

# CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

Vol. 16. Número 31 / enero - junio 2019 / ISSN 18144144



## PUCMM

Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra



Mecanismo de Anticitera", conocido como el primer "ordenador" digital de la historia, construido en el siglo I a.C. y utilizado con fines astronómicos y calendáricos.

**Cuaderno de Pedagogía Universitaria**  
**Año 16, número 31, enero - junio 2019**  
**ISSN 1814-4144**  
**Centro de Desarrollo Profesional**  
**Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra**

### Consejo editorial

<b>Comité asesor</b>	David Álvarez, vicerrector, campus Santo Tomás de Aquino, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Daríel Suárez Adames, vicerrector académico, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Kiero Guerra Peña, 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
<b>Dirección general</b>	Victoria E. Martínez Martínez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
<b>Dirección editorial</b>	Florilena Paredes, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
<b>Comité científico evaluador</b>	Alexandre Sotelino Losada, Universidad de Santiago de Compostela, España; Álvaro Díaz Gómez, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; Blanca Yanet González, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia; Carlos Alberto Escobar Otero, Universidad de La Salle, Colombia; Cristina Varela Portela, Universidad de Santiago de Compostela, España; Esther López, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; Gerardo Roa, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana; Ginia Montes de Oca, INAFOCAM, República Dominicana; Guillermo Londoño, Universidad de la Salle, Colombia; Ivanovna Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Joan Rué, Universidad Autónoma de Barcelona, España; José Luis Carballo Crespo, Universidad Miguel Hernández de Elche, España; Juan Gabriel Faxas Guzmán, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Jusmeidy Zambrano Rosales, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela; Laura Lodeiro, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Lucero Arboleda, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana; María Julia Diz López, Universidad de Santiago de Compostela, España; María Elena Córdoba, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana; María Elena Molina, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional del Sur, Argentina; Milton Molano Camargo, Universidad de La Salle, Colombia; Mónica Olivares, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina; Nora Ramírez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Prudencio Piña, Escuelas Radiofónicas Santa María, República Dominicana; Rosa María Cifuentes, Universidad de la Salle, Colombia; Rubén Estrella, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Rosmar Guerrero, Universidad de Los Andes, Venezuela; Uriel Bustamante Lozano, Universidad Nacional de Colombia, Colombia
<b>Corrección de estilo</b>	Margie Sánchez, Departamento de Orientación, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana
<b>Traducción</b>	Departamento de Lingüística, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana, CSTA
<b>Cuidado de edición</b>	Carmen Pérez Valerio, Departamento Editorial, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
<b>Soporte técnico</b>	Rafael Dorville Collado, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
<b>Fotografías e ilustraciones</b>	Elías Rodríguez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana Juan Santiago Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
<b>Diseño y diagramación</b>	Ana Svethania Gómez, Svetha Designs, República Dominicana
<b>Impresión</b>	Amigo del Hogar, República Dominicana <i>Printed in Dominican Republic, 2018</i>

# CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

*Publicación Semestral*

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.

## CONTENIDO

### 2 Editorial

#### Artículos científicos

- 3** Ensayo de posición pedagógica: Una estrategia para visibilizar la formación docente  
*Guillermo Marini*  
*Magdalena Müller Araya*
- 17** Satisfacción estudiantil universitaria: un referente para elevar los indicadores de los cursos en línea impulsados por la Coordinación General de Educación Virtual de la UAGro  
*Katia Aleyda Maldonado*  
*Manuel Sánchez López*
- 31** Implementación de comunidades de práctica para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador  
*Rómulo Arteño Ramos*  
*Jéssica Torres Lescano*  
*Carmen León Ortiz*  
*Carlos Yerbabuena Torres*
- 41** Perspectivas de la escritura académica en la universidad: causas, problemáticas y propuestas  
*Perla Hermosillo Núñez*  
*Paulo Verdín Padilla*

- 58** Micro ensayo como estrategia de escritura para la construcción del aprendizaje de contenidos teóricos y el enriquecimiento del lenguaje propio de la carrera de Arquitectura  
*Leyda Brea Sención*

- 71** Herramientas informáticas de apoyo a la redacción del texto científico  
*Rafael Hernández*  
*Francisco Rivadeneira*  
*César Galeano*  
*Marcos Rosero*  
*María Infante*

- 83** La Realidad Virtual como herramienta de aprendizaje activo para estudiantes universitarios de Psicología  
*Daniel E. Jiménez*  
*María T. Cruz Minaya*  
*Sarah M. Jiménez*  
*Irene E. Peña*  
*Pamela López Baldera*

#### Pasos y huellas

- 95** Entrevista a Dulce María Núñez

#### Notas bibliográficas

- 100** Reseña del libro *Triple Focus: “Un nuevo acercamiento a la Educación”*  
*Jeanette Chaljub Hasbún*

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



## EDITORIAL

**H**ablar de educación superior al iniciar el 2019 es hablar de nuevas estrategias, nuevas modalidades y nuevos recursos. Nos encontramos en los albores del siglo XXI, pero, posiblemente, algunos aún seguimos con prácticas rudimentarias y recursos obsoletos al impartir nuestras clases a la generación que tenemos delante, causando su desinterés o un aprendizaje empobrecido. La responsabilidad se acrecienta al encontrarnos en un momento de la historia en que la tecnología es el centro de las acciones de las personas, por tanto, debe entenderse que el rol docente ha cambiado de un modelo transmisivo, con lecciones magistrales y evaluaciones que solo apuntan al conocimiento memorizado, a uno con un gran poder de transformación a través de las tecnologías emergentes. En este mismo sentido, Zabalza (2009)<sup>1</sup> corrobora que: “Los profesores seguimos transmitiendo información pero lo que los alumnos necesitan son criterios para saber integrarla en estructuras conceptuales que les sean útiles en su proceso de aprendizaje. Necesitan decodificadores para interpretarla, entenderla y poder construir su propio conocimiento” (p. 94).

Nuestra presente edición se propone, a través de sus diferentes artículos, motivar a la reflexión sobre el reto de comprometernos con una docencia de calidad, aquella para la cual los apuntes son insuficientes, y por eso, impulsa a la construcción del conocimiento por medio de distintas estrategias y búsquedas auténticas de la información utilizando los recursos que nos ofrecen las nuevas tecnologías y otras herramientas que promueven un aprendizaje profundo. Esta reflexión debe iniciar desde nuestra formación como docentes y acompañarnos a lo largo de nuestra profesionalización. Inauguramos con los doctores Guillermo Marini y Magdalena Müller Araya, quienes nos ofrecen el estudio titulado: *Ensayo de posición pedagógica: Una estrategia para visibilizar la formación docente*.

Es habitual pensar que al diseñar actividades en la plataforma virtual ya estamos cambiando nuestras concepciones y utilizando las nuevas herramientas. Sin embargo, colgar informaciones sigue representando la misma forma caduca de la lección magistral, y muchas veces con peores consecuencias, pues los profesores tendemos a explicar y reforzar la comprensibilidad a través del discurso docente (Zabalza, 2009). También, los cursos no presenciales pudieran causar tedio o pobreza en el aprendizaje. Para conocer el efecto de la educación a distancia, la Dra. Katia Aleyda Manrique y el profesor Manuel Sánchez López llevaron a cabo un estudio titulado: *Satisfacción estudiantil universitaria: un referente para elevar los indicadores de los cursos en línea impulsados por la Coordinación General de Educación Virtual de la UAGro*, cuyo objetivo es evaluar en distintas variables el nivel de satisfacción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, con respecto a los cursos impartidos en la modalidad a distancia por la misma universidad.

Una estrategia innovadora que va más allá de lo virtual y se concentra en experiencias vivenciales para construir la ciencia es la que nos presenta un grupo de docentes de la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador. Los profesores Rómulo Ramos, Jéssica Torres, Carmen del Rocío León y Carlos Yerbabuena llevaron a cabo un relato de experiencia con la *Implementación de comunidades de práctica para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la carrera de Ciencias Sociales*. El aporte de

este estudio consiste en validar los enfoques de enseñanza aprendizaje a partir de modelos de las mejores prácticas de pedagogos nacionales y foráneos, para demostrar que la comunidad de práctica, -en el caso del estudio de la geografía-, eleva los resultados académicos y cognitivos en los estudiantes.

