara McLaren (2005): “Aparte de la obvia necesidad de una introducción teórica a la pedagogía crítica, se me ha ocurrido que los educadores raramente son estimulados para buscar conexiones que enlacen su tipo personal de pedagogía con procesos, estructuras y cuestiones sociales [...]” (p. 36). Es así que la enseñanza universitaria requiere no solo de una pedagogía crítica (teoría de la educación) que la fundamente, sino que también exige convocar a los docentes a vincularse con los procesos de cambio que la sociedad demanda.

Argumentación

La clase se caracteriza por trabajar con textos que permiten tomar una posición crítica, reflexiva y argumentada en el juzgamiento reflexivo y crítico de la sociedad a través de las diferentes estrategias implementadas para dicha construcción. Así mismo, ha contribuido al desarrollo del pensamiento argumentativo ya que los estudiantes se exponen a ofrecer una cadena o conjunto de proposiciones para sostener su punto de vista, habilidad que les permite fomentar los procesos argumentativos y promover a su vez el pensamiento crítico. Lo anterior evidencia que el llevar a cabo procesos estructurados desde la lógica con métodos y

técnicas constituidos permite discernir de manera adecuada la postura que se tome sin determinar el tema. Esto es posible porque en la asignatura se ha introducido un apartado de lógica, como disciplina teórica, que tiene como objeto de estudio principal al argumento a partir de las ideas de Weston (2009), quien afirma que:

Argumentar es importante también por otra razón. Una vez que hemos llegado a una conclusión bien sustentada en razones, la explicamos y la defendemos mediante argumentos. Un buen argumento no es una mera reiteración de las conclusiones. En su lugar, ofrece razones y pruebas, de tal manera que otras personas puedan formarse sus propias opiniones por sí mismas (p. 06).

Así, al preguntárseles si la clase ha contribuido al desarrollo del pensamiento crítico y la adopción de posturas ante los temas de actualidad, el 85,3% de los estudiantes encuestados optaron por la alternativa de respuesta “Muy de acuerdo”, ya que resulta en ellos una práctica cotidiana que asuman una actitud crítica, mediante la comprensión, interpretación e inferencia de diferentes tipos de textos para elaborar discursos escritos y orales fundamentados. Asimismo, reconocen estructuras y contenidos de diferentes textos argumentativos, a través de actividades individuales y colaborativas, con el fin de utilizarlas en discursos escritos y orales en cualquier contexto. Por consiguiente, logran producir argumentos estructurados que evidencian una postura crítica frente a una realidad o hecho social, mediante estrategias de escritura, expresión y desarrollo de propuestas multimodales.

Efectos en los estudiantes de la lectura crítica

Como se aprecia, la perspectiva que se ha adoptado en la asignatura está fundamentada en la lectura crítica. De acuerdo con Cassany (2017), la lectura crítica es algo distinto a la práctica habitual de leer las líneas: “En un grado más complejo, leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito” (p. 116). En este sentido, el proceso lector de los materiales propuestos en clase, ya sean textos

escritos, narrativa gráfica, documentales o películas, se hace desde un enfoque de lectura crítica en el cual se comprende, interpreta e infiere los temas o contenidos de los textos.

De esta manera, se quiere dar a conocer la percepción que tienen los estudiantes con respecto a la clase de CEPLEC como un curso que permite fortalecer las habilidades de lectura para la comprensión de textos y la intencionalidad de su autor al escribirlos. En esta pregunta los participantes de la encuesta respondieron favorablemente a la alternativa de respuesta como “Extremadamente útil” para el desarrollo de estos dos procesos. Indiscutiblemente, estas actividades académicas son de gran valor formativo y se sustentan en la idea que defiende Freire (1996) en su concepción de la importancia de una transformación de la mirada hacia el mundo para la educación y el cambio:

Este cambio de percepción, que se da en la problematización de una realidad concreta, en el entre-choque de sus contradicciones, implica un nuevo enfrentamiento del hombre con su realidad. Implica admirarla en su totalidad: mirarla de “dentro” y desde “adentro”, escindirla de sus partes y volver a admirarla, ganando así una percepción más crítica y profunda de su estar en la realidad que no condiciona. Implica una “apropiación” del contexto; una inserción en él; un ya no quedar “adherido” a él; un ya no estar casi “bajo” el tiempo sino en el tiempo. Implica reconocerse hombre. Hombre que debe actuar, pensar, crecer, transformar, y no adaptarse fatalistamente a una realidad deshumanizante. (p. 22).

En efecto, la asignatura Comunicación Escrita y Procesos Lectores tiene una incidencia destacada en los actos de comprensión lectora y lectura crítica necesarios para que puedan darse esos cambios de concepción en los estudiantes. Precisamente, la comprensión crítica de los textos implica un trabajo académico que indaga las pistas que el autor del escrito ha dejado, las cuales son elementos que contribuyen en la reconstrucción, el establecimiento de su significado, incluso, su relevancia como escritura sobre el mundo.

Es por ello que cuando se realizan prácticas encaminadas al fortalecimiento de la lectura y

desde diferentes posiciones, permitimos que los estudiantes estén en la capacidad de descubrir la intención comunicativa e ideológica del texto, a la vez que los motiva a mantener y adoptar un punto de vista frente al tema abordado y, de este modo, la lectura podrá ser utilizada como herramienta para actuar frente al mundo. Por consiguiente, se refleja que las estrategias para los procesos de lectura empleadas por los docentes en la cátedra de CEPLEC han permitido que los estudiantes incrementen el desarrollo de la capacidad de interpretación crítica con la posibilidad de construir juicios fundamentados en una postura encaminada hacia la argumentación que trasciende su vida académica.

V. Conclusiones

“La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (Freire). Educarse forma parte del proyecto de vida de los seres humanos, pero para lograrlo significativamente se requiere romper esquemas tradicionales para la adquisición del conocimiento. Por ello, desde la cátedra de Comunicación Escrita y Procesos Lectores se prioriza el aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva crítica en donde convergen el aprendizaje significativo y la contextualización de dichos aprendizajes con situaciones y problemáticas que hoy en día nos atañen.

A lo largo de este estudio hemos visto que el desarrollo del pensamiento crítico es necesario en el mundo actual, por lo cual, requiere de un tratamiento permanente en la universidad, a partir de estrategias para comprender e identificar el significado y la ideología de la diversidad de discursos sociales valiosos que a diario se imponen. “El pensamiento crítico es una forma de generar conocimiento con fundamentos sólidos. El criterio central para desarrollarlo está en la capacidad de argumentar y ofrecer buenas razones de lo que se está diciendo o escribiendo”. (Rolón, 2014, p. 15).

Es por esto que desde la práctica docente impartida en la cátedra de CEPLEC apostamos por posibilitar en los estudiantes procesos de pensamiento y capacidades para la apropiación del aprendizaje de carácter crítico, influido este por situaciones de tipo social, cultural y por medio de propuestas didácticas

impartidas en esta cátedra. Como se menciona anteriormente, se busca crear profesionales que puedan desarrollarse de manera idónea, no solo en su profesión, sino que así mismo tengan habilidades para ser seres humanos sensibles a sus realidades y que se comuniquen de manera eficaz.

Como resultado de esto, se puede decir que la asignatura está siendo percibida, por maestros y estudiantes, como un espacio académico que promueve el desarrollo y ejercicio del pensamiento crítico como resultado de la implementación de estrategias con el propósito de que los estudiantes desarrollen la capacidad para asumir posturas críticas y pertinentes ante las realidades sociales y culturales.

Consideramos que el estudio permitió recoger gran parte de las percepciones que los estudiantes tienen con respecto a la clase de CEPLEC. Así, se pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes piensa que el curso contribuye en la formación de un pensamiento crítico y reflexivo a través de actividades que van transitando de la lectura literal a la lectura inferencial, para finalmente llegar a un nivel de lectura crítica.

El proceso de investigación permitió captar parte de las apreciaciones de los estudiantes que asisten a la asignatura. Entre estas se destaca que asumir el acto educativo desde una perspectiva de pedagogía crítica ha contribuido con el desarrollo de los procesos formativos y de aprendizaje en los estudiantes. En este sentido, la acción educativa que realizan los maestros se concibe no solo como un proyecto educativo, sino como un proyecto de vida que impacta en lo social y cultural.

Lo anterior confirma que, si bien los textos escritos siguen teniendo un lugar relevante en la academia, estos requieren ser alternados con otros tipos de discursos, como, por ejemplo, la narrativa gráfica y la narrativa audiovisual. Discursos que vienen a complementar a los textos descriptivos, expositivos y argumentativos. Por tanto, es necesario continuar fortaleciendo la habilidad para interpretar el lenguaje audiovisual y para ello es fundamental la capacitación docente con el fin de que utilicen las herramientas tecnológicas y sus recursos como dispositivos propiciadores del desarrollo del pensamiento crítico, la transformación de las

prácticas educativas y la potencialización de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes que se enmarcan en contextos actuales, con autenticidad, razonamiento, investigación y se encaminan hacia la reflexión.

Se concluye que esta experiencia enfocada en la lectura de mundo, entendida como el acto de leer texto y realidad a partir de un pensamiento crítico y la interculturalidad crítica ha sido enriquecedora, mayormente porque se ha dado dentro de un espacio donde es posible dialogar, conversar y discutir con el otro. El otro, el semejante, aquel que viene de una cultura distinta y, por lo tanto, tiene una visión de mundo diferente. Así las cosas, el acto de educación encuentra un horizonte de sentido como proyecto sociocultural.

Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (32).
- Cassany, D. (2006). *Entre líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Casasola, W. (2020). *El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios*. Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Freire, P. (1989). *La importancia del acto de leer*. Ed. Sao Paulo.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía da Autonomía, saberes necessários a prática educativa (São Paulo: Paz e Terra)*.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Morales, Z. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 1-23. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371022.pdf>

- Morales, Z. (2012). South park: crítica del pensamiento crítico. *Reflexiones*. vol. 91, núm. 2, 2012, pp. 71-89 Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/729/72923962005.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rolón, G. (2014). Pensamiento crítico y docencia. Breves reflexiones de su aporte y riqueza. *Revista Didac, nueva época* / número 64 / julio-diciembre 2014 / http://revistas.iberomexico.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=18&id_articulo=217
- Walsh. K. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf
- Weston, A. (2009). *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel.

Memorias de lectura: estrategia pedagógica para el fomento de los procesos lectoescriturales a través del texto literario en UNIMINUTO, Colombia.



Eusebio Lozano Herrera*
UNIMINUTO
eusebio.lozano@uniminuto.edu



Jonathan Caicedo Girón**
UNIMINUTO
jonathan.caicedo@uniminuto.edu



José Alexander Díaz González***
UNIMINUTO
jose.diaz@uniminuto.edu

Reading memories: pedagogical tool for the promotion of reading and writing processes through the literary text in UNIMINUTO, Colombia.

Recibido: 18 de abril de 2022 | Aprobado: 27 de mayo de 2022

Resumen

En el presente artículo se presenta un relato de experiencia que pone en evidencia cómo se fomenta el desarrollo de los procesos lecto-escriturales en estudiantes de primer semestre de educación superior. Reto que han asumido los educadores de la Facultad de Educación de UNIMINUTO, Bogotá. El documento da cuenta de una profundización teórica de la pedagogía como base para la reflexión sobre la práctica. La praxeología como fundamento de introversión actúa sobre la praxis y el constructivismo como binomio interactivo del sujeto de aprendizaje. A partir de la investigación-acción se logra que la población de estudiantes tuviese un proceso activo y productivo al emplear la estrategia de memorias de lectura. Todo con el objetivo de llevar a una experiencia de la lectura y de la escritura mucho más trascendental, significativa, estética, pero, ante todo, transformadora de realidades. Se pudo concluir que

la motivación de la lectura y de la escritura desde una mirada artística, le permite al estudiante universitario involucrarse de manera autónoma para proponer de manera artística el resultado de su memoria de lecturas. A través de la praxeología pedagógica el estudiante da cuenta de sus conocimientos de forma reflexiva logrando no solo una escritura y una lectura logocéntrica, sino un ejercicio para su vida y su edificación como ciudadano.

Palabras clave: pedagogía; praxeología; memorias de lectura; lecto – escritura.

* Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO. Máster Profesor Internacional en la Enseñanza de Lengua y Cultura Española en la Universidad Pontificia de la Universidad de Salamanca UPSA. Magíster en Innovaciones Sociales en Educación de UNIMINUTO. Forma parte del grupo de investigación Arte, cultura y sociedad. (2022). Para contactar al autor: eusebio.lozano@uniminuto.edu

** Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO. Magíster en Estudios Literarios. Coordinador Académico de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO. Es líder del Semillero de investigación: Infancias, lectura y vida cotidiana (ILVIC) y forma parte del grupo de investigación Arte, cultura y sociedad. (2022) Para contactar al autor: jonathan.caicedo@uniminuto.edu

*** Licenciado en Humanidades de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Mg. Comunicación Desarrollo y Cambio Social de la Universidad Minuto de Dios. Forma parte del grupo de investigación Arte, cultura y sociedad. (2022) jose.diaz@uniminuto.edu

Abstract

This article presents an experience report that shows how the development of reading and writing processes is promoted in students in the first semester of higher education. Challenge that the educators of the Faculty of Education of UNIMINUTO, Bogotá, have assumed. The document tells of a theoretical deepening of pedagogy as a basis for reflection on practice. Praxeology as a foundation of introversion acts on praxis and constructivism as an interactive binomial of the learning subject. From the action research, it is achieved that the student population had an active and productive process when using the reading memory strategy. This, in order to lead to a much more transcendental, significant, aesthetic experience of reading and writing, but, above all, transforming realities. It was concluded that the motivation of reading and writing from an artistic perspective, allows the higher education student to get involved autonomously, to propose the result of his memory of readings in an artistic way. Through pedagogical praxeology, the student, at times in class, gives an account of his knowledge in a reflexive way, achieving not only a logocentric writing and reading, but also an exercise for his life and his edification as a citizen.

Keywords: pedagogy; praxeology; memories of reading; reading - writing.

Introducción

La propuesta de lectura pretende abordar la función emotiva del lenguaje o la sensibilidad que promueve el arte como estrategia para la comprensión lectora y la escritura creativa. En este sentido, encausamos el acercamiento de los estudiantes de UNIMINUTO de primer semestre al análisis de algunas obras literarias que posibilitan el desarrollo propositivo de acciones comunicativas concretas, de entendimiento del otro y de la edificación como ciudadano. El problema que se pretende resolver es que los estudiantes, en un nivel general, leen poco y esto deteriora su capacidad creativa y las posibilidades de gozo frente a la estética literaria y, en consecuencia, debilita las posibilidades de acercarse a la escritura. Este proyecto procura fomentar estrategias innovadoras para desarrollar el gusto e interés por la lectura y escritura.

Ahondando en la presente propuesta pedagógica, esta propende por incentivar a cada uno de los estudiantes a ser participante activo en la construcción de un libro de antología que recoja sus propias percepciones del contexto en el que viven, a través de la narrativa biográfica y su participación en la exposición del “museo literario”. (Actividad final a presentar). La intención de transversalidad del proyecto comprende el conocimiento y aplicabilidad del lenguaje en las diferentes áreas del saber, en consecuencia, el proyecto de lectoescritura incluye

la aplicación de los conceptos y análisis literario en la vida cotidiana del estudiante, partiendo de la función emotiva del lenguaje, así mismo a sus expresiones artístico – literarias que les posibilite una lectura para la vida y una expresión genuina mediada por las letras y las posibilidades de líneas de fuga (Deleuze, 1995) que permite el arte.

En este sentido, el arte, en palabras de Acaso (2013), no es solamente dibujar, colorear y hacer pinturas, sino que trasciende más allá, en la facilidad de maravillarse con la vida misma, con cada instante de conversión, en los acontecimientos que favorecen su percepción estética de la existencia y del ser. En consecuencia, el estudiante es capaz de expresar sus emociones, de reflexionar sobre su propia existencia como con cada uno de los conocimientos que la universidad le permite y que van más lejos del simple concepto repetitivo para encarnarse en su vida misma. Por eso, esta propuesta novedosa de lectura de textos literarios y escritura le ofrece, a partir de las memorias, la oportunidad de construir una subjetividad crítica sobre otros mundos posibles utilizando para ello la expresión más pura de sus emociones para la transformación de su entorno.

