



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

Meaningful learning through producing argumentative and narrative texts in Hospitality Management

Patricia Tineo*

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

Resumen

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

Abstract

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

Palabras claves

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

Keywords

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

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Contexto

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

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

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

Metodología

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

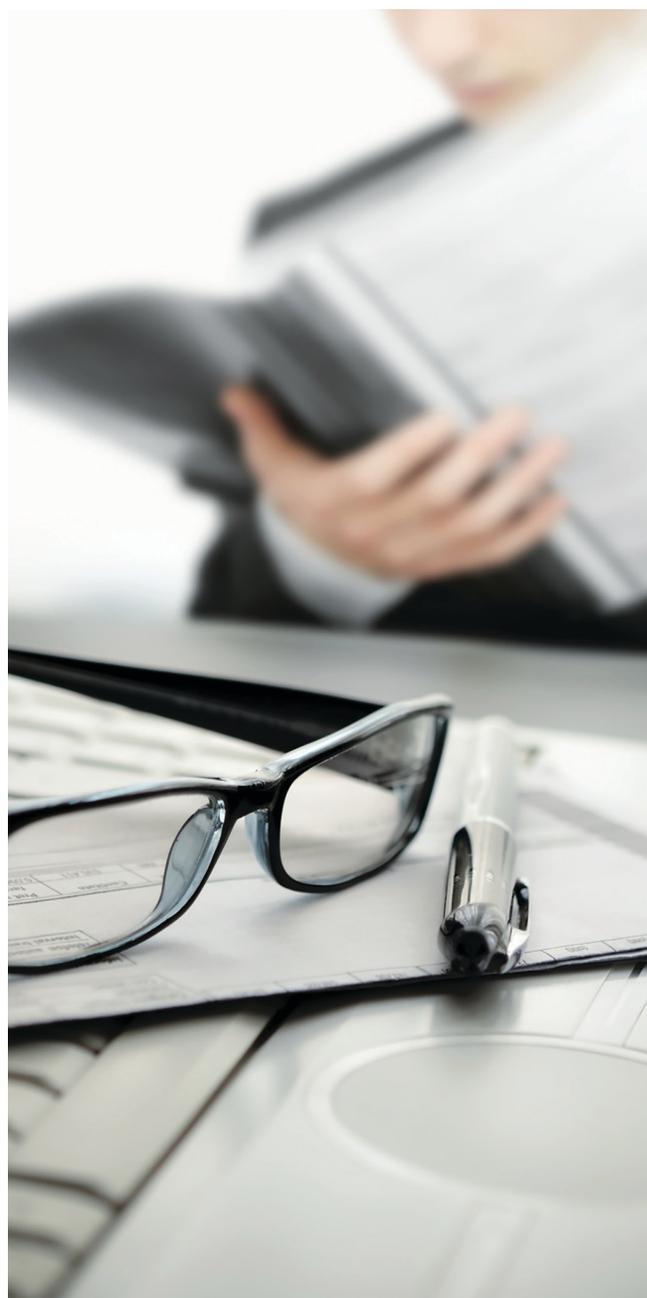
Cabe señalar que en este proyecto se puso en práctica la metodología de investigación-acción, al utilizar determinadas estrategias en el contexto de una clase, recoger resultados, evaluarlos, afinar aquellas estrategias que no lograron los objetivos, reflexionar sobre ellas, valorar cualitativa y cuantitativamente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

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

Proceso

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Recopilación de la evidencia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Resultados

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

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

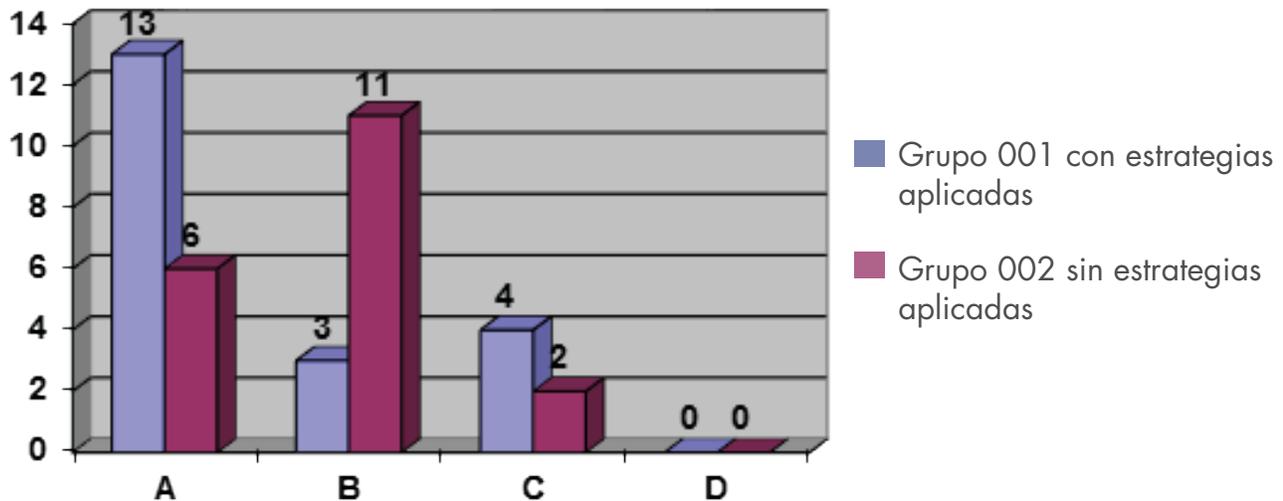
La profesora y los propios estudiantes en su autoevaluación reflexiva concluyeron la revisión del proceso y los trabajos entregados/presentados, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 1: Autoevaluación Reflexiva de los Estudiantes

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

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

Gráfica 1. Comparativa de Calificaciones



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

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

Tabla 2: Promedio de Calificaciones de los Estudiantes

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

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

Conclusión

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

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

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

Referencias

- Brunetti, P. (2001). *“Los procedimientos de citación y la producción de textos”*. Estrategias para el aula. Argentina: Homosapiens.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Coll, C. & Solé, I. (2001): *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. *Aprendizaje significativo*. Revista Candidus, 15. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_38/nr_398/a_5480/5480.htm.

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

Russell, D. (1991). *Writing in the academic disciplines, 1870-1990: a curricular history*, Carbondale, United States: Southern Illinois University Press.

Vardi, I. & Bailey, J. (2006). *Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso*. Signo & Seña, 16, pp. 15-32, Revista del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Flower, L. & Hayes, J. (1996). “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”. Textos en contexto I, Buenos Aires.: Asociación Internacional de lectura, 73-107. Título original: “A cognitive Process Theory of Writing”, *Theoretical Models and Processes of Reading*, Fourth Edition [1994], Rudell, R.; Rapp Rudell, M. y Singer, H. (eds.)

Fonseca, Correa et al., (2011). *Comunicación oral y escrita*. México: Pearson Educación.

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