Sabemos que la ciencia y el conocimiento superior deben potenciarse a través de la escritura académica, para lo cual presentamos una tríada de estudios sobre la escritura en la Universidad. La Dra. Perla Hermosillo y el profesor Paulo Verdín nos ofrecen el artículo titulado: *Perspectivas de la escritura académica en la universidad: causas, problemáticas y propuestas*, el cual reporta una investigación que se centra en las perspectivas de alumnos y maestros en torno a la escritura académica en una universidad privada de México. En este mismo sentido, la Dra. Leyda Brea S. nos presenta su estudio: *Micro ensayo como estrategia de escritura para la construcción del aprendizaje de contenidos teóricos y el enriquecimiento del lenguaje propio de la carrera de Arquitectura*. La autora enfatiza que la escritura facilita el aprendizaje a partir de los procesos implicados en la fijación y transformación de los saberes de las disciplinas. Para cerrar, presentamos el artículo: *Herramientas informáticas de apoyo a la redacción del texto científico*, llevado a cabo por los docentes: Dr. Rafael Hernández y la Dra. María Elena Infante, y por los estudiantes Francisco Rivadeneira, César Galeano y Marcos Rosero, de la Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ecuador. Este artículo se propone mostrar recursos informáticos que pudieran facilitar y mejorar la labor de todos los que deben llevar a cabo la redacción de un texto científico.

Para concluir con el abanico de posibilidades en el uso de recursos y herramientas innovadoras que ofrecemos en esta edición, un equipo conformado por el profesor Daniel Jiménez Payano y las licenciadas María Cruz, Sarah Jiménez, Irene E. Peña y Pamela López nos traen el estudio titulado: *La Realidad Virtual (RV) como herramienta de aprendizaje activo para estudiantes universitarios de Psicología*. Esta es una de las tecnologías emergentes que está revolucionando la forma de proveer terapia, y al mismo tiempo, es una herramienta de enseñanza-aprendizaje experiencial y activo por la participación vivencial que asumen los estudiantes. También, en Pasos y huellas, presentamos el aporte de la Dra. Dulce María Núñez en el establecimiento y asesorías de los sistemas de biblioteca de República Dominicana, quien opina que: “La biblioteca universitaria dejó de ser un cofre de tesoros para convertirse en el corazón intelectual de la universidad. Ocupa un lugar central y básico, es un recurso enfocado en la enseñanza, la investigación y la creación de nuevos conocimientos y la transmisión para la posteridad de la ciencia y la cultura”. Finalmente, cerramos la trigésima primera edición de nuestro Cuaderno de Pedagogía Universitaria con la reseña del interesante libro: *Triple Focus: Un nuevo acercamiento a la Educación*, de los autores Daniel Goleman y Peter M. Senge, recensión a cargo de la Dra. Jeanette Chaljub.

Los invitamos a disfrutar cada uno de estos artículos, cuya principal motivación es el desarrollo de los docentes universitarios del nuevo milenio.

<sup>1</sup> Zabalza, M. (2009). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: NARCEA



Guillermo Marini\*

Magdalena Müller Araya\*\*

## Ensayo de Posición Pedagógica: Una estrategia para visibilizar la formación docente

### Pedagogical Position Essay: A strategy to make teacher education visible

Recibido: 19-10-18

Aprobado: 20-12-18

#### Resumen

El Ensayo de Posición Pedagógica (EPP) constituye una estrategia de formación, en la cual el profesor redacta los principios que guían su labor, y los reescribe según se suceden experiencias clave. Este artículo presenta el diseño, implementación y evaluación del EPP con estudiantes del Programa de Formación Pedagógica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su objetivo general consiste en evaluar la progresión del EPP a lo largo de la trayectoria de dichos docentes en formación. Mediante un estudio comparativo y de entrevistas semiestructuradas se analizan tres instancias del EPP: 1. cuando los estudiantes carecen de experiencia docente, 2. al iniciar sus prácticas docentes, 3. hacia el final del Programa de Formación Pedagógica. El EPP contribuye a revelar el circuito complejo entre experiencia de vida, cursos académicos, y contexto laboral mientras los profesores se adentran en su profesión.

#### Abstract

*The Pedagogical Position Essay (EPP) constitutes an educational strategy, in which teachers write down the basic principles that guide their work, and rewrite them according to key experiences. This article presents the design, implementation and evaluation of the EPP with students of the High School Teacher Training Program at Pontificia Universidad Católica de Chile. Its general objective is to evaluate the progression of the EPP along the educational trajectory of these teachers. Through a comparative study and semi-structured interviews, three instances of the EPP are analyzed: 1. when students have no teaching experience, 2. at the beginning of their practicum work, 3. towards the end of their Teacher Training Program. The EPP contributes to revealing the complex circuit between life experience, academic courses and work context of teachers as they navigate their profession.*

#### Palabras clave

ensayo; experiencia pedagógica; experiencia profesional; formación inicial de profesores; formación profesional

#### Keywords

*essay; pedagogical experience; professional experience; initial teacher training; vocational training*

\***Guillermo Marini:** PhD in Philosophy and Education por Columbia University, y EdM in Arts in Education por Harvard University, cursó su pregrado en Filosofía en la Pontificia Universidad Católica Argentina. Actualmente, se desempeña como profesor asociado en el Departamento de Teoría y Política de la Facultad de Educación UC. Para contactar al autor: gmarini@uc.cl. <https://uc-cl.academia.edu/GuillermoMarini>

\*\***Magdalena Müller Araya:** Doctora en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile, y Licenciada en Educación Diferencial con mención en Trastornos Específicos del Aprendizaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente está a cargo del proyecto: Red Educativa UC que tiene como objetivo fortalecer el vínculo entre la Universidad y los colegios en que los profesores en formación realizan sus prácticas profesionales (2009 a la fecha). Para contactar a la autora: mbmuller@uc.cl

### Introducción

El ejercicio de reflexión que surge a partir de la elaboración del EPP es una oportunidad de aprendizaje en la trayectoria formativa para que los estudiantes se vinculen con sus ideas y creencias sobre la educación, y la transformación de las mismas a lo largo de su propia carrera profesional. En este sentido, incluir la redacción y reescritura del EPP como una actividad formativa dentro de instancias regulares del currículum, favoreciendo además que los estudiantes compartan sus escritos y reflexionen acerca de los cambios que van observando, es un aporte que permite a los docentes mantenerse vinculados al sentido de su profesión.

Según Donald Schön (1983), los profesionales exhiben un tipo de reflexión que los distingue de las prácticas de un novel en dos aspectos fundamentales: tienen mayores recursos para valorar el potencial de lo inesperado, es decir, están capacitados para apreciar las posibilidades de los imprevistos en su trabajo; y son capaces de reformular sus propias presunciones y decidir cómo llevar adelante su trabajo de modos nuevos. A modo de ejemplo, Schön presenta al “profesor reflexivo” como aquel profesional de la educación cuya reflexión está “directamente comprometida con resolver los problemas que los profesionales deben enfrentar en las pantanosas arenas de la práctica” (Zeichner, 1996, p. 221).

Si bien la noción de “profesor reflexivo” ha sido asumida por gran parte del campo docente como expresión elocuente para caracterizar las exigencias de la cotidianidad pedagógica, existen reparos sobre la viabilidad de enseñar tal reflexión. Por un lado, pretender reflexionar no garantiza hacerlo bien y de modo coherente (Ward y McClotter, 2004). Por otra parte, quienes están a cargo de la formación de profesores deberían realizar primero un cambio paradigmático respecto de qué significa enseñar a ser un profesor reflexivo antes de esperar que los futuros profesores sean capaces de mostrar por sí solos cómo se logra tal reflexión.

A partir de estas críticas, dos discípulos de Schön, Kenneth Zeichner y Thomas Russell, proponen que las facultades de educación y los institutos de formación docentes son los mayores responsables de modelar las habilidades de reflexión de los futuros profesores (Zeichner, 2010; Kretchmar y Zeichner, 2016; Russell y Munby, 1991). Este modelamiento se

daría específicamente en la articulación entre cursos académicos y prácticas profesionales, forjando un lugar desde donde el futuro profesor puede aprender a explicitar y reformular los principios que guiarán su trabajo, a partir de criterios claros (Thomas, 2012; Zeichner, 2012). En otras palabras, el enlace entre cursos y prácticas sería el espacio propicio para intencionar y desarrollar las capacidades de reflexión de los futuros profesores, y relevar la transformación de estudiante de pedagogía a profesor (Montell, 2003b; Müller, Álamos, Meckes, Sanyal y Cox, 2016; Staal, Klette y Hamerness, 2018).