La práctica de la lectura, en los distintos ámbitos en que este ejercicio se desarrolla, requiere de una acción consensuada, allí se encuentran relacionadas las diferentes dimensiones sociales del sujeto. Esto

quiere decir los concesos y disensos de hacer lectura y lo que significa leer en su familia, en su círculo social, entre sus pares. Y, como función natural de la academia, prevalece la importante de configurar planes lectores organizados que aplicados en la educación superior fortalezcan las actividades del pensamiento. La lectura no solo es una técnica que se aprende en los primeros años, sino un comportamiento para superar el neo alfabetismo de quienes están atrapados por la pereza lectora que domina lo audiovisual.

En este sentido, se advierte de la transformación cultural y comunicativa, pero a su vez, emerge una labor de bisagra entre lo visual-virtual y la alfabetización académica, puesto que como lo examina el propio Mike Shatzkin, del mercado editorial:

Eslamentable que el valor de las palabras escritas en relación con las palabras pronunciadas y el de la imagen fija y en movimiento se esté hundiendo como una piedra. Farhad Manjoo, columnista del diario The New York Times, añadió su joven y poco menos influyente opinión a la apreciación pesimista de Shatzkin al escribir en el mismo mes que “leer prosa en pantalla esta pasando de moda”. Advirtió que “los comunicadores en línea más influyentes alguna vez trabajaron en páginas webs o blogs, ahora están produciendo pódcast, programas para Netflix, memes publicitarios, canales de Instragram y You Tube y aplicaciones” (CERLARC, 2020, p 15).

Vale la pena recordar en este punto que se nace no lector y se necesita por ello de la frecuentación para adquirir el hábito. Y este hábito también se logra en el ámbito educativo por medio de la creación de estrategias que propendan por una lectura para la vida. Leer para la vida es un escenario de constantes cambios, en el sentido en que Bloom enuncia “Entre otras cosas, la lectura sirve para prepararnos para el cambio, y lamentablemente el cambio último es universal” (2002, p.10).

Es claro identificar que existen grandes fisuras en los procesos de enseñanza de la lectura y de la escritura, dado que al estudiante se le enseña de una manera clásica a leer y escribir en un proceso tedioso antes que ameno para su desarrollo

intelectual y ciudadano. Los educandos acuden a las redes sociales convirtiéndose estas en las principales propuestas de formación en cuanto al proceso de lectoescritura, las estadísticas apuntan a una creciente significativa de los textos de menos de 500 palabras acompañados de imágenes y audiovisuales (CERLARC, 2020, p.24); pues para ellos el acercamiento a la literatura o a la lectura de cualquier tipo de texto resulta aburrido, difícil, poco importante, nada entretenido. A través del presente proyecto se ofrecen herramientas que estimulan, a través de identificar en sus propias palabras y en su propio lenguaje la relación entre lo que se lee y lo que se vive en la cotidianidad, plasmando sus avatares en los diarios de lectura; se evidencia que la estrategia motiva e incentiva estos procesos en su formación, tomando como principio fundamental el contexto en que viven con el fin de poner en sus manos la necesidad de leer-escribir, desde los intereses contextuales de sus vidas cotidianas y así encaminarse por el descubrimiento de nuevos puntos de vista de autores que, de alguna manera, sean concernientes con sus realidades sociales.

Así, pues, se plantea una salida pedagógica disruptiva a la necesidad de formar lectores comprensivos, críticos y propositivos en la educación superior; contribuir al plan de mejoramiento institucional previsto y mejorar el nivel de logros en comprensión de lectura y capacidad de producción de textos en los estudiantes que pertenecen a la educación superior. Este relato de experiencia presenta las estrategias creativas que pueden ser utilizadas en el contexto educativo y con una orientación pertinente por parte de los docentes, pues posibilitan las habilidades comunicativas de los estudiantes de manera significativa, ya que se les facilita acercarse con agrado y autonomía al ejercicio lector y escritor de modo que en todo momento se constituyen en actores de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, los estudiantes desarrollan su interés por la lectura de diferentes tipos de textos y ejercitan su capacidad analítica y crítica, de modo que, a la par van transformándose en ciudadanos autónomos, propositivos en su contexto y personas capaces de desenvolverse en la sociedad. Esto, cuando la experiencia literaria le sea permitida más allá de la formación para la norma, sino de la vivencia literaria hacia la experiencia que toca la

historia, de manera excepcional, con la lectura y la formación en el camino que traza Larrosa (2003) al decir en un sentido integrador:

Se trata de algo que Walter Benjamin formula de un modo nítido, “articular históricamente el pasado no significa conocerlo, como tal y verdaderamente ha sido”. Significa adueñarse de un recuerdo tal como relumbra en el instante de un peligro”. Lo que me gustaría es que el recuerdo de la idea de formación, críticamente apropiado, nos ayudase a hacer patente dónde crece el peligro (2003, p. 26).

Buena parte de los estudiantes del curso de Comunicación Escrita del primer semestre de la Facultad de Educación de UNIMINUTO, hablamos de 150 estudiantes, no encuentran un centro de interés que les motive a realizar lecturas analíticas, críticas, interpretativas y propositivas de diferentes tipos de textos. Ya que durante el desarrollo de su proyecto educativo, según apreciaciones de los mismos aprendices, consideran presuntamente que la lectura ha sido abordada de forma tediosa, tradicional, repetitiva y soportada en preguntas prediseñadas por sus educadores. Por otro lado, se debe tener en cuenta que, según los informes de consumo de medios audiovisuales y entornos virtuales, “el 97.7% de los jóvenes que empieza la universidad forma parte de una red social” (DATAREPORTAL, 2022, p. 15). Es decir, que el consumo de redes sociales y la relación de estas con las prácticas de lectura ponen en evidencia que los formatos de lectura que se consumen se inclinan hacia el entretenimiento una lectura light. A ello se suma que en el informe del Data Reportal Digital 2022: Global Overview Report para 2021, expone según estudios algorítmicos, que el tiempo diario de uso de redes sociales en países como Nigeria es de 4 horas; en Colombia 3 horas con 46 minutos; en Brasil 3 horas con 43 minutos; el menor tiempo de consumo de redes sociales en el mundo lo marca Japón con 50 minutos al día. Es por esta razón que se puede llegar a pensar que, quizá en Colombia, en el caso específico que se estudia, han preferido la lectura de otro tipo de lenguajes, que les posibilita una interpretación más amplia del mundo. Sin embargo, es evidente que el texto escrito podría brindarles otras bondades en el ámbito político, estético, cultural y académico.

La lectura es muy importante para el desarrollo personal y para comprender el mundo del otro; renueva la mente y la imaginación y nos ayuda a generar líneas de fuga de las preocupaciones diarias. Sin embargo, según el estudio denominado El progreso internacional en competencias en Lectura (PIRLS, 2011), buena parte de los estudiantes colombianos de la educación superior no comprenden lo que leen ni tienen las facultades para argumentar. Además, agrega: “Colombia es el país en el que menos libros hay en las casas de los alumnos, y esto se ha visto como un factor que tiene mucha relación con los resultados” (p.12). Según esto, podemos concluir que es inminentemente necesaria la propuesta social de nuevas estrategias de lectoescritura que le permitan al estudiante expresarse a partir de la comprensión del mundo en un escenario significativo, motivador, interesante, pero, sobre todo, crítico de su propia cotidianidad.

Estudios revisados con anterioridad a modo de estado del arte, si bien se aproximan a nuestra interpretación, no dan cuenta de manera objetiva de las preocupaciones abordadas. Por ejemplo, en el estudio realizado por Caicedo Girón y Lozano Herrera (2021) se esbozan algunas preocupaciones sobre cómo la lectura puede modelar las conductas humanas orientadas hacia la construcción social de la paz. A lo sumo, ciertos avances de corte científico y reflexivo permiten una visión de mundo más amplios. Por ejemplo, el libro que, de alguna manera se acerca a nuestra perspectiva académica es el denominado Ciudadanía y democracia en la educación (Rumayor Rodríguez, M., 2013, reseñado por Caba Liriano, G., 2021). Este texto nos da a entender que la lectura y la escritura contribuyen a la edificación del sujeto ciudadano en aras de un pensamiento político. Este desarrollo se logra a través de la práctica social y la experiencia, pero en este estudio proponemos que también se puede lograr desde el aula a través de la lectura con el fin de exteriorizar los aprendizajes en una lectura para la vida. Ahora bien, Mendoza-Arciniegas (2015) alude de alguna manera a la construcción de memoria desde ejercicios de corte dialógico y experimentales luego de la lectura honda de ciertos textos, pero como tal, no da cuenta de un producto que ponga en evidencia si se logra o no la empresa propuesta. Mientras que, la experiencia

documentada en este escrito interioriza y devela el pensamiento de los estudiantes por medio de las memorias que contribuyen a la metaforización de una lectura concienzuda y ceñida a la vida.

En este contexto, este artículo se propone como objetivo presentar el impacto de un proyecto de lectura y escritura creativa llevado a cabo con estudiantes de primer año, es decir, con estudiantes de primer y segundo semestre de los programas de Comunicación Social y Trabajo Social. Como objetivo específico, este estudio promueve una reflexión sobre la necesidad de fomentar estrategias disruptivas sobre la enseñanza de los procesos lectoescriturales. Iniciamos con una breve fundamentación sobre la lectura y la escritura en la universidad. Más adelante, se explica la metodología implementada para lograr el proyecto. Se ofrecen también unas reflexiones hermenéuticas como consecuencia del análisis propuesto. A continuación, se ofrecen las derivaciones que el ejercicio provocó en los estudiantes de educación superior materializados en ejercicios del campo artístico y, finalmente, presentamos los resultados de este ejercicio pedagógico en UNIMINUTO.

Aproximaciones teóricas de la lectura y la escritura en el contexto universitario

En el presente apartado se escinde una disertación académica que toma como punto de referencia a la pedagogía y a la forma específica de cómo se ha comprendido la enseñanza y aprendizaje de los procesos lectoescriturales en los diversos ámbitos de la educación superior. Es, pues, menester subrayar que el presente acervo teórico es apenas una mirada y una revisión de lo que se ha trabajado en el contexto propuesto. Dar cuenta de algunos conceptos permite dar fuerza y preponderancia de alguna manera a nuestra propuesta, dado que no nos sesgamos en una mirada subjetiva, sino que, por el contrario, buscamos posibilidades conceptuales que nos permitan aclarar algunas categorías y aterrizarlas en contextos educativos reales que de alguna manera develan la necesidad de orientar a la lectura y a la escritura como pilares elementales en la estructuración del pensamiento y en la edificación de una visión de mundo. En esta dirección, como lo plantea Carlino:

Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen.' Esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad. Y la responsabilidad siempre parece ser de otro: el primer ciclo debiera haber hecho algo que no hizo, los padres debiesen haber hecho algo. Y también, se dice, la secundaria (o un curso de ingreso universitario) debiera haber formado a los alumnos para que llegaran al nivel superior sabiendo escribir, leer y estudiar (2006, p. 10).

Es decir, que leer y escribir en la universidad se convierte más que en una concepción progresiva de aprendizaje, en una problemática de aprendizaje. En concordancia con las reflexiones propuestas en este trabajo, estas oportunidades problemáticas configuran la necesidad del acercamiento a obras seleccionadas para una exposición reflexiva y estética con los estudiantes en busca de detonantes hacia la creación, que, a su vez, emerja hacia la escritura. De acuerdo con Cisneros et al. (2007), la universidad debe invitar a la escogencia de información adecuada en medio de esta proliferación de datos; velar por el reconocimiento de saberes que amplía el horizonte de la comprensión, así como de la problematización y los valores de esto con una visión integral de la lectura y la escritura. Cisneros et al. (2007) afirman que la escritura opera como un proceso de transacción y transformación en el mundo de la competencia. En dirección al trabajo aquí propuesto, más que el mundo de la competencia, lo que se busca es motivar el mundo de las palabras desde lo sensible, ya que experimentar lo sensible puede, de manera evidente, ampliar el espectro de la identificación y la participación y ello es constructivo para generar reflexiones de la realidad social.

La lectura, como argumenta Cassany (2009), permite a los sujetos, para esta propuesta, estudiantes universitarios de primer semestre, hacer de la lectura y la escritura una práctica social, configurada por unas instituciones y orden determinado; aunque al leer, el aprendiz universitario asume un papel, constituye para sí mismo un imaginario que participa de una comunidad. Es decir, que la lectura en la universidad, por encima del tránsito en la carrera, evidente en el semestre uno, e independiente

del programa, le devela al estudiante un rol, un escenario en el cual el conocimiento de la lectura y la escritura tiene implicaciones.

Llegados a este punto, es importante comprender algunas características generales del lector de la época y su relación con la lectura. En la universidad, este lector debe dar cuenta de una selección y comprensión de textos disciplinares que se trazan con el único fin de comprender el contenido completo de un curso. Allí nace un desafío y es que los estudiantes que no siguen la ruta, no alcanzan el nivel necesario, pero esto responde a muchos aspectos. Entre ellos, uno ya mencionado de forma somera es la posmodernidad, en términos de Lyotard (2006), que se traduce en un mundo globalizado, en el mundo digital. Un escenario cultural donde la lectura y la escritura, lenta y exigente, es epifenómeno del conocimiento, no es eje ni vehículo. Esa construcción institucional de la lectura y la escritura obedece a aquello que se menciona como las culturas letradas, categoría que desarrolla Estienne y Carlino (2004) haciendo referencia a la constitución de una pequeña esfera de significados nutridos por las rutas que trazan las bibliografías de la asignatura y los insumos que deben ser zona de consulta en la sociedad de conocimiento. Y que, sin embargo, a pesar de estar en lo digital, en reservorios e incluso en OVAS, objetos virtuales de aprendizaje, no conllevan a estar alineados con esta cultura letrada. Es decir, jamás el acceso va a remplazar el ejercicio propio de reflexionar y digerir lo que en sí mismo implica el acto íntimo de la lectura y la manifestación pública que es la escritura.

En este sentido, la lectura literaria en la universidad, que igual puede ser parte de la lista de lecturas del curso, es también, en cercanía a la propuesta, una forma estética y poética de dialogar con los estudiantes, allí hay una relación que puede explicar Larrosa (2003) al exponer que la literatura puede ser eso que nos pasa, es decir, una experiencia de lectura compartida, porque todos vamos hasta un lugar, porque juntos recorreremos la ciudad, o la noche o el cuerpo del tiempo. Y eso mismo permite que la propuesta se manifieste de esta manera:

Aíslas lo que has leído, lo repites o rumias, lo copias, lo varías, lo recompones, lo dices y lo contradices, lo robas, lo haces resonar

con otras palabras, con otras lecturas. Te vas dejando habitar por ello. Le das un espacio entre tus palabras, tus ideas, tus sentimientos. Lo haces parte de ti. Te vas dejando transformar por ello. Y escribes. (Larrosa, 2003, p.10).

Luzuriaga, citando a Burt, a propósito, dice: “en la vida emocional, que es más característica de la adolescencia, se intensifican los impulsos primarios” (Luzuriaga, 1963, pp. 75). Teniendo en cuenta que los impulsos primarios son aquellas respuestas que el sistema nervioso central emite como réplica a los estímulos del medio ambiente, pensar en el tema del arte es una percepción necesaria en la educación, permitir que el estudiante pueda expresar su emotividad característica le permite también un ejercicio de liberación en el que puede, incluso, cuestionar la autoridad y su autoridad misma en el mundo, pero a partir de argumentos y proposiciones coherentes con su propia realidad. A propósito, Pozo (2008) expresa:

Aprendizaje sin enseñanza es una actividad usual en nuestras vidas, y lo que es peor, también lo es enseñanza sin aprendizaje. Hemos de admitir que posiblemente la mayor parte de nuestros aprendizajes cotidianos se producen sin enseñanza e incluso sin conciencia de estar aprendiendo. (p.163)

Adheridos al pensamiento de Pozo (2008), guiar a los estudiantes hacia el aprendizaje e interés de la lectura y la escritura partiendo de un tema que ellos consideran interesante es mucho más significativo, motivante y liberador. El proceso de aprendizaje se torna más ameno, agradable y hasta podría constituirse el aula en un segundo hogar, porque la enseñanza no descansa en el concepto, la repetición o una simple valoración numérica, sino que lo importante, el centro del proceso lo ocupa el estudiante mismo, su bienestar y su felicidad. Podríamos decir que lo importante no es que aprenda conceptos o teoría, sino que desarrolle competencias y lo haga en un contexto donde se sienta feliz. Así se produce el conocimiento, incluso sin darse cuenta, pues para el estudiante es un proceso interesante en el que el conocimiento se va dando como consecuencia de su bienestar emocional.

Asimismo, Chuquilin, (2015), expone el fundamento del constructivismo como enfoque actual del

desarrollo del aprendizaje y en concordancia afirma que esta toma como punto de partida en su desarrollo pedagógico las actuales preocupaciones y problemas de la educación y la lectura y escritura es uno de esos problemas. Natale y Stagnaro (2018) mencionan que, en la universidad, en tanto la lectura y la escritura como proceso de construcción de saber y ejercicio, se han venido reconociendo problemas como las relaciones de la información de un texto con otro, el estudiante no muestra por escrito de qué manera se articula un conocimiento previo con el texto, por evidente que para el profesor parezca, hay una deficiencia para generar una relación entre datos y texto. Partir de allí es pensar en los procesos que, a través de estrategias con otros tipos de textos, sirven para intervenir en una relación donde se establecen significados desde la condición humana, como es el caso de la literatura. Puede que sea posible que, sirva de tránsito para despertar a otras relaciones necesarias en la comprensión profunda de textos disciplinares.

Ahondando todavía un poco más, la lectura se ramifica en otros paradigmas que amplían soluciones al problema, o por lo menos integran otros elementos para comprender el mismo. Solé (1987) hace una mirada que nos ayuda a pensar desde lo que se dispone en la lectura para ejecutar el proceso. La investigadora explica que el modelo de lectura interactivo no se limita a tener en cuenta al lector y al texto, puesto que reconoce que, para lograr el objetivo de leer, el lector utiliza información sensorial, sintáctica, grafológica, entre otras. Desde su análisis, plantea que el modelo interactivo es un lugar donde confluyen otras miradas teóricas de la lectura, en especial dos miradas. La perspectiva top down, es decir que durante la lectura la búsqueda de significado orienta el proceso del lector, el lector es quien construye el texto, lo recrea; Y la perspectiva bottom-up, este modelo explica la lectura en jerarquía que va desde la identificación de las grafías hacia las palabras y luego hacia las frases. Solé (1987) añade que en el modelo interactivo el lector “hace uso completo de la información textual y contextual, así como de los aspectos redundantes” (p.4). De esta manera, la interacción entre los dos procesos conlleva a la comprensión.

En esta dirección, la lectura interactiva se presenta como una manera de colocar el papel del lector en una doble vía. Es decir, donde todos sus recursos son herramientas para integrar el significado y encontrar sentido a los textos. Desde la propuesta, la lectura literaria es un evento donde se requiere que en el ejercicio de la lectura intervengan todos los ángulos interpretativos del estudiante, es decir, que se sirva de sus diferentes formas de significación puesto que se convoca a su experiencia personal, sus referentes culturales y sus conocimientos previos.

Respecto de la enseñanza y aprendizaje de los procesos lecto-escriturales, los profesores debemos partir de la reflexión sobre las prácticas actuales y analizar sobre cómo transformar estas realidades (Petit, 2016). Esto significa comenzar a revisar cuáles son las estrategias o métodos comunicativos que más le aportan a esta transformación, con el fin de llegar a descubrir verdaderos territorios de significación completamente desconocidos. Estos territorios son donde intervienen la construcción estética y poética que se materializan en obras de la literatura, en frases que configuran realidades a las cuales solo se accede cuando se lee y que a partir del diálogo entre pares da cuenta de las individualidades y múltiples características de aprendizaje de los estudiantes. Ello es posible, es evidente cuando se manifiesta en público, ya sea a través del diálogo, un producto artístico, o a través de la escritura que se hace pública.

El encuentro entonces con esos territorios desconocidos, como diría Carroll refiriéndose a la irrupción entre la realidad para inspeccionar la fantasía, determina la experiencia sensible, puesto que “el alma del hombre no está en las palabras” (Carroll, 2018, p.122). Es decir que, en la perspectiva de una práctica estética, lo que se considera es que la exposición y la interacción con la literatura interviene para observar los detalles de la vida cotidiana y así generar una visión estética de la realidad, una acción contemplativa, esto trae una retrospectiva que permite resignificar las circunstancias cotidianas que podemos enunciar como planas. Es en este sentido que el estudiante tiene una experiencia estética desde lo literario y la vez praxeológica, puesto que hay una devolución creativa cuando interpreta. La relación de lo literario,

de lo que se dice, de lo que nos pasa en el campo narrativo; pero que no puede pasar sin haber leído, sin la experiencia literaria, sin la excepcionalidad de lo literario.

Ello es inherente a la propuesta puesto que, en resonancia con Larrosa (2003), esta enuncia que la literatura expone con el mismo peso lo monstruoso y lo hermoso de la condición humana, tanto lo perverso y lo virtuoso, la literatura es extraña a lo moral y no se somete a su soberanía. Así pues, la literatura y lo literario actúan sin discusión, como complemento de la enseñanza aprendizaje. Son conceptos que nos arriesgan a pensar en dos ángulos; la literatura en sí misma crea una esfera erudita que es digerible por unos cuantos, por aquellos que puedan cumplir con los requisitos culturales para dialogar entre los avatares de las métricas, lo pomposo y lo metafórico. Lo literario va a intervenir como exposición de lo estético, cualquiera se puede conmovir con la historia y extraer de allí conclusiones propias capaces de presentarse con libertad a través de sus notas de viaje, puede así la lectura transformarse en obra plástica, en un producto único que emerge de la literatura y/o de lo literario.

Descripción de la estrategia pedagógica empleada

La experiencia de leer se vuelve una situación tediosa e inacabable si no se encuentra inmersa en un ejercicio motivante, interesante y significativo, es decir, constructivo y reflexivo para el estudiante. Vincular los diferentes gustos de los estudiantes en la medida de su cosmovisión individual aporta una visión mucho más interesante al ejercicio literario que se da en las aulas de clase, sin embargo, cuando este ejercicio se da desde las posibilidades propositivas de cada educando, se hace mucho más significativo, ya que cada uno es capaz de mostrar sus habilidades y capacidades, ya sean artísticas, académicas o de interpretación frente a una obra literaria leída. Así, las actividades propuestas se hacen más interesantes para el estudiante en la medida que ha satisfecho sus emociones, placeres y necesidades, pero, principalmente, porque ha partido de su propia construcción de conocimiento. La población muestra está constituida por dos grupos de 35 estudiantes. El grupo A con una

población de 19 mujeres y 16 hombres en edades entre los 17 y 23 años del programa de Comunicación Social y Periodismo; por otro lado, el grupo B con una población de 22 mujeres y 9 hombres en edades entre los 18 y 22 años del programa de Trabajo Social; entre los estudiantes se encuentra la particularidad de pertenecer a lo que en la institución se denomina primer año, que son los dos primeros semestres del programa académico. Tanto el grupo A y grupo B forman parte de la asignatura de Comunicación Escrita y Procesos Lectores.

Cabe aclarar que la Universidad Minuto de Dios tiene como filosofía institucional una educación de calidad para todo el estudiantado y por ello no tiene un examen clasificatorio. Esto es a la vez una oportunidad para atender sectores vulnerables de la sociedad y democratizar el conocimiento más allá de una mirada de procedencia académica. En este sentido, el desempeño de los estudiantes fue observado en los procesos de comprensión lectora y producción escrita, en los que afloraron las debilidades a partir de pruebas de comprensión de lectura. De este modo, se consideró la estrategia que se expone en este estudio.

La actividad de las memorias de lectura es un ejercicio de tipo narrativo, porque comprende una consigna en el diario acontecer de las lecturas, incluso el estudiante puede consignar allí que no quería leer. El acompañamiento de los tres docentes fue importante porque se iba socializando la experiencia de lectura de manera orgánica. El estudiante, a su vez, escoge como trabajo final a partir de sus notas propias una muestra artística que exprese su percepción de toda la experiencia, entre las cuales se contaron: pintura al lienzo, poesía, fotografía, música, entre otras. Dentro de los resultados generados por la experiencia está la autonomía del trabajo y la manera de tratar su propio estilo en el quehacer con el diario, puesto que ello aumentó la motivación en numerosas ocasiones.

Metodológicamente, abordaremos la cuestión desde una investigación acción a la luz de un enfoque praxeológico comprendido por Juliao (2002) (Cfr. Caicedo Girón y Landinez Guio, 2021) como una forma dinámica y dialéctica entre la comprensión teórica y la práctica social,

específicamente, aplicada en el aula de clase. El diseño planteado esboza cuatro fases: el momento del Ver comprendido como el primer acercamiento al fenómeno educativo que se pretende estudiar que nos permite como docentes acompañantes detallar el proceso de elaboración de un diagnóstico de percepción para acercarnos a los gustos personales de los estudiantes y dilucidar cómo se podrían generar aquellos gustos por la aprehensión de los procesos de lectura y de la escritura.

La segunda fase es el Juzgar, comprendida por Juliao (2002) como el momento en donde las partes confluyen en un diálogo a saber. Por ejemplo, docentes y estudiantes analizamos las lecturas propuestas, la importancia de construir unas memorias de lectura y la importancia que tiene la edificación de los ciudadanos para la construcción de mejores sociedades. La tercera fase denominada como el Actuar, comprendido como el proceso que luego de la observación y la reflexión permite generar espacios de ejecución de actividades, posibilita que los estudiantes sugirieran sus relatos y sus expresiones discursivas en los espacios académicos, de tal manera que podrían esbozar sus ideas e intenciones de reconocer un anclaje directo entre la producción escritural y lectora. Finalmente, en la fase de la Devolución creativa comprendida como el proceso en donde se hace la retroalimentación de las memorias de lectura, se plantea la reflexión que gira en torno a la comprensión y la importancia de la lectura y de la escritura, no solo por cumplir con un plan de estudios, sino una lectura para la vida, que genere unas sensibilidades estéticas y una posibilidad política de entendimiento del mundo de una mejor manera cuya finalidad también estribe en el entendimiento por el otro, es decir, por los sujetos que nos rodean.

De esta manera, para la realización de la propuesta se contemplan dos momentos centrales. En primer lugar, la lectura y la comprensión aportan en el proceso de construcción de los significados, los cuales son relativos, es decir, cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel de desarrollo cognitivo, con su situación emocional, etc. Pero esta relatividad no significa que no se puedan lograr niveles cada vez mayores de objetividad sobre el

texto. La relatividad de la comprensión alude a que distintos lectores comprenden de forma diferente un mismo texto. En efecto, como lo sugiere Solé (1993), que la lectura es un proceso interactivo en el que el lector se relaciona con el texto a partir de su subjetividad, sus experiencias previas y su apreciación del mundo desde sus conocimientos anteriores al texto, es decir que ninguno, ni texto ni lector representan un papel pasivo o activo, ambos comparten información para la conformación de un mensaje: el texto con los significados de cada una de sus palabras, sintaxis y otros recursos; y el lector con sus expectativas, experiencias, conocimientos y capacidad de decodificación.

De tal forma, Solé (1993), entiende la innovación en los diferentes ámbitos del aprendizaje, en este caso particular desde el aprendizaje de los procesos lectoescriturales, y con ellos del mundo, como un reto significativo para poder comprender que leemos el mundo y escribimos en él, hemos trascendido de la lectura logocéntrica a la lectura semiológica. Por ello, Cassany (2009), coherentemente con la propuesta de Solé, afirma que leer y escribir no son solo procesos biológicos, cognitivos o lingüísticos, sino que estos se consideran desde la interacción cultural y prácticas comunicativas inherentes a la cotidianidad y las formas de vida.

Por eso, comprender un texto significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar las formas como se relacionan. Esta es la primera fase de la propuesta, y si se logra que los estudiantes se apropien de ella y la terminen con rigor, contribuirá sensiblemente a mejorar la calidad de la educación, en la medida que permitirá garantizar una apropiación de las redes conceptuales presentes en los textos. Con un desarrollo adecuado de esta primera fase del proceso lector se superaría el acercamiento superficial a los textos, en el que los estudiantes se conforman con la idea general de los mismos, sin dar cuenta de los detalles que los enriquecen.

La creación es una segunda fase en el proceso, y depende de la comprensión porque no es posible crear en el vacío, siempre se crea a partir de algo. Crear, en esta perspectiva, significa aportarle al texto, enriquecerlo y recrearlo. La creación se manifiesta de varias formas, la más simple es aquella en que con las mismas ideas del texto

se crean nuevas formas de relacionarlas. Claro que esta separación en dos fases es, ante todo, metodológica, pues la comprensión requiere una alta dosis de creatividad, de visionar con el alma para construir el significado del texto. Y ese significado es posible porque la lengua en la literatura no es algo plano y frívolo, escueto conductor de un contenido, sino que es fuerza modeladora de una forma de sentido inseparable que en palabras de Schleiermacher:

[...] Todas las palabras libres y superiores deben ser comprendidas de manera doble: en parte, en el espíritu de la lengua de cuyos elementos se componen, como manifestación sujeta a este espíritu, condicionada por él, y traída a la vida en él en la persona del hablante; y, por otra parte, deben ser comprendidas desde del punto de vista del alma del habitante, como obra suya, que solo de su particular existencia ha nacido en esta forma, y que solo por ella es explicable. (citado en Larrosa, 2003, p. 368).

Pero lo que se plantea en la segunda fase tiene que ver fundamentalmente con el aporte que el lector hace al texto (Camps, 2003). Ahora bien, para facilitar este proceso de construcción de significados es necesario que el docente le permita al estudiante apropiarse de un cúmulo de conocimientos que le genere una buena representación del texto en estudio. Igualmente, es fundamental diseñar una estrategia de evaluación cualitativa, basada en la competencia propositiva e interpretativa, congruente con esta concepción psicolingüística de la lectura para que nos permita conocer los niveles de comprensión textual construidos por los estudiantes.

La experiencia presentada se ha realizado a lo largo de 1 año académico de trabajo en la Facultad de Educación de UNIMINUTO, sede Bogotá. Durante el primer momento se trabajó en el diagnóstico y observación de las dinámicas de lectura de los estudiantes de primer semestre, su acercamiento a la literatura y su motivación por ella. Este primer momento reveló, de manera parcial en el tránsito de la aplicación en completitud de la propuesta, la actitud de los estudiantes, los cuales mostraban una visión tediosa de los textos que se debían leer, además de una percepción desalentadora frente a las prácticas pedagógicas relacionadas

con la lectura y la escritura, ya que se percibían como prácticas obligatorias e impuestas desde sus docentes o espacios académicos.

Frente a esta situación, los docentes han venido postulando una serie de reglas y responsabilidades mutuas con los estudiantes frente a la aprehensión de los conocimientos. Estas responsabilidades y acciones se han gestado a partir de la concepción de la didáctica como una interacción educativa y social que puede ser personal o grupal. En consecuencia, puede atender a las necesidades individuales de los estudiantes para orientar la mejora en la calidad de vida. De acuerdo con la praxeología, es necesario reflexionar en cuanto a las actividades pedagógicas, tomando como partida la posibilidad de ver la realidad en la que se lleva a cabo el acto educativo, por lo que los estudiantes se han detenido a observar su proceso lecto escritor.