El aporte de Russell (2005a) es particularmente relevante para este artículo ya que propone que los futuros profesores redacten un breve texto que puedan revisar a lo largo de su formación, como medio para enfocar y desplegar la reflexión acerca de la relación entre su carrera académica y sus primeras prácticas profesionales. Esto significa, precisamente, reflexionar a través de la acción de ir transformándose en un profesional de la educación (Loughran y Russell, 1997). Esta estrategia de reflexión mediante un documento que los alumnos van reelaborando tiene larga data en el mundo anglosajón y se reporta en la literatura como “Filosofía Personal de la Educación” o “Declaración Pedagógica” (*Personal Philosophy of Education o Teaching Statement*)<sup>1</sup>.

### El ensayo de posición pedagógica

En la tradición docente de Estados Unidos y Canadá es habitual que, para lograr graduarse, los futuros profesores deban redactar un *Teaching Statement* hacia el final de sus estudios. Este escrito de no más de dos páginas es tanto un requisito formal para recibir la certificación docente como un material solicitado por la mayoría de los empleadores del sistema educativo. Es decir, el alumno debe defender su ensayo tanto frente a sus profesores como a los directivos de las escuelas donde buscará trabajo (Montell, 2003a).

A partir de la revisión de la literatura, se encontraron tres tipos de instrumentos o modalidades a través de las cuales desarrollar el *Teaching Statement*: instrumentos orientados a la selección de personal con pocas preguntas, todas abiertas pero muy dirigidas para guiar el relato de los participantes (Eierman, 2008); instrumentos basados en imagerías que estimulan el desarrollo de metáforas acerca de la educación (Chism, 1998); e instrumentos generados a partir de tarjetas con

<sup>1</sup> El *teaching statement* surgió como una recomendación de la Conferencia en Composición y Comunicación de los College de los Estados Unidos para que los futuros profesores contasen con un documento de síntesis de sus carreras, un hito que mostrara el grado de madurez profesional con la que los alumnos de educación abordarían sus futuras labores docentes. La presunción fundamental era que comprometerse en una reflexión explícita acerca de las propias ideas y creencias sobre la educación haría del maestro un profesional mucho más consciente de las decisiones que tendría que tomar en la sala de clases (Marini, 2015).

conceptos pedagógicos clave para estimular la reflexión y luego articular un escrito (Beatty, Leigh y Lung Dean, 2009b). Los instrumentos utilizados para la selección de personal son los más ampliamente referidos en la literatura (Schönwetter, Sokal, Friesen y Taylor, 2002).

Para el estudio que se presenta en este artículo se acuñó la noción de “Ensayo de Posición Pedagógica” o EPP. En breve, el EPP se inspira en un *Teaching Statement* pero se distingue en dos aspectos concretos: en primer lugar, no se redacta hacia el final de la carrera, sino que su primera versión es intencionada durante el primer día de clases de los estudios para ser profesor, anticipándose que habrá al menos dos momentos para re-iterar o re-interpretar el mismo texto cada año. En segundo lugar, si bien el EPP puede cumplir con la función de oficiar como carta de presentación laboral, la expectativa inmediata es que sirva como testimonio vivo del desarrollo profesional de los profesores. Es decir, no está diseñado para dar una cierta impresión al empleador en una entrevista de trabajo sino más para registrar el itinerario pedagógico de los docentes.

En general, la literatura en el tema considera este tipo de estrategia como “un análisis racional, sistemático y crítico que se enfoca en los principales componentes que permiten definir una enseñanza y aprendizaje efectivos en una disciplina particular y/o contexto institucional” (Schönwetter et al. 2002, p. 84). Su redacción suele abordar preguntas en cuatro ámbitos básicos: a) el significado y relación entre enseñar y aprender; b) las posibles metodologías de enseñanza y evaluación; c) el impacto de la experiencia de práctica profesional en las perspectivas que se tienen acerca de la educación; d) la relevancia social de la tarea educativa. No hay ningún desafío de la práctica docente que esté excluido como tema posible. Por ello, más que buscar soluciones únicas o definitivas, este ejercicio quiere visibilizar los distintos valores o perspectivas desde las cuales el docente enfrentará su tarea (Pratt, 2005).

Desde este punto de vista, el EPP podría concebirse como un proceso reflexivo que no se agota en la redacción de un documento, sino que el mayor aprendizaje para el profesor radica en la revisión periódica del mismo, proceso que sería incluso más importante que el acabado del texto (Beatty, Leigh y Lung Dean, 2009a). En concordancia, Ramsey y Fitzgibbons (2005) precisan que un documento como este pretende abordar:

Quiénes somos [los profesores], en qué creemos, qué pensamos de los estudiantes, los materiales y el mundo que afectan significativamente lo que hacemos en la sala más allá del contenido del

curso o estilo de enseñanza. Reconocer esto da mayor ímpetu para cuestionar continuamente y repensar quiénes somos en el mundo y cómo queremos que sean nuestros vínculos con los estudiantes y la enseñanza de la disciplina (p. 345).

Finalmente, una estrategia como el EPP se hace cargo de la distancia entre la promesa de lograr profesores reflexivos, y la experiencia vital y profesional acumulada. Si bien los futuros profesores han pasado al menos doce años de su vida en el sistema escolar formal, al comenzar su formación profesional suelen declarar que desconocen lo fundamental de la labor docente (Russell, 2012). Por lo mismo, el EPP permitiría re-descubrir el valor de la experiencia de formación inicial docente como fuente inagotable de aprendizaje profesional (Marini, 2015).

## Contexto local

Con una marcada influencia de Schön, el Ministerio de Educación de Chile ha ido formulando cada vez más explícitamente la necesidad de que el profesorado desarrolle sus capacidades de reflexión (Ávalos, 2002; 1998). Desde la Reforma Educacional de 1990 esta demanda se vio reflejada en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Secundaria (Gobierno de Chile-MINEDUC, 1998), y en el Marco para la Buena Enseñanza que propone que los profesores “reflexionen consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformulen, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes” (Gobierno de Chile-MINEDUC, 2003, p. 10). Por su parte, los Nuevos Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Secundaria postulan que:

El futuro profesor o profesora comprende que su desempeño profesional requiere de una dedicación a su aprendizaje continuo. Es capaz de analizar y reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica pedagógica y sobre los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Está preparado para formular preguntas e hipótesis que le permitan recolectar y registrar sistemáticamente información para analizar y reflexionar individual y colectivamente sobre la práctica pedagógica propia, de otros docentes y del establecimiento educacional en donde realiza sus prácticas, y tomar decisiones pedagógicas (Gobierno de Chile-MINEDUC, 2012, p. 48)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Durante la última década el Ministerio de Educación de Chile ha instituido una prueba voluntaria de diagnóstico para los egresados de carreras de pedagogía, llamada INICIA. Si bien esta prueba no posee carácter de certificación o habilitación –aun cuando hay quienes que prevén que

Al momento de avanzar sobre las implicaciones prácticas de tales ideas, hay dos estrategias que se han consolidado en distintas instituciones formadoras chilenas como las más utilizadas para favorecer la reflexión de los futuros profesores: la bitácora y el portafolios.

La bitácora se inspira en el cuaderno de navegación que lleva el capitán de un barco y cumple con objetivos similares. Aquí el docente en formación va recabando progresivamente los hechos más notables de su práctica profesional y tiene la oportunidad de incorporar referencias a los cursos académicos que realiza en ese momento. La bitácora se caracteriza además por facilitar el análisis acumulativo de un hecho concreto en la experiencia del futuro profesor, permitiendo revisar el registro histórico de sus distintas implicancias (Inalef, Guerra, Aros y Scheihing, 2010)<sup>3</sup>.

El portafolios es literalmente la carpeta en la que los artistas llevan lo más notable de su trabajo (Seldin, 1997). En el ámbito de la formación inicial el portafolios está constituido por aquellos materiales que el mismo profesor ha seleccionado como lo más representativo de su labor, y a los que puede recurrir para fines de autoevaluación, desarrollo personal o de discusión pedagógica (Fernández March, 2004). Como la bitácora, la selección de la información depende del criterio del profesor. A diferencia de esta, su desarrollo no es necesariamente lineal, sino que puede ser recursivo y ahondar sobre un mismo tema, o constar de materiales distanciados en el tiempo entre sí.