Juliao (2017) recuerda la importancia de la diferenciación de consecuencias como uno de los procesos cognitivos más importantes en el ser humano, de allí la importancia de reflexionar sobre el proceso de construcción de conocimientos y transformación de las realidades humanas y sociales. En este sentido, es necesario encontrar el camino a la reflexión de la realidad pedagógica, de esta manera se halla la importancia sobre la reflexión personal en cuanto al ejercicio académico y de construcción conjunta del conocimiento en el que docente y estudiante forman un todo en cuanto a su quehacer y cotidianidad en busca de la transformación del contexto. Esto hace alusión a la experiencia (Larrosa, 2003), que se transita cuando la lectura es el sendero que se recorre como una experiencia que nos pasa, es decir, a los maestros y a los estudiantes, como una aventura en soledad que se lleva a la conversación.

De acuerdo con Juliao (2017), “la praxeología se interesa en las prácticas que tienen que ver con lo fundamental de la existencia humana (...) por eso su desafío es grande: articular críticamente la acción, la cultura y la educación” (p.45). Al contemplar la experiencia pedagógica propuesta a modo de memorias de lectura como un ejercicio praxeológico, es evidente cómo el estudiante realiza su transición en el conocimiento pasando de un saber teórico a un saber técnico, con el

fin de llegar al saber práctico en el que es capaz de reflexionar sobre sus saberes, cuestionarlos, destruirlos, resignificarlos y, finalmente, reconstruir su conocimiento. Esto se logra en la articulación de la lectura literaria con la reflexión de su cotidianidad, el estudiante comprende, analiza y pone en práctica su saber teórico con la realidad de su contexto, la relación del arte estético con la transformación de su contexto en una ciudadanía activa, de tal forma que propenda en la interpretación de su interacción con el texto y la sociedad. Praxeológicamente hablando, se realiza el recorrido por los pilares del modelo: ver – juzgar – actuar – devolver creativamente.

En una segunda instancia, los estudiantes universitarios analizan su realidad y proponen nuevas actividades que redundan en su motivación a nuevas estrategias de escritura y relectura tanto del texto literario como de la realidad en que este se halla inmerso, los estudiantes desde la perspectiva del “juzgar” han logrado reflexionar sobre la tendencia del ser humano al aprendizaje por medio de imágenes. Siendo la expresión artística un eje fundamental de este análisis. Entienden la necesidad de percibir el conocimiento como un proceso en el que intervienen factores como la motivación, la percepción, el recuerdo, la memoria y el razonamiento; y, finalmente, logran relacionar el ejercicio de lectoescritura con actividades que les son significativas.

En tercera instancia, se ha propuesto la lectura de un texto literario del interés particular de cada estudiante y, a partir de su elección, generar un diario de lectura con el fin de evidenciar su interés, motivación, percepción y aprendizaje de la obra seleccionada. Este diario puede contener las condiciones de elaboración pertinentes para cada uno de los estudiantes, así encontramos diversidad de resultados, teniendo en cuenta los gustos, intereses y aptitudes de cada uno. En consecuencia, puede ir desde un cuaderno escrito hasta una pintura en óleo, un cortometraje, una maqueta, un diorama o cualquier otra expresión estético-artística de los alumnos.

La experiencia pedagógica ha llevado a la realización de las memorias de lectura por parte de los estudiantes en compañía de sus familiares y amigos que los acompañan en la realización de la obra, en consecuencia, se ha logrado que los estudiantes

puedan establecer momentos de motivación, interés y sea significativa su realización. Con la consecución de todas estas expresiones artísticas se propone a los estudiantes la presentación y exposición de las diferentes obras de arte en un mini museo al que asisten los familiares, relacionados, comunidad académica, incluso, medios de comunicación locales quienes participan de cada uno de los resultados. Es evidente que el compromiso e interés de los estudiantes por pintar o expresar el libro y su experiencia con la obra es mucho más significativa, sus motivaciones pasan de ser una imposición o un objetivo calificativo a convertirse en una verdadera experiencia literaria que satisface sus necesidades de aprendizaje por cuanto les permite recordar los momentos más impactantes de su ejercicio lector y les lleva a escribirlos con la certeza de que su trabajo trasciende más allá de la evaluación cuantitativa.

Durante la realización de la propuesta se tuvieron en cuenta otras actividades y estrategias didácticas que contemplaron la singularidad y colectividad de los estudiantes y comunidad participante, por ejemplo, cine foros, ejercicios de producción audiovisual, maratones literarios de creación y lectura de cuentos, poesías, noticias. El festival de teatro en el marco de la celebración del día del idioma, pintura al óleo, la creación y construcción de la sala de literatura y, finalmente, encuentros para la tertulia literaria.

El cine foro, en su particularidad, contempla la posibilidad de leer de una forma diferente, que incluye la percepción semiótica de la lengua a través del lenguaje audio visual. Este ejercicio facilita a los estudiantes entender las diferentes apuestas de crítica a la sociedad actual e, incluso, histórica, así, los estudiantes en la transversalidad son capaces de relacionar cada saber para la propuesta oral – argumentativa frente a una oferta cinematográfica.

Las memorias de lectura son simplemente eso, un proyecto que permite entender el registro de aprendizaje en un abanico de opciones que contemplan la multiplicidad de saberes y formas de entender el mundo. Retomando la metáfora del viejo diario de los niños o niñas en los que registraba su entender del mundo, así este ejercicio pedagógico favorece la representación del mundo evidenciando que cada ser es un universo particular que se

halla inmerso en una historia particular, en unos recuerdos particulares, que encuentra motivaciones e intereses exógenos y endógenos particulares y que entiende el mundo desde esa cognición propia de su realidad.

Para finalizar el proyecto, se logra la presentación de cada una de los trabajos finales o, en otras palabras, resultados de registro literario en una exposición artística que incluyó el lanzamiento del libro independiente *Cosechando sueños y memorias* y la muestra de pintura al óleo, el festival de cortometrajes, el festival de teatro: qué tal si deliramos un poquito, el libro artesanal de poesía, la muestra de maquetas literarias: memorias de lectura y, finalmente, la posibilidad de presentar los resultados del trabajo en algunos cursos de la universidad en el programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.

Conclusiones

La propuesta pedagógica pretende la transgresión de las dinámicas y altera las concepciones tradicionales caracterizadas por la cotidianidad y el principio de realidad de los estudiantes en la enseñanza tradicional a partir de tres propuestas concretas: la reflexión sobre la práctica tanto en el estudiante como en el docente. Si bien esta es una competencia explícita en el quehacer docente, se representa igualmente en el actuar del estudiante, quien a partir de una reflexión de la cotidianidad contrastada con la propuesta literaria logra una catarsis frente a su actuar en su contexto y así, puede expresarlo de diferentes formas para ponerse en discusión con sus compañeros.

La concepción del constructivismo como un modelo pedagógico trasciende en el aprendizaje del estudiante, quien, a partir de su relación con la obra literaria y de su interacción con el texto, comprende el conocimiento como una posibilidad crítica de su acción con el entorno. Es decir, el conocimiento significativo soportado en los intereses particulares de los estudiantes y, finalmente, en la concepción del arte estético como la reflexión de la práctica que trascienda en la transformación de la realidad a partir de un proceso de aprendizaje en el que el estudiante es el centro de su propio conocimiento.

En este sentido, es posible afirmar que la propuesta metodológica aporta significativamente a que los estudiantes desarrollen su interés por la lectura de diferentes tipos de textos y ejerciten su capacidad analítica y crítica, de modo que configuran la lectura con su devenir como ciudadanos autónomos, propositivos en su contexto y personas capaces de desenvolverse en la sociedad, lo que convierte la lectura en un proceso consciente para el desarrollo personal y para comprender el mundo del otro.

Una de las maneras de incentivar la creación intelectual consiste en el desarrollo del pensamiento crítico y esto se logra resituando el inconsciente en primer plano (Acaso, 2013). En consecuencia, el aprendizaje basado en un centro de interés, como el arte en todas sus posibles dimensiones estéticas y espirituales, permite esa reubicación del conocimiento del consciente al subconsciente, ya que el conocimiento se adquiere, incluso, sin percibirlo. De otra parte, se propone la recuperación de lo invisible al mismo nivel de importancia y se propone la noción de un abanico de posibilidades de representación lingüística que permite el reconocimiento de emociones y saberes que no son explícitos, pero que construyen la personalidad y estructura conceptual de los estudiantes. Experimentar lo sensible puede, de manera evidente, ampliar el espectro de la participación y ello es constructivo para la realidad social que ojalá pueda generar transformación en lo local.

Como resultado de esto, se hace posible la propuesta y puesta en escena de diferentes cortometrajes dados al interior de la reflexión de los estudiantes, quienes proponen temas de interés común y realizan una crítica intercultural frente a las necesidades de su contexto haciendo una intertextualidad con los autores, corrientes y características literarias conocidas en su intención individual de lectura como en la conceptualización abordada en el plan de estudios.

Por su parte, la narrativa autobiográfica favorece el ejercicio de escritura, ya que se fundamenta en los intereses particulares de los estudiantes que estiman este medio de expresión, pero que además se motiva en la propuesta de una antología publicada: *Cosechando sueños y memorias*, la cual logra que los productos narrativos trasciendan la valoración cuantitativa del proceso académico, y

enfatisa en los procesos de lectura y escritura. Esto abre la posibilidad de descubrir nuevos mundos. Así, la lecto-escritura se convierte en evocadora de sueños e imágenes que permiten viajar a través del tiempo para conocer, reconocer y reinterpretar la realidad. De esta forma, el proceso de aprendizaje se torna más ameno y agradable, porque la enseñanza no descansa en el concepto, la repetición o una simple valoración numérica, sino que lo importante es el estudiante y su relación con el texto.

Además de lo anterior, y atendiendo a las diversas maneras de interpretar el mundo o de expresarlo, las maquetas elaboradas fungieron como una estrategia de participación artístico-plástica que les permitió a los estudiantes expresar y pintar su mundo literario en tres dimensiones: su dimensión interpretativa de los textos leídos al lograr la catarsis con las letras que recorre la vista en cada sesión de lectura, pero que a su vez trascienden a cada parte de su ser. Su dimensión propositiva, en cuanto el estudiante es capaz de llevar a un producto más palpable lo que sus sentidos y emociones les permitieron percibir del libro y, finalmente, su dimensión argumentativa, en la medida que son capaces de sustentar su propuesta y relacionarla con su cotidianidad, con lo cual logran que su lectura vaya más allá de lo real y cotidiano y se convierta en un viaje imaginario multidimensional que trasciende la construcción de sus estructuras cognitivas.

El teatro como lenguaje artístico se manifiesta en la celebración del día del idioma. En este día se representan teatralmente las obras literarias leídas en el festival ¿qué tal si deliramos un poquito? Oportunidad que abre el escenario expresivo corporal a otras dimensiones en las que el delirio por otros mundos posibles se respira en cada paso sobre las tablas y que no se culmina con el cierre del telón.

Es evidente el amplio abanico de posibilidades expresivas que esta experiencia ha facilitado a los estudiantes, las cuales les han permitido dilucidar, delirar e imaginar otras posibilidades, no reprimiendo la posibilidad de su propia interpretación crítica del mundo, sino les ha abierto los caminos a otras formas de pensamiento. De esta manera, esta propuesta académica rompe con las estructuras rígidas e igualatorias de la enseñanza tradicional.

Es necesario entender que la educación no se da solamente sentado en una silla al interior de un aula de clase, sino que esta se genera en cualquier lugar del mundo, en cualquier momento y en cada circunstancia emocional de los seres humanos. Y no solamente es el docente el que enseña, sino que enseñamos entre todos porque nadie aprende solo. Somos seres humanos sociales que nos construimos mutuamente y que necesitamos el uno del otro. Ya no es el maestro quien tiene el conocimiento, sino que es él quien media entre el conocimiento y el estudiante.

A su vez, la lectura interactiva se presenta como una manera de colocar el papel del lector en una doble vía. Es decir, donde todos sus recursos son herramientas para integrar el significado y encontrar sentido a los textos. Lo literario va a intervenir como exposición de lo estético, cualquiera se puede conmover con la historia y extraer de allí conclusiones propias capaces de presentarse con libertad a través de sus notas de viaje, puede así la lectura transformarse en obra plástica, en un producto único que emerge de la literatura y/o de lo literario.

De acuerdo con lo planteado, leer y escribir deben ser procesos estéticos en los que confluyen y se tienen en cuenta distintos factores más allá de la relación jerárquica de docente-estudiante, sino que por el contrario, se estiman unas relaciones que desembocan en interacciones fraternas entre cada miembro de la comunidad educativa y, a partir de ello, se entretienen conversaciones que posibilitan la imaginación, a fin de garantizar su bienestar, es decir, siendo este una obvia consecuencia de su estabilidad emocional. De esta manera, el interés propio se ha relacionado con el arte, en medio de un aula habitada y fraterna, lo que al final ha generado relaciones de empoderamiento y sentido de pertenencia con su “segundo hogar”. En otras palabras, un ambiente de aprendizaje enriquecido.

Este capital inmaterial o simbólico que adquieren nuestros estudiantes en la academia está inmerso dentro de un campo social. Cada individuo debe ser consciente de las bondades que otorga la lectura. Aprender a leer y a escribir bien podrá contrarrestar la pobreza mental y le permitirá al estudiante una postura crítica no solo en la academia, sino en la vida. Las memorias de lectura se convierten

entonces en un proyecto útil y uno de los tantos caminos a los que pueden acudir los docentes para lograr un aprendizaje enriquecido y sensible hacia las artes y las humanidades, donde prima el sujeto que siente, el sujeto que es ciudadano y que se relaciona con el mundo y con el otro. Esta no es más que una forma de dar cuenta de una clase disruptiva que converge con miradas actuales y preocupaciones epistemológicas de primer orden. La educación superior no es la cúspide del saber, sino que la academia debe brindar múltiples horizontes de aprendizaje que puedan ser aprehensibles en los diversos contextos en los que se desenvuelven los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2013). *Reduolution: hacer la revolución en la educación*. Espasa Libros.
- Bloom, H. (2002). *Cómo leer y por qué*. Anagrama.
- Caba Liriano, G. (2021). Reseña del libro Ciudadanía y democracia en la educación. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 18(36), 135-138. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/434>
- Caicedo Girón, J. y Landinez Guio, D. (2021). Experiencia estética en tiempos de la pandemia: aprendizaje basado en el reto Café literario en UNIMINUTO (Colombia). *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 104-114.
- Caicedo Girón, J., y Lozano Herrera, E. (2021). La función de compromiso en algunas obras de Gabriel García Márquez en contraste con diversas cintas cinematográficas. Recursos pedagógicos que promueven la sensibilidad y criticidad para un proceso reconstructor del perdón y la paz en Colombia. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 18(35), 107-121. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/417>
- Camps, A. (2003). *Secuencia Didáctica para Aprender a Escribir*. GRAÓ.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Carroll, L. (2018). *Matemáticas Dementes*. Ed. Tuquets.
- Cassany, D. (2009). *PARA SER LETRADOS. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Cassany, D. (2004). *Una estrategia global para fomentar hábitos de lectura. Proyecto educativo el libro de nuestra escuela*. Planeta Grandes Publicaciones, 7-19.
- Cassany, D (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós Ibérica.
- CERLARC (2020). *Lectura en papel VS Lectura en Pantalla*. CERLARC.
- Cisneros, M., Olave Arias, G. y Rojas García, I. (2007). *Alfabetización Académica y lectura inferencial*. Pereira: ECOE EDICIONES.
- Chuquillin, J. (2015). Aportaciones de la concepción constructivista y sociocultural a los procesos de enseñanza aprendizaje virtual. En *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Unidad II. Universidad Autónoma del estado de Hidalgo.
- DATAREPORTAL. (2022). DIGITAL 2022: GLOBAL OVERVIEW REPORT. Kepios.Pte. Ltd. <https://datareportal.com/>. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 9-17.
- Hermann, W. (1956) *Historia de la Pedagogía*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. D.C: UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2013). *Una pedagogía praxeológica*. UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2017). Un aporte de C.S. Peirce a la investigación praxeológica sobre el oficio de enseñar. En *Revista de educación e innovación social Praxis Pedagógica*. pp 15-31.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Ed. Fondo de Cultura Económica.

- Luzuriaga, L. (1963). *Pedagogía*. Editorial Losada, S.A.
- Lyotard, J. (2006). *La condición postmoderna*. Ed. Cátedra.
- Mendoza-Arciniegas, C. E., Quecán-Castellanos, D., González-Pinzón, B., Lozano-Ramírez, M., Angulo-Abaunza, M., Salazar-Sierra, A., Silva-García, J., Echeverri-Guzmán, A., Pardo-Rodríguez, L. y Sevilla-Rengifo, O. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16),51-70.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas Lineamientos para su enseñanza*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J. I. (2008) *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial. Madrid.
- Solé, I. (1993). Lectura y estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 39-40, 1-13. [Dialnet-LasPosibilidadesDeUnModeloTeorico-ParaLaEnsenanzaDe-749227.pdf](https://doi.org/10.1016/S0924-6460(87)90001-1)

Una descripción sobre los estilos de aprendizaje VAK de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Quintana Roo



Dr.ª Addy Rodríguez Betanzos*
Universidad Autónoma de
Quintana Roo, México
addrodr@uqroo.edu.mx



Martín Sánchez Islas**
Universidad Autónoma de
Quintana Roo, México
martin.sanchez@uqroo.edu.mx



Ingrid Constantino Serrato***
Universidad Interamericana
para el Desarrollo (UNID)
constantino.ingrid@gmail.com

A description study of the VAK learning styles of the students of the Universidad Autónoma Quintana Roo

Recibido: 16 de abril de 2022 | Aprobado: 28 de mayo de 2022

Resumen

Se presentan los resultados de una encuesta sobre sus estilos de aprendizaje a 1748 estudiantes universitarios de la generación 2020 de la Universidad Autónoma de Quintana Roo bajo la prueba de visión, audición y kinestesia (VAK). Los hallazgos de esta investigación cuantitativa, de tipo descriptiva por encuesta en línea, indican promedios más o menos similares entre los tres estilos de aprendizaje. Los resultados revelan que los estudiantes universitarios son mayormente auditivos, seguidos de kinestésicos y, por último, visuales. Se concluye que el profesorado debería estar apoyado por el departamento de Innovación Didáctica de la universidad a quienes les corresponde identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a las distintas carreras, indicárselos a los secretarios técnicos de docencia, quienes reciben los paquetes didácticos que el profesorado les entrega al inicio de cada semestre para, paulatinamente, establecer una mejora continua del binomio de enseñanza-aprendizaje en pro de la calidad educativa.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje; VAK; Educación Superior.

* Doctora en Pedagogía. Profesora universitaria en el Departamento de Ciencias Político-Económicas en de la Universidad Autónoma de Quintana Roo. Actualmente, realiza su sabático en el Departamento de Investigación Educativa en el CINVESTAV, México. Para contactar a la autora: addrodr@uqroo.edu.mx

** Maestría en Educación UQRoo. Responsable del área de Evaluación y Capacitación Docente de la UQRoo, México. Para contactar al autor: martin.sanchez@uqroo.edu.mx

*** Maestría en Educación UQRoo. Coordinadora Académica en la UNID Campus Chetumal, México. Profesora de la Universidad Interamericana para el Desarrollo. UNID. Para contactar a la autora: constantino.ingrid@gmail.com

Abstract

A descriptive study was realized by quantitative methodology with the purpose of identifying the visual, auditive and kinesthetic style to 1748 university students' generation 2020 at the State University of Quintana Roo and the findings of this research through a digital VAK test indicates similar averages between the three learning styles of this university students, they are mostly auditive followed by kinesthetic and visual at same level. The conclusions are teaching staff should be supported by the Department of Didactic Innovation of the UAQRoo, who are responsible for identifying the learning styles of the students who are responsible for identifying the learning styles of the students who enter at the different professional careers, indicating them to the technical secretaries of teaching who receive the didactic packages that the teachers deliver them at the beginning of each semester to gradually establish a continuous improvement of the teaching-learning binomial in favor of educational quality.

Keywords: Learning styles; VAK; colleges.

Introducción

Entre los mayores problemas que enfrentan las instituciones educativas en todos los niveles de educación formal es mejorar el rendimiento académico y evitar la deserción. Los expertos en educación y diversos organismos internacionales hacen tres recomendaciones al respecto: contar con planes de estudio pertinentes y relevantes; contar con profesores con suficiente experiencia docente y contar con programas de capacitación pedagógica y didáctica que fortalezcan las habilidades de enseñanza para mejorar las prácticas e integrar métodos pedagógicos innovadores que se adapten a las características de sus estudiantes. Todo esto tiene un propósito evidente: una educación de calidad centrada en el estudiante.

Como es ya conocido, Kolb (1981) identificó que el aprendizaje ocurre a través de un proceso cíclico, seguido de cuatro pasos: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Este ciclo implica estilos de aprendizaje distintos según cada niño, joven o adulto, pero hay ciertas características que agrupadas definen cierto estilo. Nada es tajante ni exclusivo, es solo una caracterización que ayuda a identificar cómo aprenden mejor o más fácil según cada tipo de persona. Para conocer estas características se han diseñado pruebas cuyo fin es identificar cómo aprenden las personas de acuerdo con su estilo. Un ejemplo es la prueba diseñada para identificar los estilos referidos a cómo los estudiantes perciben la información.

Según Silva (2018), la VAK, por sus siglas para estilo visual, auditivo y kinestésico, se conoce por ser una prueba que identifica cómo aprenden los estudiantes de todas las edades a través de sus canales sensoriales, definiendo un estilo dominante o preferente. En teoría, los estilos se enfocan en los procesos cognitivos que cada persona realiza para conocer y comprenderse en su entorno o ambiente, procurando asimilar, procesar, sistematizar y valorar la información a la que tiene acceso mediante las funciones mentales básicas.

Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje se han desarrollado en diferentes niveles y aspectos del proceso educativo. Se ha analizado el estilo de aprendizaje como elemento distintivo entre alumnos universitarios de diferentes titulaciones. Se ha investigado como un elemento frecuente en los estudios sobre el proceso educativo (Castaño, 2004) y, en particular, en lo que respecta al rendimiento académico (Camarero et al., 2000). Por último, se ha investigado la relación con variables personales del estudiante tales como el sexo, la edad y/o las diferencias culturales.

Conocer sobre el tema de los estilos de aprendizaje y sus beneficios se ha trabajado desde hace mucho tiempo. Por ejemplo, las investigaciones de Willis y Hudson (1999) concluyen que el estudiante debe aprender acerca de sus puntos fuertes y débiles; debe definir sus objetivos personales para el futuro; debe practicar destrezas más complejas que le ayuden a conseguir sus fines y debe asumir una responsabilidad para sus elecciones que lo ayuden

en su trayectoria hacia ser un adulto responsable y productivo. A su vez, las ideas de Willis y Hudson coinciden con las de Felder y Silverman (1988) respecto a capacitar a los estudiantes de acuerdo con sus estilos de aprendizaje. Por lo que se deben impartir los cursos y las clases empleando estrategias didácticas que fortalezcan dichos estilos de aprendizaje; o lo que es lo mismo, implementar estrategias que favorezcan a varios estilos para que todos los estudiantes puedan sentirse identificados de acuerdo con su manera de aprender. Cabe recalcar que todos sugieren que se intercale la aplicación de estrategias didácticas para un estilo de aprendizaje u otro.

Estudios recientes como el de Bulla y de Lima (2020) señalan que un factor clave para el éxito académico es que tanto estudiantes como docentes comprendan las diferencias y preferencias individuales de aprendizaje. Y, por supuesto, dentro de estas se encuentran sus estilos de aprendizaje, por tanto, lo mejor es que las instituciones educativas presten mayor atención a este aspecto indispensable. Sin lugar a dudas, es recomendable que los docentes programen e impartan sus clases tomando en consideración los canales visual, auditivo y kinestésico (VAK) para un mejor aprendizaje.

Ante lo anterior, para esta investigación cuantitativa descriptiva se aplicó la prueba VAK a la totalidad de estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Autónoma de Quintana Roo, del semestre Otoño 2020 durante los primeros días del Programa de Introducción a la Universidad. A continuación, se presenta, por un lado, la revisión de literatura y, por el otro, los resultados obtenidos de la prueba VAK.

Revisión de Literatura

Los estilos de aprendizaje se definen como las preferencias individuales y diferencias a la hora de aprender (Guanlancañay-Tomalá, citando a Özyurt et al., 2013). Por su parte, Fan et al. (2015) los definen como la manera en que los estudiantes se acercan al proceso de su propio aprendizaje. Camacho Rodríguez et al. (2016) ponen el énfasis en la variedad de estrategias, métodos y habilidades que un estudiante utiliza para aprender y asimilar la información. Por otro lado, Sarmiento Bojórquez et al. (2017) enfoca los estilos

en componentes cognitivos y afectivos, es decir, cómo las personas piensan, sienten, aprenden y se comportan de manera diferente y, por supuesto, cada estilo representa las diferencias que deben ser consideradas en el momento de plantear estrategias de enseñanza con el fin de lograr un mejor rendimiento académico. En suma, los estilos de aprendizaje se refieren a las características innatas que tiene cada estudiante para aprender y asimilar la información de su entorno a través de los sentidos motivados.

Este tema se ha trabajado ampliamente por lo beneficioso que resulta incluir estrategias variadas para beneficiar a todos los estudiantes de acuerdo a los distintos estilos. De esta manera, Maureira y Flores (2016) se ocuparon de hacer una revisión de la literatura que abarca del 2000 a 2015 de estudios sobre estilos de aprendizaje en estudiantes de educación y encontraron más de 1,750 artículos que han trabajado el tema. Estos investigadores concluyen que el instrumento más utilizado en estas investigaciones es el CHAEA, seguido por la prueba VAK, el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb y el Index of Learning Style de Felder-Silverman (1988).

Como vemos, el interés por los estilos de aprendizaje inició hace poco más de tres décadas con una gran diversificación de teorías que tratan de explicar cómo el sujeto adquiere y procesa la información, o lo que es lo mismo, cómo aprende. Pero, lo importante no solo es conocer los estilos y diferencias de aprendizaje entre los alumnos, sino que este conocimiento debe servir para implementar estrategias y actividades de acuerdo con las necesidades de estos estudiantes. Por esto, Witham et al. (2008) recalcan que es necesario conocer a los estudiantes y empoderarlos para que comprendan sus procesos y estrategias de aprendizaje. Sin embargo, lo común es que el profesor tienda a enseñar como aprende (Martínez, 2007).

Aguiar (2010), en un sentido más amplio, menciona que el constructo estilo de aprendizaje deriva de la palabra *Estilo*, como una manera de hacer, como un conjunto de rasgos que caracterizan los modos de aprender de las personas. Se refiere a las características del aprendiz y la forma consecuente de abordar, organizar y procesar la información.

Dependiendo de cómo se defina el aprendizaje y los procesos implicados en él, variará la definición de este constructo. Al conocer estos aspectos, los docentes universitarios pueden diseñar estrategias para mejorar el proceso de aprendizaje.

Lo más común es que, a la hora de enseñar, por lo general, los docentes se dividen en dos tipos: los que utilizan un modelo de enseñanza de tipo expositivo para la transmisión de información y los que utilizan un modelo de enseñanza interactivo centrado en el aprendizaje (Aguilera, 2012). Sin embargo, el reto actual de los docentes debe iniciar con el reconocimiento de las características innatas que tiene cada uno de sus estudiantes para aprender y asimilar información de su entorno; también debe saber que todos los estudiantes pueden aprender fácilmente cuando ellos mismos reconocen sus estilos de aprendizaje, aunque el fin del docente es diseñar e implementar actividades pedagógicas acorde a estas características. Esto se convertiría en sí mismo en una actividad de innovación didáctica.

No cabe duda que cada estudiante tiene un estilo de aprendizaje particular o su propia combinación de estilos. A pesar de ello, Bester y Noke (2016) señalan que los estilos de aprendizaje preferidos de los profesores no necesariamente corresponden con los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Así las cosas, el profesor que desee un aprendizaje más acorde a las necesidades y, por tanto, más significativo, debería iniciar el proceso pedagógico identificando los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. En ese sentido, el profesor que se dedica a conocer los estilos de aprendizaje de sus estudiantes estará innovando en su práctica pedagógica (Ros Martínez et al., 2017; Evergreen et al., 2018)

La teoría de los estilos de aprendizaje también se relaciona con el rendimiento académico, ya que se parte de la concepción de que el conocimiento sobre los estilos de aprendizaje promueve el desarrollo de las habilidades y destrezas (Gallegos et al., 2017). Sin embargo, el estudio de Fan et al. (2015) concluye que los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje revelaron diferencias notables en el logro de aprendizaje, pero no diferencias notables con el aprendizaje significativo.

Con todo, es recomendable conocer los estilos para comprender los procesos y preferencias de aprendizaje de los estudiantes, de esta manera, los profesores pueden implementar las estrategias de enseñanza adecuadas. Esto se complementa con lo expresado por Martínez (2007), quien afirma que los docentes deben conocer las características de cada estudiante para atender sus diferentes necesidades de aprendizaje. Özyurt et al. (2013) agregan además que los estudiantes con dificultades académicas aprenden mejor cuando el docente conoce sus estilos de aprendizaje y diseña ambientes acordes a estos. Todos los autores resaltan lo imprescindible que resulta para el profesorado conocer los estilos de aprendizaje de sus alumnos con el fin de mejorar el aprovechamiento en el aula.

Como antes dijimos, una de las pruebas más utilizadas para conocer los estilos es el cuestionario CHAEA, instrumento proveniente de las investigaciones de Honey y Alonso que se enfoca en “cómo las personas difieren en la forma en que inician, investigan, absorben, sintetizan y evalúan diferentes influencias educativas en su entorno e integran sus experiencias y la velocidad de aprendizaje...”. Su modelo contiene 80 preguntas que ayudan a identificar a los alumnos activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos. (Alonso et al., 2007, p. 47). Empero, como indica Ros Martínez (2017), para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje también debería tomarse en cuenta una gran variedad de aspectos básicos que deben entrar en juego de acuerdo al nuevo paradigma educativo: la planificación del aprendizaje, la atención a la participación social, el desarrollo de las competencias básicas, el cambio del rol del profesor y el alumno, los nuevos entornos de aprendizaje y el uso de las TIC, entre otros.

El instrumento CHAEA se fundamenta en la teoría de Kolb (1981). Como es sabido, Kolb (1981) plantea que los sujetos pueden aprender por: experiencias (estilo activo); por convertir en oportunidades de aprendizaje lo que analizan (estilo reflexivo); los que pueden llegar a conclusiones (estilo teórico) o mediante la implantación de una idea (estilo pragmático). La hipótesis de Kolb indica que mientras más estilos de aprendizaje conoce y domina el sujeto, mayor es también el aprendizaje que puede lograr. En concreto, el autor señalaba

que, si el alumno solamente maneja un estilo de aprendizaje, el aprendizaje retenido se sitúa en torno al 20%, mientras que si el proceso de aprendizaje contempla actividades que beneficien los cuatro estilos, ese porcentaje se eleva hasta el 90%.

Evidentemente, como lo declaran Honey y Munford (1986), lo ideal sería que todo el mundo fuese capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicarlas, es decir, que todos los estilos del ciclo de aprendizaje estuvieran repartidos de forma equilibrada y con cierta intensidad. Sin embargo, los individuos demuestran capacidades desiguales ante el ciclo de aprendizaje y, por ende, se tiende más a desarrollar unos estilos que otros. Por lo cual, los estudiantes aprenderían mejor si se les proporciona situaciones de aprendizaje conforme a su estilo de aprendizaje preferente o cuando se combinan varios estilos de manera complementaria.