Al comparar las características generales de las bitácoras y los portafolios con el EPP se puede afirmar lo siguiente:

El EPP promueve el análisis recursivo sobre el vínculo entre la propia experiencia, los cursos académicos y la práctica profesional. El EPP no solo tematiza logros o hechos significativos, sino que da lugar a la exploración de los puntos ciegos, inconsistencias o tensiones que puedan surgir durante la práctica profesional. Si bien el EPP comienza a utilizarse durante la formación inicial, se busca extender su práctica a lo largo de la carrera de los profesores. Por el tipo de preguntas guías que el EPP propone, este se constituye como una evidencia del sentido pedagógico que el profesor encarna. El EPP promueve la mejora de la práctica docente

por medio de la interrelación constante entre la teoría y la práctica, constituyéndose en un ejercicio de reflexión-acción.

## Objetivos

Teniendo en cuenta el potencial impacto que el EPP podría tener en la formación inicial de profesores, el presente estudio se propone como objetivo general evaluar la progresión del EPP a lo largo de la trayectoria de formación de dichos estudiantes.

Además, la propuesta se orientó por los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar las intervenciones y preguntas orientadoras para el EPP.
2. Elaborar los criterios de análisis del EPP.
3. Implementar la redacción de tres versiones del EPP con estudiantes de un Programa anual de Pedagogía en Educación Media.
4. Indagar en las experiencias que se ponen en juego al escribir el EPP a través de entrevistas personales que discutan la transformación del mismo.

## Metodología Participantes

Esta intervención educativa se realizó en el marco del Programa de Formación Pedagógica en Educación Media, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile<sup>4</sup>. Dicho Programa dura un año lectivo y está dirigido a licenciados en diferentes disciplinas. El Programa ofrece cursos generales para todos los estudiantes y un curso de didáctica de la disciplina específica. A la vez, tiene como eje una práctica anual que busca ser la instancia integradora de los diversos cursos. El primer semestre se denomina Práctica Inicial; allí los estudiantes observan clases de su disciplina en la escuela, colaboran con el profesor responsable, y culminan con la realización de una subunidad pedagógica de al menos 6 horas. El segundo semestre se denomina Práctica Profesional; la labor demandada es la enseñanza independiente de al menos 40 horas.

De un total de 89 matriculados, la muestra seleccionada fue de 47 estudiantes que firmaron los respectivos

*esto suceda en el corto plazo a raíz de la Nueva Ley de Carrera Docente—, es importante destacar que uno de los ítems que evalúa INICIA es la capacidad de reflexión docente a partir de la redacción de un ensayo.*

<sup>3</sup> Al día de hoy, existe un desplazamiento desde el soporte en papel hacia el digital evidenciado por el creciente uso de Blogs, lo que ha permitido el desarrollo novedoso de bitácoras de construcción comunitaria.

<sup>4</sup> <http://educacion.uc.cl/2015-01-08-21-56-30/programa-de-formacion-pedagogica>

consentimientos informados para participar en la intervención. La primera aplicación del instrumento fue durante la semana de introducción al Programa y participaron 47 estudiantes, el segundo fue después de haber terminado su Práctica Inicial y participaron 23 de los 47 estudiantes que redactaron la primera versión, y el tercer momento fue una vez finalizada la Práctica Profesional donde participaron 11 estudiantes que habían redactado las dos versiones anteriores (ver tabla 1). La disminución en la cantidad de sujetos puede obedecer al carácter voluntario de esta instancia, su implementación en un contexto extracurricular y/o a la disponibilidad real de los estudiantes durante un año de trabajo intenso.

**Tabla 1:** Caracterización de la muestra en cada aplicación

	<b>Aplicación 1</b>	<b>Aplicación 2</b>	<b>Aplicación 3</b>
<b>N</b>	<b>47</b>	<b>23</b>	<b>11</b>
<b>Sexo</b>	<b>31 mujeres 16 hombres</b>	<b>16 mujeres 7 hombres</b>	<b>6 mujeres 5 hombres</b>
<b>Especialidades</b>	<b>41% humanista 33% científico-matemática 26% artística</b>	<b>57% humanista 30% científico-matemática 13% artística</b>	<b>55% humanista 27% científico-matemática 18% artística</b>

Teniendo en cuenta la literatura revisada, se optó adaptar un instrumento inspirado en aquellos utilizados para la selección de personal (Schönwetter et al., 2002). Este consiste en una serie de cuatro preguntas: a) ¿Cuál es para ti la relevancia social de la educación?; b) ¿Hay en tu historia alguna persona o experiencia que haya tenido una influencia especial en tu forma de ser profesor, que haya marcado tu visión sobre la enseñanza?; c) ¿Cómo describirías tu estilo de enseñanza (si no has tenido oportunidad de enseñar ¿cómo imaginas tu estilo?) y por qué piensas que es efectivo?; d) ¿Qué significa enseñar y aprender y cuál es su relación? Dichas preguntas se presentan a los estudiantes antes, durante y al finalizar su Programa de Formación, solicitándoles cada vez tener en cuenta las relaciones emergentes entre los cursos, prácticas y experiencias vividas.

La escala de apreciación utilizada (Tabla 2) es una adaptación de la rúbrica de evaluación de documentos semejantes al EPP creada por Schönwetter et al. (2002), la cual se modificó a partir de los objetivos de la intervención. A cada indicador se le asignó un puntaje de 0 a 4 (Ver Tabla 2).

**Tabla 2:** Descripción de puntajes asignados a cada indicador

<b>0</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>No hay indicios del indicador, el discurso del estudiante se centra en otros aspectos.</b>
<b>1</b>	<b>Suficiente</b>	<b>El indicador está implícito, por ejemplo, se alude indirectamente a la relación enseñanza – aprendizaje: “los maestros y alumnos tienen que hacer bien su trabajo”.</b>
<b>2</b>	<b>Bueno</b>	<b>El indicador está presente de un modo literal pero no se profundiza, por ejemplo, se explicita la relación enseñanza – aprendizaje: “es fundamental que el docente enseñe a los alumnos y estos se muestren receptivos”.</b>
<b>3</b>	<b>Muy Bueno</b>	<b>El indicador se declara y argumenta. Por ejemplo, se problematiza la relación enseñanza – aprendizaje: “como profesor tengo que enseñar de modo que los alumnos sean capaces de comprender el tema desde el contexto de sus diversas experiencias”.</b>
<b>4</b>	<b>Superior</b>	<b>El indicador se discute mediante ejemplos de la práctica profesional, referencias académicas que avalan la discusión y/o tradiciones de la propia disciplina (Ver ejemplos en Tabla 3).</b>

Dada la complejidad de la escala y la necesidad de ajustarla en función de las características de los escritos de los participantes, todos los ensayos fueron codificados por dos evaluadores, se discutieron en el equipo las discrepancias y se llegó a un total acuerdo en cada una. Cada discusión permitió ajustar la escala de tal manera que los criterios de evaluación fueron ganando en especificidad.

Tabla 3: Escala de apreciación con ejemplos sugeridos para el nivel superior

Dimensión	Descripción	Indicador	Ejemplos
A. Definición de enseñanza y aprendizaje	Se definen y discuten los términos enseñanza y aprendizaje y su relación, basándose en literatura, en las propias experiencias o en ejemplos apropiados.	A.1. Define los términos enseñanza y aprendizaje y discute su punto de vista personal	<i>“Enseñar es dar luz, aprender es dar a luz; mi mamá trabajó toda su vida de matrona y me doy cuenta que su trabajo es una especie de metáfora del mío como profesora”</i>
		A.2. Explicita la relación entre enseñanza y aprendizaje	<i>“Si enseñar implica generar las condiciones de experiencia que hagan posible el aprendizaje como decía Dewey, entonces aprender supone estar dispuesto a aprovechar tales condiciones”</i>
		A.3. Sustenta con base en el conocimiento profundo de la literatura y/o cursos del Programa	<i>“Desde el curso “Gestión de aulas heterogéneas” y “Evaluación” pude darme cuenta que respetar distintos modos de conocer en los alumnos supone considerar distintas estrategias de evaluación para ellos”</i>
		A.4. Incluye ejemplos variados y apropiados sobre la propia experiencia	<i>“Siempre he visto como mucha gente se aterra con solo escuchar las palabras bioquímica, química o biología, o sencillamente siente repudio hacia estas disciplinas”</i>
		A.5. Reflexiona sobre los ejemplos presentados	<i>“Mis experiencias también me llevaron a ser estricta y esperar que los alumnos cumplan con sus deberes y las normas se acaten, pues siento que la disciplina y un ambiente grato no son excluyentes”</i>
		A.6. Vincula su definición de enseñanza y aprendizaje con su experiencia de práctica	<i>“Sabía la fórmula pero no la veía en la realidad... Hasta que le pregunté ¿Por qué no nos imaginamos el volcán Villarica como dos triángulos rectángulos?”</i>
B. Metodología y evaluación de la enseñanza	Se evidencia conocimiento acerca de una variedad de metodologías de enseñanza y de evaluación basadas en conocimiento de la literatura, en características de la disciplina y en características del aprendiz.	B.1. Fundamenta en profundo conocimiento de la literatura y/o cursos del Programa	<i>“...por eso diseñé una evaluación que permita dar cuenta si el alumno es capaz de aplicar lo aprendido a situaciones fuera de la sala de clases. El aporte de Bransford con su discusión de la transferencia me parece clarísimo”</i>
		B.2. Fundamenta en características del aprendiz específicas a cada disciplina	<i>“Siempre tengo en cuenta la necesidad de quitarle ese miedo o rechazo a los alumnos hacia estas ciencias, sobre todo a la química, que es a la que me dedicaré finalmente”</i>
		B.3. Fundamenta en características del aprendiz específicas a su etapa de desarrollo	<i>“Los dos talleres de filosofía me desafiaron mucho. Una cosa es enseñar Platón a jóvenes de 17 años y otra es discutir acerca de la justicia con niños de 10 años que todavía no llegan a la etapa formal abstracta que plantea Piaget”</i>
		B.4. Da cuenta de su habilidad para usar variadas estrategias de enseñanza y evaluación	<i>“Me sorprendió que se sorprendieran por la autoevaluación. Estaban acostumbrados a controles con preguntas cerradas y abiertas pero la pregunta por cómo evaluarías tu aprendizaje los descolocó”</i>
		B.5. Muestra congruencia entre estrategias mencionadas y las definiciones de enseñanza y aprendizaje	<i>“Esto es clase de filosofía. Yo puedo modelar el aprendizaje de ciertos argumentos según mi propia experiencia pero la capacidad crítica supone un compromiso con la pregunta por parte del alumno”</i>

		B.6. Muestra congruencia entre estrategias mencionadas y su comprensión de la relación profesor-alumno	<i>“Todo esto me ha llevado a comportarme en clases como una profesora amigable, que bajo ninguna circunstancia desea inspirar terror en los alumnos”</i>
		B.7. Vincula las metodologías y evaluación de la enseñanza con su experiencia de práctica	<i>“¿Quién iba a decir que yo iba a construir un cuestionario de opción múltiple? Siempre le tuve mala idea a los instrumentos estandarizados. Pero en el contexto de la práctica me vino muy bien para saber de dónde estaba partiendo con los alumnos”</i>
C. Contexto personal de enseñanza	Se evidencia un uso de lenguaje disciplinar a través del cual se expresa conocimiento de un contexto institucional específico y se articula con cómo su visión de la enseñanza se ajusta a ese contexto	C.1. Usa lenguaje disciplinar	<i>“Además, la materia de cualquier tipo está formada por partículas que la química ha podido explicar. Incluso, en cosas más cotidianas como cocinar, también la química está involucrada”</i>
		C.2. Demuestra con claridad un amplio conocimiento del clima institucional específico en que se inserta.	<i>“Justo me tocaba el tema del mal en la unidad de ética y sabía que la mamá de un alumno estaba enferma. Conversé con el profesor jefe y el coordinador de convivencia escolar, eso me ayudó a sentirme más segura en cómo plantear el tema sin herir a nadie”</i>
		C.3. Refleja una postura frente a la relación entre expectativas personales y demandas institucionales.	<i>“La UTP [responsable pedagógica] está encima de todo, quizás un poco controladora. Yo esperaré trabajar en un ambiente de mayor confianza pero entiendo que como practicante todavía no me conocen. Espero ganarme su confianza en el futuro”</i>
D. Organización textual	El escrito se encuadra a través de una metáfora ilustrativa o un incidente crítico que facilita la articulación de las distintas partes. Se observa una progresión coherente entre las partes y evidencias de pensamiento crítico y ejemplos que articulan el escrito.	D.1. Enmarca el EPP dentro de una metáfora ilustrativa o incidente crítico	<i>“Mi padre tuvo que salir a trabajar en el campo cuando era niño para ayudar a mi abuelo. No pudo ir ni a la Básica. Hoy día todavía no lee ni escribe bien. Yo voy a ser profesora para ayudar a que los niños aprendan a leer desde pequeños y ayuden a sus familias”</i>
		D.2. La metáfora o incidente crítico demuestra vínculos coherentes con los diversos componentes del EPP	
		D.3. Muestra congruencia entre los componentes del EPP	Estos indicadores se deducen, implican o contienen al relacionar dos o más de los indicadores anteriores
		D.4. Evidencia la capacidad de pensamiento crítico y reflexivo	
		D.5. Muestra capacidad de dar ejemplos específicos en la articulación de sus creencias y/o acciones y/o metas	

## Entrevista

Finalmente, de entre quienes realizaron los tres ensayos se entrevistó a los 5 estudiantes que respondieron a la invitación con el fin de indagar su apreciación sobre el EPP. Se plantearon las siguientes preguntas:

- I. ¿Cuáles fueron las fuentes con las que te conectaste para escribir esa primera versión?
- II. ¿Cuál fue la experiencia, momento de la Práctica Profesional y/o curso del Programa que más te impactó este año?
- III. ¿Te parece que tu posición pedagógica cambió a lo largo de este año? ¿Por qué? ¿Dónde? ¿En qué sentido?
- IV. ¿Cómo evalúas este proceso de redactar tu posición pedagógica, y reescribirla dos veces durante el año?

## Procedimiento

El primer escrito fue desarrollado por los estudiantes en el contexto de la primera semana de inducción al Programa. Con el fin de que esta versión recogiera sus experiencias educativas previas al ingreso al programa, se cauteló que los estudiantes no hubieran tenido ninguna participación en actividades curriculares formales. En esta instancia se presentó a los estudiantes el estudio, sus tareas y lo que se esperaba de ellos. Se leyó el consentimiento informado y cada estudiante pudo elegir si participar o no del estudio. Los participantes que disponían de computador elaboraron directamente su ensayo en formato digital, y el resto lo escribió de forma manual y luego fueron digitalizados por el equipo de investigación. La redacción del primer ensayo fue digitalizada a través de una transcripción a documento Word MS. Los siguientes dos ensayos se realizaron uno, una vez finalizada la práctica inicial y el otro, una vez finalizada la práctica profesional. Cada ensayo se realizó en una sala de computación donde cada estudiante dispuso de un computador y de su EPP digitalizado, recibiendo solamente la instrucción de revisar su escrito. Para facilitar la comparación y revisión de los ensayos, se utilizó la herramienta de control de cambios. El propósito de esta estrategia fue captar la diferencia entre los escritos y las dimensiones en que dichas diferencias se manifestaban.

## Análisis de datos

A partir del análisis de los textos producidos por los estudiantes, se generó una base de datos con los puntajes acordados entre codificadores para cada uno de los indicadores de cada dimensión. Para la descripción cuantitativa de las variables (1) definición de enseñanza aprendizaje, 2) metodología y evaluación

de la enseñanza, 3) contexto personal de enseñanza, 4) organización textual, se calculó el promedio de cada sujeto, desviaciones y frecuencia de los datos recolectados en cada dimensión en cada una de las tres aplicaciones. Para el análisis de los estadísticos del instrumento se utilizó el programa SPSS. Con los resultados de la primera aplicación se evaluó su consistencia interna mediante el estadístico alfa de Cronbach (0,915), observándose niveles de consistencia aceptables para su uso. Para la comparación de los resultados en los tres momentos se usó el análisis no paramétrico de muestras relacionadas a través de una prueba de Wilcoxon. Para el análisis comparativo de los ensayos entre la primera y la segunda aplicación no se consideraron los indicadores A.3, A.6, B.1, B.7, C.2, C.3 (Ver Tabla 2) por estar relacionados con experiencias de práctica y de cursos que los estudiantes no habían tenido al iniciar el programa de formación.

Por su parte, con las entrevistas se hizo un análisis de contenidos que permitió establecer categorías a la base de los cambios percibidos por los propios participantes en sus respectivos ensayos.

## Resultados

### Relaciones entre las dimensiones evaluadas

Para explorar las relaciones entre las distintas dimensiones establecidas en el instrumento, se hizo un análisis de correlaciones bivariado, cuyos resultados se presentan en la tabla 3.

Se observan correlaciones significativas entre las dimensiones definidas teóricamente, pero lo suficientemente bajas como para indicar que cada una de ellas está midiendo aspectos distintos del ensayo.