La investigación de estos estilos, así como las propuestas de estrategias, le corresponden a la dirección, en particular, a las áreas de innovación didáctica y a la curricular. Así lo demuestran en su investigación Oviedo y Almendrales (2018) quienes a través de dos pruebas (VARK y CHAEA) han empleado minería de datos para encuestar a 1660 estudiantes universitarios de una institución educativa oficial cuyo fracaso escolar estaba determinado por un 14,5%, sobre el total de los estudiantes y uno de los puntos críticos causante del fracaso escolar era el desconocimiento por parte de los docentes de los estilos de aprendizajes empleados por los estudiantes, lo que ocasionaba la implementación de estrategias de enseñanza inapropiadas y conducía a una sucesión de consecuencias como la apatía y falta de interés por parte del estudiantado. Como resultado de este estudio, la gestión directiva generó un plan de apoyo luego de haber identificado los factores que afectaban el aprendizaje.

Luego de conocer esta concisa revisión de la literatura sobre los estilos de aprendizaje, este estudio presenta el caso de la aplicación de la prueba VAK (modelo enfocado en la percepción visual, auditiva y kinestésica) por el área administrativa de la Universidad Autónoma de Quintana Roo, en México, y, a continuación, conoceremos los resultados obtenidos en este estudio empírico.

Método

El objetivo que guio esta investigación consistió en identificar el estilo de aprendizaje predominante de la totalidad de estudiantes de nuevo ingreso a las carreras de la Universidad Autónoma de Quintana Roo a nivel de licenciatura e ingeniería. La pregunta surgió por parte del área académica-administrativa para conocer cómo aprenden los alumnos de nuevo ingreso. Las variables son: el estilo de aprendizaje, campus académico, división académica y programa educativo al que estaban inscritos.

El diseño mantuvo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, ya que se pretendía conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. De acuerdo con Hernández et al. (2010), los estudios descriptivos recogen información sobre las características del objeto de estudio y se someten a análisis.

El instrumento fue aplicado a la totalidad del alumnado de nuevo ingreso, 1758 alumnos entre 18 a 20 años de edad, que ingresaron en otoño de 2020 a las áreas de Ciencias de la Salud, Ingenierías, Ciencias Sociales, Económica-Administrativas, Humanidades y Ciencias Políticas en el primer nivel universitario para cursar la licenciatura o ingeniería. Cabe decir que, si bien respondieron todos, se tuvieron que anular diez cuestionarios que estaban incompletos por lo que únicamente se consideraron a 1748 estudiantes. Para la recolección de los datos se aplicó el cuestionario VAK, instrumento ya validado desde 1988 por Richard Bandler y John Grinder.

Con la base de datos oficial de la institución universitaria, se identificó a la totalidad del estudiantado de nuevo ingreso en 2020 a las distintas licenciaturas e ingenierías que se ofrecen en ella. Se aplicó en el programa de introducción a la universidad, el cual tiene una duración de dos semanas previas al inicio oficial de clases y en la primera semana, ya que se contaban con el número de los estudiantes y correo electrónico institucional, se les hizo llegar una carta con un enlace para invitarlos a participar. Todos los estudiantes de nuevo ingreso de las cuatro unidades ubicadas en Cancún, Cozumel, Playa del Carmen y Chetumal de la Universidad de Quintana Roo lograron participar contestando dicha encuesta.

Los datos obtenidos del cuestionario se procesaron en el programa Microsoft Excel mediante el análisis de frecuencias absolutas. Los datos se dividieron por unidad y por carrera.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio. Primero, se analiza la tabla general de resultados con el estilo de aprendizaje predominante. Después, se discuten los resultados por cada unidad académica.

Se aplicó el cuestionario a un total de 1748 estudiantes de las 4 unidades académicas. En la Tabla 1 se muestra el porcentaje de estudiantes por unidad académica que respondieron el cuestionario:

Tabla 1.

Porcentaje de participación por unidad académica

	Chetumal	Cancún	Cozumel	Playa	Total
Número de alumnos	812	508	220	208	1748
Porcentaje	46%	29%	13%	12%	100%

De la tabla anterior es importante destacar que se tuvo una mayor participación de los estudiantes de la unidad académica de Chetumal. A continuación, en la Tabla 2 se presentan los resultados generales según el estilo de aprendizaje de los alumnos encuestados.

Tabla 2.

Resultados generales por estilo de aprendizaje

	Visual	Auditivo	Kinestésico	Total
Promedio	520.8	623.325	603.875	1748
Porcentaje	30%	36%	35%	100%

Como se observa en la Tabla 2, los estilos auditivo y kinestésico son los que predominan entre los estudiantes encuestados. Tal como define Keefe (1988), los estilos de aprendizaje son aquellos rasgos que indican cómo un estudiante percibe y relaciona la información con su ambiente de aprendizaje, esta información la recibe a través de diferentes canales de percepción. Por lo que es importante conocer cuál es el canal principal por el que un alumno está asimilando la información. El análisis de resultados de este estudio se enfocó en explorar el canal de percepción dominante de los estudiantes. Se puede observar en la tabla que los participantes perciben

la información preferentemente a través de su canal auditivo; es decir, aprenden mejor cuando reciben explicaciones orales y cuando pueden explicar oralmente la información recibida.

En la Tabla 3 se muestran los resultados por cada unidad académica y, en congruencia con los resultados generales, se observa una tendencia hacia el canal auditivo en tres de las cuatro unidades académicas.

Tabla 3.

Resultados por unidad académica

	Visual	Auditivo	Kinestésico
Chetumal	30%	36%	34%
Cancún	30%	36%	34%
Cozumel	28%	35%	36%
Playa	31%	35%	34%

En la unidad académica de Chetumal, de los 812 estudiantes que respondieron el cuestionario, el 36% utiliza el canal auditivo para asimilar la información del medio. Estos mismos resultados ocurren con los alumnos de la unidad académica de Cancún y un 35% con la de Playa del Carmen. En el caso de Cozumel, el canal de percepción predominante es el kinestésico, con un 36% de los 220 encuestados. Eso indica que los alumnos de esta unidad académica aprenden mediante sensaciones y movimientos.

Como señalan los resultados obtenidos por Rodríguez Betanzos et al. (2020), es fundamental que los docentes conozcan las características y necesidades de cada estudiante, en especial sus estilos diversos. Juárez et al. (2012) indican que para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje es imprescindible conocer estos diferentes niveles educativos por los que transitan los estudiantes.

Finalmente, contrario a lo esperado, se observa que el canal perceptivo con menor preferencia entre los alumnos de las cuatro unidades académicas es el visual. Lo cual nos lleva a reflexionar qué significado tiene toda esta información obtenida.

Conclusiones

En la era digital, donde la información se comparte principalmente mediante imágenes o videos, se esperaba que los alumnos de la universidad

mostrarán una tendencia hacia un estilo de aprendizaje visual debido al impacto que tienen los medios digitales en su generación. Sin embargo, los resultados recopilados revelan que los alumnos de Chetumal, Cancún y Playa del Carmen perciben mejor la información cuando se les proporciona a través de estrategias que favorecen la distribución de la información mediante diferentes canales auditivos. Para el caso de Cozumel, el profesorado debe aplicar estrategias que propicien el movimiento y les brinden mayor tiempo de asimilación a los estudiantes para que estos logren un aprendizaje más profundo.

Los resultados indican que, sin lugar a dudas, los estudiantes son muy capaces y su potencial de aprendizaje es ilimitado; sin embargo, existen claras diferencias de estilo. Lo positivo es que en la mayor parte de los estudiantes no habría dificultades de aprendizaje en cualquier contenido temático si se les enseñase según sus propios estilos de aprendizaje.

Ante las exigencias actuales de mantener acreditadas las carreras profesionales de nivel licenciatura e ingeniería, mantener debidamente actualizado un currículo pertinente, internacionalizado, prospectivo y sostenible, así como contar con una planta académica debidamente habilitada con los estándares nacionales e internacionales y una institución con los estándares de calidad ISO o Clase Mundial, queda claro el compromiso de que el estudiante no solo es el centro de las recomendaciones por parte de los organismos internacionales, sino que su rendimiento académico es la razón de ser de las instituciones educativas. Este rendimiento está fuertemente ligado a la identificación de los estilos de aprendizaje.

El VAK es el modelo más sencillo para empezar de manera exploratoria a identificar los estilos de aprendizaje visual, auditivo y/o kinestésico de los estudiantes. ¿Qué mejor que desde el principio para conocer su manera de percibir el mundo y aprehender los contenidos propios de sus disciplinas? Es precisamente con los estudiantes de nuevo ingreso que debe hacerse este tipo de investigación, ya que los estudiantes se encuentran participando en el Programa de Introducción a la Universidad e inician una nueva etapa de vida

académica que los preparará hacia su futuro profesional en un mundo laboral cada vez más estrecho de oportunidades y de competencias profesionales más globales, internacionales y sostenibles.

Queda más que demostrado que sí es conveniente y útil que el profesorado universitario tenga esta información previa de sus estudiantes con el propósito de que empiece a reconocerlos, a establecer estrategias con base en estos tres estilos y en el aula de manera presencial, virtual o híbrida pueda utilizar materiales didácticos e instruccionales acordes a estos estilos. Su interés y compromiso docente redundará en buenas prácticas de enseñanza y generará la base para identificar a largo plazo no solo innovaciones pedagógicas, sino asegurar mejores indicadores de eficiencia terminal y mejor rendimiento, y, a su vez, menos deserción.

Este tipo de investigaciones, al igual que los estudios sobre motivación son muy frecuentes, pero pocos atendidos y considerados por el profesorado universitario que muchas veces cree que no son útiles al momento de diseñar, actualizar e implementar su enseñanza que se basa generalmente en sus conocimientos disciplinares y la poca o mucha experiencia adquirida a lo largo de su práctica docente o su propio estilo de aprendizaje cuando estudió, pero pocas veces se dedica a estudiar y considerar este tipo de investigaciones.

De ahí que es más que recomendable que la propia institución universitaria, en este caso la institución universitaria que cuenta con un departamento de Innovación Educativa, se coordine con las Secretarías Técnicas de Docencia de cada División/Facultad -mismas que reciben, revisan y dan su visto bueno- a los paquetes didácticos que el profesorado entrega antes de iniciar el semestre académico, los cuales contienen la propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje para determinada asignatura.

Toda la revisión de la literatura indica que los resultados del Test VAK se constituyen en importantes fuentes de reconocimiento, muy útiles a un profesorado interesado en desarrollar sus clases con base en los tres estilos no solo para potenciar

el conocimiento del alumnado, sino para enriquecer sus clases, diversificar sus estrategias didácticas, motivar extrínsecamente a sus alumnos y evitar el fracaso académico de los mismos.

A estas alturas, después de tantos años de investigaciones sobre la mejor manera de aprender y de enseñar, está más que dicho que las formas tradicionales, repetitivas y un tanto aburridas deben obedecer a un nuevo paradigma de aprendizaje activo centrado en el estudiante. Esto incluye reconocer los estilos de aprendizaje, de parte de los docentes, pero también es necesario que los estudiantes identifiquen sus preferencias a la hora de aprender. De lo contrario, se pierden aspectos didácticos de suma importancia en el ciclo educativo del binomio enseñanza-aprendizaje.

Institucionalmente, los resultados obtenidos por el área administrativa al aplicar este test pueden resultar muy útiles para las divisiones académicas al momento que sus profesores preparan sus cursos y elaboran sus paquetes didácticos que son entregados y revisados por los secretarios técnicos de docencia antes de que inicie cada ciclo académico. Sin embargo, no siempre se le da el mejor uso a este tipo de información. Lo que deja en claro que las diferentes áreas universitarias deben aprovechar las investigaciones educativas y vincularse con los especialistas del tema. Por último, es recomendable combinar otros cuestionarios de estilos de aprendizaje para que la información arrojada sea un resultado que permita conocer, comprender y proponer mejores estrategias de enseñanza, diseño de material docente y propuestas de evaluación.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Rivera, M. del C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje de jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*. V. 28 (2). 207-225
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao.
- Aguilera Pupo, E. (2012). Los Estilos de Enseñanza: Una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(10). Pp. 80-87. <https://doi.org/10.55777/rea.v5i10.962>
- Bester, G. y Noke, D. (2016). *Variables which relate to the achievement of black high school learners in Afrikaans as a second language*. 56(2), 641-659. <https://doi.org/10.17159/2224-7912/2016/v56n2-2a8>
- Bulla, E. A. y De Lima, A. (2020). Estilos de aprendizagem: evidências a partir de uma revisão sistemática da literatura. *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, V. 20, N. 64, Enero-Marzo. P. 23-49.
- Castaño, G. (2004). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo emocionales*. [Tesis doctoral. Departamento de Educación. Universidad Complutense de Madrid]
- Evergreen, M., Cooper, R. y Loughran, J. (2018). The articulation of the development of teacher knowledge during the implementation of new teaching procedures to enhance student understanding of molecular biological concepts. *Teacher Development*, 22(3), P. 355-374. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1442875>
- Fan, K., Xiao, P. y Su, Ch. (2015). The effects of learning styles and meaningful learning on the learning achievement of gamification health education curriculum. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(5), P. 1211-1229. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1413a>
- Felder, M. y Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles. *Engineering Education* 78(7), P. 674-681
- Gallegos, E. N. R. (2017). Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de cuarto semestre de bachillerato. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 10(20). <https://doi.org/10.55777/rea.v10i20.1062>

- Guanlancañay-Tomala, N. P. (2019). Estilos de aprendizaje en los estudiantes de bachillerato. *Revista Dom. Científica*. Vol. 5, núm. 1, enero., P. 488-504
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Prentice Hall.
- Honey, P. y Munford, A. (1986). *Using your learning styles*. Maidenhead.
- Keefe, J. W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. National Association of Secondary School Principals.
- Kolb, D. (1981). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. McBer.
- Martínez, G. P. (2007). *Aprender enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Mensajero.
- Maureira C. F. y Flores F. E. (2016). Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 19, (1), P. 74-91.
- Oviedo, A. I. y Almendrales, G. (2018). Estudio sobre estilos de aprendizaje mediante minería de datos como apoyo a la gestión académica en instituciones educativas. *RISTI*, No. 29 P. 1-13.
- Özyurt, Ö., Özyurt, H., Baki, A. y Güven, B. (2013). Integration into mathematics classrooms of an adaptive and intelligent individualized e-learning environment: implementation and evaluation of Uzwebmat. *Computers in Human Behavior*, 29(3), P. 726-738. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.01>
- Rodríguez Betanzos, A., Cetina-Cetina, M. y Constantino, S. I. (2020). Estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y técnicas de estudio identificadas en estudiantes de bachillerato. *Perspectivas Docentes*. 31 (72), P. 19-30 DOI: 10.19136/pd.a31n72.3983
- Ros Martínez, N., Cacheiro Gonzalez, M. L. y Gallego Gil, D. J. (2017). Preferencias en estilos de aprendizaje de los alumnos que cursan los estudios de bachillerato en la región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*. 30, P. 105-117. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8124>
- Sarmiento Bojórquez, M. A., Cadena González, M. y Tuyub Ovalle, T. del C. (2017). Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes en el nivel medio superior en un ambiente mediado por las TIC elaborando cuestionarios. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 4(8), P. 13-19. <https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/113>
- Silva, A. (2018). Conceptualización de los modelos de estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*. Volumen 11. Nº 21. <http://vark-learn.com/introduction-to-vark/Aprendiaje>.
- Willis, M. y Hodson, K. (1999). *Discover you child Learning Styles*. Prima.



Entrevista a la Dr.^a Mu Kien Adriana Sang Ben

Directora del Centro de Estudios Caribeños y coordinadora del doctorado en Historia en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Mu-Kien Sang Ben es una escritora consumada cuyo amor a la historia la ha llevado muy lejos. Obtuvo su título de Licenciada en Educación en 1978 en la Universidad Católica Madre y Maestra de Santiago. Ese mismo año partió para México a hacer una maestría en educación para adultos y, a su regreso, se fue a París donde obtuvo su doctorado en Historia en 1985. Esta maestra de maestros es de ascendencia china y se ha mantenido a lo largo de sus años indagando en el pasado, transformando el presente de nuestra sociedad con sus aportes intelectuales y culturales y sembrando para la posteridad con el gran legado que ha construido como historiadora. Posee más de 20 obras publicadas y ha escrito en su columna semanal Encuentros en el periódico Hoy por más de 30 años. Además de escritora, nunca ha abandonado su labor docente y ha asumido con integridad y eficacia altos cargos administrativos en distintas universidades y como presidenta de la Academia Dominicana de la Historia. Su éxito se lo debe a su extremada organización y a su disciplina.

La Dra. Mu Kien se describe como libre pensadora que ama y disfruta todo lo que hace. Ella dice de sí misma: “Prefiero la libertad de pensar, hablar y escribir que el silencio cómplice que calla por temor”.

“Creo que dejaré de soñar y hacer planes cuando ya no tenga aliento. Hago lo que amo y por eso lo disfruto y no me agota. Amo escribir, esa es mi pasión. Aprender investigando es una sensación maravillosa. Y dar clases y ser útil para ayudar a alguien a desarrollarse es una satisfacción enorme. Adoro cuando en la calle o en cualquier lugar una persona me abraza y me dice: ¡Profe! ¡La recuerdo con cariño! Ese es el mejor regalo de mi vida...”

Por eso, cuando muera, quiero que mi lápida diga: Mu Kien Sang Ben, una mujer que soñó y luchó por una mejor sociedad”.

1. ¿Qué te motivó a ser docente? ¿Cuántos años tienes en esta labor?

He dicho siempre que decidí ser maestra antes de nacer. De niña me encantaba jugar a la escuela y yo siempre desempeñaba el rol de maestra.

2. ¿Por qué elegiste la historia como disciplina y pasión?

Desde niña también he sido una amante de la lectura. Leía siempre. Mis amigas del colegio me decían la “filósofa” porque siempre estaba leyendo. Las ciencias sociales y las letras han sido mi pasión de siempre.

Escribo porque para mí escribir es mi mejor forma de vivir. Para este oficio de construir y reconstruir historias es necesario leer e investigar mucho. He dicho muchas veces que soy: mujer, maestra y escritora.

3. ¿De dónde proviene ese sentido de atravesar el umbral y llegar más allá? Desde que te graduaste de docente, inmediatamente iniciaste tu maestría y luego el doctorado, ¿Estos objetivos estuvieron desde el inicio de la carrera?

Mientras estudiaba pedagogía, daba clases de historia y geografía en el Colegio Padre Fortin y el desaparecido Centro de Estudio de Santiago (CES). Luego me iba a la universidad. Cuando finalicé la carrera de Educación en la Universidad Católica Madre y Maestra, me fui a México a hacer una especialidad en educación de adultos en el CREFAL.

Regresé al país por unos años. Trabajé en INTEC y después me fui a hacer el doctorado a París en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias sociales.

Decidí hacer el doctorado en historia porque ya tenía una especialidad en educación. Mi director de tesis fue el gran historiador italo francés Ruggiero Romano. Esto fue en el año 1981 y finalicé en diciembre de 1985.

4. ¿Todas las oportunidades de desarrollo profesional han sido buscadas y costeadas por cuenta propia o has podido aprovechar las becas que se ofrecen para estos fines?

A México me fui con una beca de la OEA. A Francia me fui “becada” por mi padre, pues la universidad es gratuita. Allí trabajé de secretaria en un consultorio médico, traduje documentos del francés al español y mecanografiaba textos. Me hubiese encantado haber tenido una beca, pero no tuve esa suerte.

Ojalá que el estado se comprometiera más con ese proceso y las becas no sean otorgadas por vínculos personales sino por méritos académicos.

5. ¿Qué te ha permitido el hecho de estar tan preparada en temas de educación y de historia? Cuéntanos sobre tu trayectoria: de estudiante a maestra, de maestra a puestos directivos, de cargos menores a vicerrectora.

Después que hice mi doctorado, me dediqué a escribir de historia. Con el tiempo he desarrollado la “escritura de lo que siento”, donde escribe el corazón. Mi Columna Encuentros en el Periódico Hoy tiene 30 años es un ejemplo de esta escritura.

Después he escrito muchos libros. Son muchos, más de 20. He aquí algunos:

1. Ulises Heureaux. Biografía de un Dictador. 1987
2. Buenaventura Báez. El caudillo del sur. 1992.
3. Una utopía inconclusa. Espaillat y el liberalismo Dominicano del siglo XIX. 1997.
4. República Dominicana. Ayer y Hoy. 1999.
5. La política exterior Dominicana. 5 tomos. 1844-1974. 2000.
6. De dónde vengo. Ensayo de una autobiografía existencial. 2008.
7. Yo soy Minerva. Reflexiones más allá de la vida y la muerte. 2003. (monólogo literario, base de una obra de teatro.
8. Pensando el Caribe. 2016.
9. Volviendo al Caribe. 2020. Publicado por la Universidad de Santa Marta.

10. Una historia de amor. Los primeros 50 años de la Asociación Dominicana de Rehabilitación.

11. La mujer china. Del dolor a la esperanza. 2021

12. La migración china en República Dominicana. 1961-2018

Libros publicados junto a José Chez Checo

1. Historia General del Tabaco. Tres tomos. 2007
2. 2. Historia de la Cámara de Diputados de la República Dominicana. 8 tomos.
3. 3. Historia del Senado de la República Dominicana. 2009.
4. 4. CONEP. 50 AÑOS DE HISTORIA INSTITUCIONAL. Tres tomos. 2014

Coordiné y fui autora de la obra: La presencia china en el Caribe. Ayer y hoy.

6. ¿Cómo te has mantenido tan activa y no has considerado un ocaso cuando acaba un tramo de tu historia?

Creo que dejaré de soñar y hacer planes cuando ya no tenga aliento. Hago lo que amo y por eso lo disfruto y no me agota. Amo escribir, esa es mi pasión. Aprender investigando es una sensación maravillosa. Y dar clases y ser útil para ayudar a cualquiera a desarrollarse es una satisfacción enorme. Adoro cuando en la calle o en cualquier lugar alguien me abraza y me dice: ¡Profe! ¡La recuerdo con cariño! Ese es el mejor regalo de mi vida, aparte de mis nietos.

7. ¿Cuáles consideras tus mayores aportes a tu sociedad y a la época que te ha tocado vivir? ¿Tu ejercicio docente – tu permanente voz en los textos escritos – tus coordinaciones de proyectos educativos, como carreras y doctorados para fomentar el estudio formal de la historia?

Una vez escribí en uno de mis Encuentros que cuando muera, mi lápida diga: una mujer que soñó y luchó por una mejor sociedad.

Mis libros ayudan a desentrañar algunos sucesos de la historia dominicana. Desde hace algunos años estoy metida con los temas caribeños y ahora con la migración y el legado de los chinos. Esos escritos son para la posteridad.

Mis Encuentros son reflexiones sobre la vida, opiniones políticas, crítica social. A veces toco temas académicos, aunque a algunos lectores les gusta más la versión humana de Mu Kien.

Desde el año 2021 he estado colaborando con la Transformación y Reforma de la Policía. Me llamaron para colaborar y no pude decir que no, porque es mi deber como ciudadana. Si todos diéramos un poco más el mundo fuera mejor.

8. ¿Cómo has podido organizar tu agenda para mantenerte en el ejercicio de las publicaciones permanentes a la par de tus labores docentes y administrativas?

Esa pregunta me la han hecho siempre. Agrégale que estoy casada y con dos hijos de mi corazón y tres nietos que adoro. Creo que la clave es organización y disciplina. Como dice el Eclesiastés “hay un tiempo para cada cosa”.

Para los artículos me organizo y hago una serie un fin de semana. Para los libros, dedico normalmente los fines de semana desde los viernes. Me voy fuera de la ciudad y escribo tranquila.

Y algo que ayuda siempre son las listas de pendientes: Pendientes de la casa. Pendiente de las investigaciones. Pendientes familiares. Anoto todo para que no se me olvide nada. A veces, tantas responsabilidades me desbordan, pero hasta ahora he sobrevivido.

9. ¿Cuáles son las estrategias más idóneas para que los docentes mantengan el interés por la historia ya que esta generación muestra cierta resistencia a conocer los hechos del pasado?

Lo primero que hay que cambiar es el currículum de las escuelas, ya que han anulado la historia y la han metido en una cosa que llaman “ciencias sociales”. Así, tenemos jóvenes que no conocen ni la historia de nuestro país, siendo la historia, como decía Don Claudio Sánchez Albornoz, y aquí lo parafraseo, la madre de todas las ciencias, porque todo es historia y nada más que historia.

Sobre ese tema hice una serie de artículos y el Ministro de Educación y sus funcionarios ni caso le hicieron.

10. ¿Cómo has podido hermanar tu ascendencia con la cultura dominicana y te sientes ciudadana de ambos mundos?

Te voy a contar un secreto: hice conciencia de mi ascendencia cuando murieron mis padres. Ahí comencé a leer sobre filosofía china, especialmente sobre el taoísmo y luego, por recomendación de mi recordado Padre Alemán, inicié mis lecturas sobre Confucio.

Culturalmente soy dominicana. Mi chineidad la he cultivado por agradecimiento a mi padre, un chino valiente que dejó sus huellas en Santiago, la patria chica que tanto amó.

11. ¿A través de cuáles iniciativas has puesto en alto el papel de la mujer en la historia? ¿Has encontrado resistencia por el hecho de ser una mujer historiadora?

Dos preguntas importantes.

Defiendo el papel de la mujer en la historia, pero no hago apologías ni transacciones a las mujeres que por esta condición debo sacarlas del olvido. No, a ellas como a los hombres hay que analizarlas en su contexto, sin dejar de ser críticos. Agradezco a Abigail Mejía porque gracias a ella hoy nosotras las mujeres somos ciudadanas y podemos ejercer nuestro pequeño pedazo de soberanía. Pero no la exculpo por su alianza con el régimen de Trujillo, convirtiéndose en una pieza más de ese engranaje diabólico que fue esa dictadura y todas las dictaduras del mundo.

La segunda pregunta también me la han hecho mucho. He sido aceptada en el universo cerrado de los historiadores sin cuestionamientos. Incluso fui presidenta de la Academia Dominicana de la Historia por iniciativa de mis propios compañeros.

He asumido mi rol de “mujer peligrosa”, pues como escribía Stefan Bollmann en sus obras: “Las mujeres que leen son peligrosas” y “Las mujeres que escriben también son peligrosas”, soy amante de la libertad de pensar y de escribir lo que pienso y siento. Y si esas dos características de mi ser me convierten en un ser “peligroso” no me importa.

Soy una libre pensadora. A mis 66 años cumplidos me he ganado el mérito de decir lo que pienso, aunque me equivoque y tenga que disculparme. Prefiero la libertad de pensar, hablar y escribir que el silencio cómplice que calla por temor.

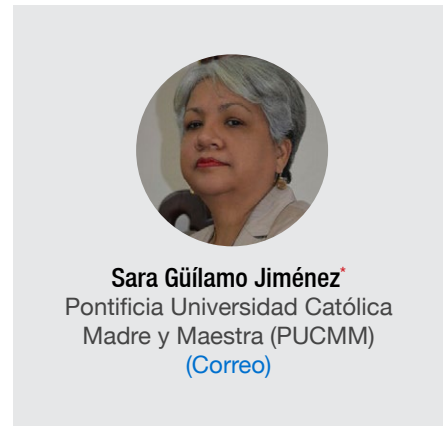
Gracias por esta entrevista.

Notas bibliográficas

Reseña del libro

Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2010). Editorial Hipatia.



Desde el título de este libro y el perfil profesional de los autores ya se advierte la concepción del aprendizaje que nos presentarán, una propuesta inclusiva y humana en todas sus dimensiones. La propuesta surge de una rigurosa investigación de teorías y prácticas educativas. El proyecto Included está compuesto por un grupo de investigadores de alto nivel académico y multidisciplinario. Forma parte del VI Programa Marco de Investigación Europea sobre la educación escolar cuyo propósito consistió en identificar las acciones concretas que contribuyen a favorecer el éxito en la educación a partir de metodologías que posibiliten la inclusión social, haciendo especial énfasis en el aprendizaje dialógico.

Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información es el resultado concreto de la propuesta que pretende lograr una verdadera reforma al sistema educativo, ya que los autores consideran que las concepciones de aprendizaje que aplicamos “no han sido creadas para afrontar los retos de las actuales sociedades de la información y el conocimiento”. (p. 11). Esta concepción del aprendizaje está basada en las mejores teorías y prácticas de la actualidad. De este modo, el libro se estructura en dos partes. En la primera, describen el aprendizaje dialógico y en la segunda, explican los principios metodológicos del aprendizaje dialógico.

Los autores plantean que la educación ha funcionado más por superstición que por ciencia. Sin embargo, ya es posible tomar decisiones científicas para el acto educativo a partir de los aportes de las principales teorías y las investigaciones logradas acerca de las prácticas donde se han identificado si funcionan o no. Apoyados en Imbernon (2007), los autores consideran que para que se logre esta transformación “se necesita un profesorado reflexivo-crítico e investigador, que pueda dar respuesta a las necesidades y retos de la nueva sociedad de la información”. (p. 18)

Aubert et al. (2010) creen que, si las actuaciones en los centros educativos se basan en la rigurosidad y la excelencia científica internacional, se estará construyendo no solo un centro educativo, sino una sociedad de la información más igualitaria, más cohesionada y más justa. Los autores dejan claro que la innovación no siempre significa mejora. Además, resaltan la necesidad de que los intelectuales tengan un compromiso científico y ético con las investigaciones que llevan a cabo, con la interpretación y uso de los datos, con la forma en que elaboran sus teorías; que se comprometan con la búsqueda de la verdad y denuncien la mentira, la manipulación de los datos y las injusticias, contribuyendo así a la coherencia entre su discurso teórico y su práctica cotidiana.

* Doctora en educación. Docente pensionada, Vicerrectoría de Investigación e Innovación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

Una concepción científica de la educación implica partir de anteriores descubrimientos, contribuciones teóricas y experiencias prácticas, así como del análisis del contexto social, político y económico del momento. Por tanto, para definir el concepto de aprendizaje dialógico los autores hacen un recorrido por una serie de teorías, consideradas por ellos como las mejores, que hacen honor a la valoración de la multiculturalidad, la multidisciplinariedad y a la comunicación como base del aprendizaje; teorías como la pedagogía crítica de Freire; el interaccionismo simbólico de Mead; la teoría socio-histórica de Vygostky; la acción comunicativa de Habermas (desde la filosofía), entre otras. Además de esto, sus investigaciones se centran en experiencias vividas en España, donde ya han puesto en práctica el aprendizaje dialógico, analizando los problemas educativos desde un enfoque interdisciplinar.

Del enfoque individual al comunitario. El giro dialógico en las teorías del aprendizaje

El giro dialógico no es un concepto que solo debe definirse en materias de educación, sino en todas las relaciones humanas, por tanto, es parte de las ciencias sociales. Se refiere a un constructo que busca acabar con las relaciones de poder que surgen desde las familias y en las instituciones educativas, basado en la concepción de un autoritarismo típico de una sociedad patriarcal. Según los autores de este libro, las personas necesitamos comunicarnos cada vez más y dialogar para tomar decisiones en torno a nuestro presente y futuro, a partir de las nuevas opciones producto de los valores, normas sociales e intercambios culturales.

De acuerdo con la obra que estamos reseñando, el profesorado tiene también que negociar y alcanzar consensos con el estudiantado para los procesos de aprendizaje y para la elaboración de las normas de convivencia. Para ello, el profesorado debe dejar de lado las concepciones arraigadas del aprendizaje bancario en el que los estudiantes son recipientes que solo reciben de los docentes, quienes se constituyen como autoridad del saber, por lo que es hora de que se den cuenta que la información y el conocimiento ya son públicos, gratuitos y fáciles de conseguir. Por tanto, es necesario implementar estrategias activas que promuevan la búsqueda

y análisis de la información para la construcción conjunta de saberes. De esta manera, las clases se perfilarán desde la indagación dialógica.