Tabla 4: Correlación entre dimensiones de la tarea de generar explicaciones de calidad

Dimensiones	A	B	C	D
A. Definición de enseñanza y aprendizaje	-	0.664**	0.366*	0,793**
B. Metodología y Evaluación		-	0.370*	0.598*
C. Contexto personal de enseñanza			-	0.538*
D. Organización textual				-
<b>Nota. * = <math>p &lt; 0.01</math>; ** = <math>p &lt; 0.05</math></b>				

## Descriptivos de las tres aplicaciones

Por otra parte, se calculó la media y la desviación estándar para cada uno de los indicadores y para el

promedio de cada dimensión evaluada. En la Tabla 5 se presentan todos los datos con el fin de poder tener una perspectiva general de los resultados para cada una de las aplicaciones.

Tabla 5: Descriptivos de las tres aplicaciones

Dimensión/ Indicador	Aplicación 1 n=47		Aplicación 1 n=47		Aplicación 1 n=47	
	M	SD	M	SD	M	SD
<b>A. Definición de enseñanza- aprendizaje</b>	<b>2.07</b>	<b>0.62</b>	<b>1.33</b>	<b>0.47</b>	<b>1.45</b>	<b>0.82</b>
A.1 Define los términos enseñanza y aprendizaje y discute su punto de vista personal	2.71	0.52	2.48	0.51	2.27	0.47
A.2 Explicita relación entre enseñanza y aprendizaje	2.01	0.67	1.61	0.72	1.63	0.67
A.3 Sustenta con base en el conocimiento profundo de la literatura y/o cursos del Programa	-	-	0.56	0.78	0.45	0.69
A.4 Incluye ejemplos variados y apropiados sobre la propia experiencia	1.85	1.06	1.3	0.76	1.45	0.52
A.5 Reflexiona sobre los ejemplos presentados	1.71	0.98	1.26	0.75	1.45	0.52
A.6 Vincula su definición de enseñanza y aprendizaje con su experiencia de práctica	-	-	0.74	0.86	1.45	0.82
<b>B. Metodología y evaluación de la enseñanza</b>	<b>1.39</b>	<b>0.57</b>	<b>1.17</b>	<b>0.41</b>	<b>1.29</b>	<b>0.4</b>
B.1 Fundamenta en profundo conocimiento de la literatura y/o cursos del Programa	-	-	0.52	0.67	0.36	0.67
B.2 Fundamenta en características del aprendiz específicas a cada disciplina	0.94	0.77	1.04	0.93	1.1	0.7
B.3 Fundamenta en características del aprendiz específicas a su etapa de desarrollo	0.89	0.58	0.96	0.47	0.91	0.54
B.4 Da cuenta de su habilidad para usar variadas estrategias de enseñanza y evaluación	1.68	0.77	1.78	0.56	1.91	0.54
B.5 Muestra congruencia entre estrategias mencionadas y las definiciones de enseñanza y aprendizaje	1.68	0.67	1.39	0.66	1.73	0.47
B.6 Muestra congruencia entre estrategias mencionadas y su comprensión de la relación profesor-alumno	1.78	0.62	1.83	0.58	2	0.53
B.7 Vincula las metodologías y evaluación de la enseñanza con su experiencia de práctica	-	-	0.7	0.88	1	0.89
<b>C. Contexto personal de enseñanza</b>	<b>1.47</b>	<b>0.96</b>	<b>0.86</b>	<b>0.44</b>	<b>1.03</b>	<b>0.46</b>
C.1 Usa lenguaje disciplinar	1.47	0.96	2	0.64	2.1	0.3
C.2 Demuestra con claridad un amplio conocimiento del clima institucional específico en que se inserta.	-	-	0.35	0.71	0.45	0.82
C.3 Refleja una postura frente a la relación entre expectativas personales y demandas institucionales.	-	-	0.3	0.47	0.55	0.52
<b>D. Organización textual</b>	<b>2.09</b>	<b>0.52</b>	<b>1.77</b>	<b>0.45</b>	<b>1.73</b>	<b>0.4</b>
D.1 Enmarca el EPP dentro de una metáfora ilustrativa o incidente crítico	1.88	0.76	1.7	0.76	1.63	0.81
D.2 La metáfora o incidente crítico demuestra vínculos coherentes con los diversos componentes del EPP	1.95	0.78	1.6	0.72	1.55	0.82
D.3 Muestra congruencia entre los componentes del EPP	2.29	0.52	2.04	0.37	1.91	0.3
D.4 Evidencia la capacidad de pensamiento crítico y reflexivo	2.39	0.57	2.17	0.49	2.1	0.54
D.5 Muestra capacidad de dar ejemplos específicos en la articulación de sus creencias y/o acciones y/o metas	1.93	0.62	1.35	0.71	1.45	0.52

Al iniciar el programa de formación en las dimensiones de definición de enseñanza y aprendizaje (M=2.07) y organización textual (M=2.09) se observan los desempeños más altos de la muestra. Los indicadores en que se observa mayor logro son: define los términos enseñanza y aprendizaje y discute su punto de vista personal (M= 2.71) a nivel de definición de enseñanza-aprendizaje, y a nivel de organización textual, evidenciar la capacidad de pensamiento crítico y reflexivo (M= 2.39). La dimensión en que se observa el desempeño más bajo es en la metodología y evaluación de la enseñanza (M=1.39), específicamente en los indicadores relacionados con la fundamentación en características del aprendiz específicas a su etapa del desarrollo (M= 0.89) y específicas a la disciplina (M=0.94).

Para la segunda aplicación, realizada una vez terminada la práctica inicial después de 16 semanas de formación, la dimensión con el promedio más alto es la organización textual (M=1.77) y la dimensión con el promedio más bajo es el contexto personal de enseñanza (M=0.86). Los indicadores relacionados con sustentar el conocimiento profundo de la literatura y/o cursos del programa (M=0.52), demostrar con claridad un amplio conocimiento del clima institucional específico en que se inserta (M=0.35) y reflejar una postura frente a la relación entre expectativas personales y demandas institucionales de los centros de práctica (M=0.3) aparecen como los indicadores más bajos de esta segunda aplicación.

En la tercera aplicación, realizada una vez terminada la práctica profesional, la dimensión en que se observa el promedio más alto es la organización textual. Los indicadores con los promedios más altos para este grupo son: define los términos enseñanza y aprendizaje y discute su punto de vista personal (M= 2.27), usa lenguaje disciplinar (M=2.21) y evidencia la capacidad de pensamiento crítico y reflexivo (M=2.21). La dimensión con el promedio más bajo es la consideración del contexto personal de enseñanza (M=1.03) y los indicadores

de menor desempeño son: fundamenta un profundo conocimiento de la literatura y/o cursos del Programa (M= 0.36) y muestra con claridad un amplio conocimiento del clima institucional específico en que se inserta (M=0.45).

En síntesis, en estas tres versiones aparece la Organización Textual como la dimensión con el mejor promedio observado y la dimensión Metodología y Evaluación, y Contexto Personal de Enseñanza como las dimensiones con el promedio observado más bajo. Dentro de Organización Textual, el indicador con el promedio observado más alto en los tres momentos aplicados es “evidencia pensamiento crítico y reflexivo” y el más bajo “muestra capacidad de dar ejemplos específicos en la articulación de sus creencias y/o acciones y/o metas”.

El indicador que aparece con el promedio observado más alto en los tres ensayos es “define los términos enseñanza y aprendizaje y discute su punto de vista personal” de la dimensión Definición de Enseñanza y Aprendizaje. Por su parte, los indicadores que se observan con el promedio más bajo son tres: “fundamenta a partir de un profundo conocimiento de la literatura y/o cursos del Programa de Formación” de la dimensión Metodología y Evaluación de la Enseñanza; y “demuestra con claridad un amplio conocimiento del clima institucional específico en que se inserta” y “refleja una postura frente a la relación entre expectativas personales y demandas institucionales” de la dimensión Contexto Personal de Enseñanza.

### Análisis comparativo

A continuación, se analizan los resultados en relación al objetivo de “evaluar la progresión del Ensayo de Posición Pedagógica a lo largo de la trayectoria de formación de los estudiantes”. De acuerdo a los resultados descriptivos presentados en la tabla 6, la dimensión que tuvo el mejor resultado en las tres aplicaciones fue la organización textual y la que tiene los promedios observados más bajos es la dimensión relacionada con la consideración del contexto personal en el ensayo.