Además, estamos en la era en la que las familias y las comunidades deben participar en el diseño y desarrollo del sistema educativo que quieren para sus hijos. Ya existen experiencias que demuestran que cuando se transforman esas relaciones de poder, aumentan los aprendizajes del alumnado, y también la participación de la familia en las actividades de formación, como son, programas de alfabetización, tertulias dialógicas e informáticas. A nivel de la comunidad, trabajar de forma colaborativa resalta la naturaleza comunicativa y dialógica de la sociedad lo que contribuye al desarrollo, tanto en lo personal como en lo colectivo.

Enseñanza tradicional: sociedad industrial

Las concepciones de aprendizaje hegemónicas en nuestras aulas y en nuestros libros fueron elaboradas en y para sociedades industriales que hoy ya no existen. El profesorado se constituía como el dueño del conocimiento, el alumnado, desde un rol pasivo, debía prestar atención y memorizar de alguna manera esos contenidos para luego reproducirlos en los exámenes. Este es un aprendizaje basado en la idea de asimilación, acumulación y repetición del conocimiento que fomenta la memorización mecánica en detrimento de la interpretación comprensiva de los hechos, la ciencia y los fenómenos.

La enseñanza tradicional tuvo como base al conductismo, hoy ampliamente criticado ya que no se enfocaba en la resolución de problemas complejos, sino en una respuesta proveniente de la propia memoria. Sin embargo, hay que reconocer que fue la primera corriente psicológica que estudió científicamente el aprendizaje en el siglo XX. Sus teóricos contribuyeron a elaborar una serie de principios que han influido en los procesos de aprendizaje de la educación y que aún siguen marcándola. Por ejemplo, en la importancia de la programación de la enseñanza, la insistencia para enseñar habilidades, en la repetición y práctica de las mismas hasta que se hayan adquirido, el refuerzo externo, los grados de aprobación, entre otros.

Concepción constructivista del aprendizaje significativo. Perspectiva subjetivista de la realidad

En los años ochenta se presentó el aprendizaje significativo como una nueva concepción cognitiva del aprendizaje situada dentro del marco de la psicología constructivista. Este paradigma propone la actividad mental del alumnado como protagonista de su proceso de aprendizaje, pero no existe acuerdo en cuáles de esas acciones educativas son las más adecuadas para promover los procesos de construcción del conocimiento. Para ofrecer luz sobre el asunto, los autores de *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* describen dos tipos de constructivismo: el constructivismo de Piaget y el constructivismo de la enseñanza y del aprendizaje escolar desarrollado en los 80.

En la teoría genética del desarrollo, Piaget considera que para que haya aprendizaje, el infante primero debe alcanzar la etapa del desarrollo correspondiente. El impacto más grande de esta teoría en la educación ha sido la división del desarrollo cognitivo en cuatro etapas: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Esta idea ha servido de base para fundamentar prácticas educativas que enfatizan la necesidad de ir de lo concreto a lo abstracto. También, la teoría plantea como conceptos fundamentales: la adaptación, asimilación y acomodación. Por medio de la adaptación, los niños ajustan sus esquemas cognitivos en respuesta a las exigencias del medio y lo hacen a través de la asimilación y la acomodación.

Sin embargo, se ha criticado el hecho de que el desarrollo de los niños es mucho más complejo como para dividirlo solamente en esas grandes etapas, ya que desarrollan habilidades de diferentes formas y a través de diferentes tareas, no solo escolares, sino muchas otras relacionadas con la vida cotidiana. De manera que, al igual que el conductismo, también el constructivismo piagetiano ha sido insuficiente para explicar el proceso de aprendizaje, por no importantizar el contexto donde se da el aprendizaje.

Por eso, la concepción constructivista desarrollada en España recoge aportes no solo de la teoría de Piaget, sino de la teoría del procesamiento de la información de Bruner, de la teoría sociocultural

de Vygostky y la 'zona de desarrollo próxima' y de la teoría de la asimilación de Ausubel (aprendizaje significativo). Comparten el principio de actividad mental constructiva, pero en ocasiones proporcionan explicaciones diferentes sobre cómo se promueve el aprendizaje y el desarrollo. Esta concepción enfatiza que la participación en situaciones educativas son las que van a producir el desarrollo. Es posible adelantarse al desarrollo y enseñar a los niños algunos conceptos que son propios de estadios superiores.

Aunque Aubert et al. (2010) alertan sobre el peligro de concederle exclusiva importancia al sujeto o solo al proceso en el aprendizaje, ambos extremos son excluyentes. Es el objetivo de aprendizaje el que tiene que guiar los procesos y no los procesos de los estudiantes los que marcan los objetivos. El énfasis constructivista en el alumnado como protagonista de su propio proceso de aprendizaje le conduce a decir que el último responsable del aprendizaje es siempre el estudiante. De esta manera, las instituciones educativas podrían asumir menos responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Los autores de esta obra reconocen como aporte del constructivismo el hecho de introducir la reflexión acerca de la necesidad de atender a la diversidad de intereses, niveles de conocimientos, despertar motivaciones intrínsecas y partir de las expectativas en el alumnado. Sin embargo, cuando se baja el nivel del curriculum para los grupos con discapacidad o más desfavorecidos, se consolidan las desigualdades. Por tanto, es necesario que el sistema educativo se esfuerce en promover la heterogeneidad de forma igualitaria con el objetivo de obtener igualdad de resultados.

Asimismo, aseguran que la excelencia se consigue a través de la inclusión igualitaria de la diversidad cultural, social y lingüística en las aulas, así lo hace Harvard, una de las mejores universidades del mundo. También Finlandia, país que tiene los mejores resultados en la evaluación PISA del 2003 y del 2006, desde los años 80 enfocó su legislación hacia la superación de la segregación del alumnado por niveles. O sea, las transformaciones son necesarias en el nivel de las prácticas y de los sistemas educativos; de lo contrario, "acaba produciendo lo que Merton (1977) describió como efecto Mateo, consistente en dar más a quien más

tiene, y dar menos a quien menos tiene”. (p. 70)

En síntesis, la concepción comunicativa-dialógica de la enseñanza y el aprendizaje busca el sentido subjetivo del aprendizaje, el cual surge de la intersubjetividad, es decir, se crea en las interacciones que el alumnado tiene con toda la comunidad, dentro y fuera de la institución educativa. Como vemos, hay un reconocimiento de los aportes del constructivismo; sin embargo, esta propuesta plantea enriquecerlo dando un giro comunicativo-dialógico para la transformación del contexto y la realización de máximos aprendizajes. De acuerdo con Giddens (1996), los autores declaran que “somos los sujetos quienes en nuestras relaciones creamos, reproducimos y transformamos las estructuras”.

Hay una declaración que cierra la reflexión teórica propuesta en esta obra y que deja claro la importancia de tomar en cuenta el contexto y el momento histórico en que se desarrolla cada una de esas teorías: ninguna teoría servirá toda la vida para explicar la complejidad del aprendizaje. Finalmente, los autores sintetizan siete principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencia.

Para concluir, sería recomendable que este sustancioso análisis teórico y de prácticas educativas trataran de manera explícita el enfoque por competencias y los nuevos hallazgos que ha aportado la neurociencia al aprendizaje. Por otro lado, la propuesta debería deliberar sobre las mejores formas de evaluación de los aprendizajes; pues, aunque valoran las pruebas estandarizadas como las que establecen los rankings de las universidades y las de calidad educativa (PISA), a la vez, hacen una crítica a los tests para medir el coeficiente intelectual. De todos modos, podría valorarse como encomiable el trabajo de este equipo de investigadores por el compromiso y la pasión con que lo han asumido en pro de la calidad de un proceso educativo que tome en cuenta la inclusión de algunos actores que hasta el momento han estado invisibilizados o solo aparecen en el discurso educativo.

Notas bibliográficas

Reseña del libro

Alfabetización académica y literacidad. Miradas al currículum y sus prácticas Aguilar González, L. E. (Coord.) (2021) Universidad de Guadalajara, pp. 146

Un acercamiento al sistema educativo mexicano

El libro *Alfabetización académica y literacidad. Miradas al currículum y sus prácticas*, coordinado por Luz Eugenia Aguilar, es producto de investigaciones realizadas con respecto a las problemáticas del entorno educativo relacionadas con la enseñanza de la lengua y la literatura, las cuales incluyen a estudiantes y docentes de los diferentes niveles educativos.

Contiene cinco capítulos que se enfocan en tres temáticas: el estudio del desarrollo de las competencias comunicativas, el estudio de la alfabetización académica y el estudio de la literacidad. A su vez, estos trabajos se desarrollan en dos niveles de análisis. El primero de ellos es del currículum, con lo cual se profundiza en la conceptualización de la literacidad; el segundo, de los sujetos como actores principales de los estudios de intervención educativa.

Las investigaciones presentadas en este volumen son de enfoque cualitativo, fundamentadas desde el nivel "micro", como una valiosa manera de acercarse a lo que sucede en las aulas y a las significaciones que construyen docentes y estudiantes acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura como parte del currículum oficial.

En el primer capítulo "Las competencias de escritura en alumnos de educación básica" Mayra Margarito



Perla Cristal Hermosillo Núñez*
Universidad de Guadalajara
perla.hermosillo@academicos.udg.mx

Gaspar realiza un estudio comparativo entre alumnos de tercero y sexto de primaria y tercero de secundaria. La autora se basa en una guía de revisión para evaluar trabajos de estudiantes propuesta por Cassany, la cual usa para analizar textos narrativos producidos por los sujetos mencionados.

La referida guía presenta los siguientes aspectos a considerar: enfoque del escrito (si corresponde con la situación para la que fue elaborado); ideas e información (proceso de redacción y organización del contenido); estructura; párrafos; frases; palabras; puntuación; nivel de formalidad, recursos retóricos y presentación. Estos elementos corresponden a las categorías de análisis que constituyen los resultados de esta investigación.

Uno de los aportes de este trabajo es que muestra un acercamiento a la evaluación de la escritura desde dos perspectivas: como proceso y como producto, lo cual se representa en el acercamiento al desarrollo de la escritura en el transcurso de nueve años de educación formal mediante la observación de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

Por su parte, Gilberto Fregoso Peralta, Luz Eugenia Aguilar González y Luis Alberto Pérez Amezcua en el segundo capítulo titulado "Disponibilidad, diversidad y complejidad de vocabulario técnico en estudiantes de sistemas pecuarios" llevan a

* Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Correo electrónico: perla.hermosillo@academicos.udg.mx

cabo un trabajo descriptivo en el que exploran el léxico especializado de estudiantes universitarios que cursan la licenciatura en Sistemas Pecuarios en el Centro Universitario de los Altos. Para ello, utilizan muestras representativas de tercero, quinto y séptimo semestres. Participaron un total de 15 alumnos, 5 por cada nivel.

En esta investigación se aplicó un instrumento para recolectar insumos verbales en dos listados con palabras técnicas propias de la licenciatura mencionada. En el primero, los estudiantes debían anotar el vocabulario relacionado a instrumentos, máquinas y tecnologías; en el segundo, con respecto a conceptos, ciencias, teorías y procesos. Los estudiantes tuvieron el tiempo de 2 minutos para realizar esos listados. El trabajo se llevó a cabo con el supuesto de que, a mayor avance de semestres, mejor sería el desempeño de recursos léxicos de carácter científico-tecnológico.

Este acercamiento exploratorio se llevó a cabo mediante el análisis de las siguientes categorías: los vocablos repetidos y no repetidos, términos complejos y errores de redacción de los estudiantes. Una de las contribuciones más relevantes de este estudio radica en que los resultados representan una base para concientizar acerca de la importancia de incrementar la riqueza léxica en la producción escrita en el nivel universitario e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje que así lo aseguren.

El tercer capítulo “Placer estético y enseñanza de la literatura. Una relación conflictiva” de Luz Eugenia Aguilar González y Gilberto Fregoso Peralta presenta un recorrido por el lugar que ha ocupado la enseñanza de la literatura a lo largo de las diferentes etapas del sistema educativo en México: la lectura para memorizar principios morales, un enfoque lingüístico, la enseñanza de la historia de la literatura, como tipo textual y como modelo textual para aprender a expresarse.

Un aspecto interesante de este trabajo es que los autores reflexionan acerca de cómo el diseño curricular es un aspecto clave para la formación estética de los estudiantes, pues determina la manera en la que los actores educativos conceptualizan la función de la literatura y la perspectiva desde la cual se enseña en las aulas en la actualidad: oscila entre su

utilización como herramienta didáctica y la atención en la formación estética del alumno, una dicotomía complicada de combinar.

En el cuarto capítulo “Alfabetización Académica y Sistema Educativo Nacional”, escrito por Gilberto Fregoso Peralta, Luz Eugenia Aguilar González y Luis Alberto Pérez Amezcua, se encuentra una reflexión acerca de la importancia de ampliar la cobertura de la alfabetización académica desde la primaria hasta el posgrado. Para lograrlo, es necesario revisar la propuesta educativa curricular de los niveles educativos para observar el aspecto multidisciplinario y reconocer la existencia de un aprendizaje básico para el empleo del lenguaje en todo tipo de texto y género académico (sí se puede identificar la existencia de patrones en común en los textos universitarios o de cada nivel educativo). De ese modo, es posible una articulación de todos los niveles educativos por medio de la aplicación de la alfabetización académica si todas las asignaturas se involucran en este proceso.

Una gran contribución de este texto es que expone que no hay uniformidad disciplinar en las carreras, sino que existen asignaturas pertenecientes a diferentes áreas disciplinares por semestre (se hace un comparativo de algunos planes de estudio); por lo tanto, lo interdisciplinar está presente en la formación universitaria, aspecto que no es considerado en la alfabetización académica. Además, en este trabajo se considera que el término debiera abarcar la comprensión y producción orales con el fin de valorar estas aptitudes como fundamentales en la vida académica, además de la lectura y la escritura. (Sí hay estudios de comunicación oral académica y de comunicación escrita académica, pero el repensar o replantear el término como mencionan los autores, implica una complejidad mayor).

En el trabajo “Redacción científica para investigadores tempranos. Acercamientos a la narrativa mexicana del siglo XX”, Silvia Quezada Camberos retoma un proyecto de escritura académica llevado a cabo en la materia “Literatura mexicana del siglo XX” impartida en la Licenciatura en Letras hispánicas de la Universidad de Guadalajara. La autora describe el proceso de redacción, el sustento teórico-metodológico y las estrategias de enseñanza-aprendizaje usadas en la construcción de este proceso, el cual

desembocó en la publicación de un libro titulado *Obelisco en flor. Narradoras mexicanas del siglo XX*, publicado en el año 2021 por la UdG.

El aporte de este capítulo radica en la exposición de la alfabetización académica y de las prácticas *in situ* como base de la literacidad por medio de las reflexiones acerca de la integración de habilidades y conocimientos especializados en la redacción académica de textos humanísticos. Además, expone la criticidad como la capacidad de “juzgar con severidad los mensajes y fuentes”, proceso de decodificación que forma parte del perfil de egreso de los estudiantes de esta licenciatura y que los estudiantes mostraron al realizar la actividad integradora descrita.

En definitiva, este libro representa una relevante propuesta para reflexionar, analizar y repensar la situación de la alfabetización académica actual, incluyendo a sus principales partícipes, alumnos y maestros. Además, las experiencias de investigación vertidas en este volumen son de suma riqueza académica, por lo que contribuyen a la gradual mejora de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el sistema educativo.



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 de Santo Domingo

Av. Abraham Lincoln esq. Simón Bolívar
Santo Domingo, D. N.
Teléfono: 809 535 0111
Fax: 809 534 7060

Extensión de Puerto Plata

Calle Separación N.º 2
Teléfono: 809 586 2060
Fax 809 586 8246

ISSN 1814-4144



9 771814 414000