**Tabla 6:** Promedios, desviaciones para la muestra en las tres aplicaciones

Dimensión	n	Aplicación 1		Aplicación 2		Aplicación 3	
		M	SD	M	SD	M	SD
Definición enseñanza aprendizaje	11	2.11	0.55	1.33	0.4	1.45	0.47
Metodología y evaluación	11	1.62	0.49	1.23	0.32	1.29	0.4
Contexto personal	11	1.86	0.92	0.85	0.38	1.03	0.46
Organización textual	11	2.12	0.55	1.83	0.28	1.72	0.4

En términos descriptivos, se observa que hay una disminución de todos los promedios entre la primera y la segunda aplicación. Dado que para la primera instancia no se analizaron los indicadores que implicaban establecer una relación con la experiencia en el programa, no es posible realizar comparaciones entre estos dos momentos a nivel cuantitativo. Sin embargo, si se puede comparar la segunda aplicación con la tercera porque en este caso se analizaron todos los indicadores en ambas instancias. A nivel descriptivo se observa un aumento en todas las dimensiones, a excepción de la organización textual. Para contrastar si las diferencias observadas son significativas se aplicó una prueba de Wilcoxon, un análisis no paramétrico de muestras relacionadas. No se observan diferencias significativas entre los promedios observados. El único indicador que presenta diferencias significativas a favor de la tercera aplicación es: “vincula su definición de enseñanza y aprendizaje con su experiencia de práctica” (Wilcoxon,  $p=0.034$ ).

## Entrevistas

Las entrevistas permiten entrever que, al momento de redactar la primera versión del EPP, cuatro de los cinco estudiantes recurren explícitamente a experiencias de vida y solo tangencialmente a algún aspecto de su formación profesional. Las fuentes que inspiran esta primera redacción son del tipo “*En algún momento específico yo había hecho clases en un contexto desventajado*” (I, 2), “*me acordé de mi abuelita que era profesora normalista*”, (II, 3) “*la experiencia que tuve en el colegio*” (III, 2), “*mi intención primera iba a ser y lo sigue siendo crear y poder vivir haciendo arte*” (IV, 6).

Por otra parte, existe consenso unánime al considerar a la Práctica Profesional como el curso con mayor impacto en el Programa de Formación. Tres de los entrevistados destacaron además a la Didáctica de su especialidad (I, 4; II, 44; IV, 24).

Respecto del cambio en el propio EPP a lo largo del año, los cinco entrevistados indican que hay dos formas de cambio: entre el primer y segundo ensayo las prácticas profesionales impactan radicalmente en la concepción de la tarea docente; entre el segundo y tercer ensayo se profundizan las impresiones generadas a partir de las prácticas profesionales: “*En el primer ensayo escribí que no me importaba tanto que el profesor dominara los contenidos sino que más me importaba su fortaleza y solidez valórica pero después en el segundo me di cuenta de que sí importa también, porque si uno no tiene el dominio de los contenidos claros como que eso es mala comunicación de la disciplina, también es un error grave que es algo de lo que tomé conciencia después de haber observado un semestre de clases*” (II, 22). “... entre el primero y el segundo yo creo que

*esa es la gran diferencia. Entre el segundo y el tercero yo creo que es enfocarse un poco más en las ideas, es darle vuelta a lo que había escrito antes, sin cambiarlo mucho, sin cambiar la esencia de donde iba antes, sino que ahondar un poco más, describir un poco más las situaciones, describir un poco más los argumentos*” (III, 51).

En cuanto a la evaluación del proceso de redactar el EPP a comienzos de año, y revisarlo a mediados y fin de año, los cinco entrevistados señalan lo positivo de la experiencia, y critican la falta de tiempo que los docentes en formación disponen para reflexionar acerca de su práctica. Además se recomienda la inclusión formal del EPP en un curso del Programa: “*Encuentro que este ejercicio, yo lo encontré buenísimo, ojalá fuera obligatorio, porque creo que fue muy importante para mí, o sea, yo pensaba esto, lo pensaba y lo sabía, pero creo uno al escribir las cosas, [...] se hacen realidad y como que uno las tiene más presentes, y de verdad que yo noto que mi perspectiva fue cambiando, fue creciendo, se enriqueció el ensayo, quizás no creció todo lo que podría haber crecido si lo hubiese hecho en mi casa en una semana yo sola, pero de todas maneras fue una instancia para reflexionar, y de todas maneras creo que eso es algo que falta en nuestro programa, porque es de un año muy corto, muy rápido y las instancias de reflexión son muy pocas*” (II, 30). “... el primer ensayo fue la primera semana, me parece muy bien, pero los otros dos colocarlos en un curso y que se discutan [...] en el Programa están todos siempre corriendo, darse un tiempo, revisemos un poquito esto también es muy importante, es ver cómo estoy evolucionando, cuáles son tus proyecciones, date cuenta, has cambiado, y si no has cambiado entonces partiste muy bien y si no preocúpate porque hay algo de lo que no te has dado cuenta, o de verdad no te ha servido esto” (III, 64).

## Discusión

Al comparar los cambios observados en los estudiantes que participaron de las tres instancias de reescritura de los ensayos, no se observan diferencias significativas entre la segunda y la tercera aplicación. A primera vista parece contradictorio que un profesor con nueve meses de formación disciplinaria y pedagógica no tenga un relato significativamente más articulado, preciso y/o profundo a la hora de explicar, por ejemplo, cuál es su Definición de *Enseñanza y Aprendizaje*, que un licenciado en su primer semestre de formación, en que no ha tenido la experiencia de hacerse cargo de la enseñanza de un curso en forma autónoma. Esto se podría explicar de diferentes formas:

Por una parte, como surgió en distintas entrevistas, al comienzo de año la mayoría de los futuros profesores tiene una perspectiva idealizada de la labor docente. Por

ejemplo: *“Al principio uno entra recontra idealizado, en el sentido de la experiencia propia, pero sin estar inmerso en el sistema”* (I, 48); *“En el primer ensayo escribí que no me importaba tanto que el profesor dominara los contenidos, sino que más me importaba su fortaleza y solidez valórica”* (II, 22). Esto estaría en concordancia con la apreciación de Russell (2012) respecto de que al inicio de sus carreras los alumnos de pedagogía suelen declarar que carecen de experiencia docente, por lo cual recurren a lugares comunes y/o a expresiones de deseabilidad social que dan cuenta de buenas intenciones más que de un conocimiento profesional.

Por otra parte, la experiencia en los centros de práctica es ocasión para que los estudiantes de pedagogía aterricen sus posturas. Como afirma Zeichner (1996), solo quienes “deambulan en las pantanosas arenas de la práctica” son capaces de reexaminar sus presunciones y, eventualmente, decidir cómo llevar adelante su trabajo de modos nuevos. Las entrevistas dan cuenta de esta posibilidad: *“Yo salgo [de la universidad] con un estándar muy alto y creí que todos tenían el mismo [...] me he dado cuenta que no”* (III, 30); *“No pasaba mucho [en el Centro de Prácticas], entonces enfrentarme a esa realidad fue muy desafiante y yo me dije quiero hacer algo acá, quiero que pasen cosas”* (V, 22); *“[pero] si uno no tiene el dominio de los contenidos claros como que eso es mala comunicación de la disciplina, también es un error grave que es algo de lo que tomé conciencia después de haber observado un semestre de clases”* (II, 22).

Si bien a la luz de Schön (1983) los dos argumentos mencionados parecen un tanto obvios, ya que es esperable que la experiencia profesional proporcione una dosis de realismo, al comparar la segunda aplicación del EPP con la tercera, si bien no se observaron diferencias significativas, se notó un incremento en las mismas dimensiones: *Definición de Enseñanza y Aprendizaje, Metodología y Evaluación de la Enseñanza y Contexto Personal de Enseñanza*. Esto es relevante ya que podría indicar una mayor distancia experiencial entre el primer ensayo (en el que los alumnos carecen de experiencia docente) y el segundo (en el que comienzan con su práctica inicial) que entre el segundo y el tercero (en el que parecen ganar reflexión desde su propia práctica). Las entrevistas aluden a esta situación, por ejemplo: *“Entre el primero y el segundo yo creo que esa es la gran diferencia. Entre el segundo y tercero yo creo que es enfocarse un poco más en las ideas, es darle vueltas a lo que había escrito antes, sin cambiarlo mucho, sin cambiar la esencia de donde iba antes, sino que ahondar un poco más”* (IV, 17).

Esta suposición está alineada con lo señalado por Marini (2015) y Schonwetter et al. (2002) respecto del potencial del EPP para favorecer una exploración crítica y constructiva de la convergencia entre práctica profesional, cursos de formación universitaria y experiencia vital. Dicho de otro modo, una vez que el alumno constata por sí mismo la distancia entre sus presunciones acerca de la tarea de educar y el carácter multifacético de la práctica docente (Beatty et al., 2009a y 2009b), tiene sentido asumir que se encontrará profesionalmente dispuesto a re-examinar las bases y principios que justifican sus decisiones pedagógicas.

## Conclusión

En tanto estrategia de formación continua, el EPP puede contribuir a que cada profesor identifique explícitamente los hitos de su carrera a través de los distintos tipos de cambio que va experimentando su texto. De este modo, el circuito siempre complejo entre contexto laboral, condiciones de vida personal y proyección profesional se manifestaría dejando ver el modo en que los profesionales de la educación maduran en su ejercicio, permitiendo evaluar qué dimensiones de su trabajo contribuyen u obstaculizan con su proyecto de vida. En pocas palabras, como una hoja de ruta viva y consciente, el EPP permitiría revalorizar la experiencia del profesor como nexo entre su formación universitaria y la práctica profesional.

Como orientaciones futuras, postulamos que el ejercicio propuesto por el EPP contribuye a la reflexión explícita acerca de las propias ideas y creencias sobre la educación. Es por esto que los participantes sugieren que se formalice esta instancia a través de su incorporación como una actividad de curso, por ejemplo, en los Talleres de Práctica. Si se valora el ejercicio de escribir y reescribir en forma personal, podría ser enriquecedor el que los estudiantes compartieran sus escritos entre ellos.

Además, sería valioso considerar la reescritura de este ensayo durante el primer año de ejercicio profesional. Convocar a los egresados a revisar el EPP que escribieron al terminar su formación inicial después de un año o ciclo de enseñanza completo podría representar una instancia de reflexión para ellos y una oportunidad de retroalimentación para los programas de formación inicial docente. Esta iniciativa podría constituirse en una herramienta relevante para vincularse con los egresados desde el sentido que la profesión va teniendo para cada uno.

## Referencias

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: MINEDUC
- Ávalos, B. (1998). School-based teacher development the experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. *Teaching and teacher education*, 14 (3), 257-271. DOI:/10.1016/S0742-051X(97)00040-1
- Beatty, J.; Leigh, J. y Dean, K.L. (2009a). Finding Our Roots: An Exercise For Creating a Personal Teaching Philosophy Statement. *Journal of Management Education*, 33 (1), 115-130. DOI: /10.1177/1052562907310642
- Beatty, J.; Leigh, J. y Dean, K.L. (2009b). Philosophy Rediscovered: Exploring the Connections between Teaching Philosophies, Educational Philosophies, and Philosophy. *Journal of Management Education*, 33 (1), 99-114. DOI: 10.1177/1052562907310557
- Chism, N.V.N. (1998). Developing a philosophy of teaching statement. *Essays on Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy*, 9 (3), 1-3. Disponible en: <http://ucatsu.osu.edu/wordpress/assets/V9-N3-Chism.pdf>
- Eierman, R. (2008). The Teaching Philosophy Statement: Purposes and Organizational Structure. *Chemical Education Today*, 85 (3), 336-339. DOI: 10.1021/ed085p336
- Fernández March, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educación* (33), 127-142
- Inalef, K.; Guerra, J.; Aros, C. y Scheihing, E. (2010). *Desarrollo de una bitácora virtual para el registro de interacciones en clases presenciales*. Ponencia presentada en el "V Congreso Iberoamericano de Informática Educativa", Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.tise.cl/volumen6/TISE2010/Documento84.pdf>
- Kretchmar, K., Zeichner, K. (2016). Teacher prep 3.0: a vision for teacher education to impact social transformation. *Journal of Education for Teaching*, 42 (4), 417-433. DOI: 10.1080/02607476.2016.1215550
- Loughran, J. y Russell, T. (1997). Meeting student teachers on their own terms: Experience precedes understanding. En Virginia Richardson (coord.). *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings*, 164-181. London: Falmer Press
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media*. Santiago de Chile: Autor
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Autor
- Gobierno de Chile-MINEDUC (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago de Chile: Autor
- Marini, G. (2015). Michel Montaigne como Formador de Profesores: la Necesidad de Ensayar la Propia Posición Pedagógica. *Trans/Form/Ação* 38 (3), 117-132. DOI:/10.1590/S0101-31732015000300008
- Montell, G. (2003a). What's Your Philosophy on Teaching, and Does it Matter? *The Chronicle of Higher Education*. Disponible en: <http://chronicle.com/article/Whats-Your-Philosophy-on-T/45132/>
- Montell, G. (2003b). How to Write a Statement of Teaching Philosophy. *The Chronicle of Higher Education*. Disponible en: <http://chronicle.com/article/How-to-Write-a-Statement-of/45133/>
- Müller, M., Álamos, P., Meckes, L., Sanyal, A., y Cox, P. (2016). Percepción de estudiantes de pedagogía en relación a las oportunidades para el desarrollo de prácticas generativas en su formación. *Estudios Pedagógicos*, 42 (4), 145-163 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art09.pdf>
- Pratt, D. (2005). Personal philosophies of teaching: A false promise? *Academe*, 91 (1), 32-35
- Ramsey, J. y Fitzgibbons, D. (2005). Being in the classroom. *Journal of Management Education*, 29 (2), 333-356. DOI: /10.1177/1052562904271144
- Russell, T. (2012). Paradigmatic changes in teacher education: The perils, pitfalls and unrealized promise of the reflective practitioner. *Encounters on education*, 13, otoño 71-91
- Russell, T. (2005a). Can reflective practice be taught? *Reflective practice: International and*

- Multidisciplinary Perspectives*, 6 (2), 199-204. DOI: /10.1080/14623940500105833
- Russell, T. (2005b). The place of the practicum in pre-service teacher education programs: Strengths and weaknesses in alternative assumptions about the experiences of learning to teach. En Garry Hoban (ed.), *The missing links in teacher education design*, 135-152. Holanda: Springer
- Russell, T. y Munby, H. (1991). Reframing. The role of experience in developing teachers “professional knowledge”. En Donald Schön (ed.) *The reflective turn: case studies in and on educational practice*, 164-187. New York: Teachers College Press
- Schönwetter, D.; Sokal, L.; Friesen, M. y Taylor, K. L. (2002). Teaching philosophies reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of teaching philosophy statements. *International Journal for Academic Development*, 7 (1), 83-97. DOI:/10.1080/13601440210156501
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books
- Seldin, P. (1997). *The Teaching Portfolio*. Bolton: Anker Publishing Company
- Staal, I., Klette, K., y Hamerness, K. (2018). Grounding Teacher Education in Practice Around the World: An Examination of Teacher Education Coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education* 69 (2):184-197. DOI: 10.1177/0022487117728248
- Thomas, L. (2012). *What is Canadian about Teacher Education in Canada?*, Canadian Association for Teacher Education. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/292996184\\_What\\_is\\_Canadian\\_about\\_Teacher\\_Education\\_in\\_Canada\\_Multiple\\_Perspectives\\_on\\_Canadian\\_Teacher\\_Education\\_in\\_the\\_Twenty-First\\_Century](https://www.researchgate.net/publication/292996184_What_is_Canadian_about_Teacher_Education_in_Canada_Multiple_Perspectives_on_Canadian_Teacher_Education_in_the_Twenty-First_Century)
- Ward, J. y McCotterb, S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20 (3), 243–257. Disponible en: [http://ac.els-cdn.com/S0742051X04000137/1-s2.0-S0742051X04000137-main.pdf?\\_tid=38074708-189d-11e7-99cf-00000aacb362yacdnat=1491245098\\_10b01107d38f4b7ed4f627cb51708d77](http://ac.els-cdn.com/S0742051X04000137/1-s2.0-S0742051X04000137-main.pdf?_tid=38074708-189d-11e7-99cf-00000aacb362yacdnat=1491245098_10b01107d38f4b7ed4f627cb51708d77)
- Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63 (5), 376-382. DOI:/10.1177/0022487112445789
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in College- and University-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (89), 89-99. DOI:/10.1177/0022487109347671
- Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of schools reform. En Kenneth Zeichner, Susan Lee Melnick y Mary Louise Gomez (eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*, 199-214. New York: Teachers College Press



Katia A. Manrique Maldonado\*

## Satisfacción estudiantil universitaria: un referente para elevar los indicadores de los cursos en línea impulsados por la Coordinación General de Educación Virtual de la UAGro



Manuel Sánchez López\*\*

*University student satisfaction: a reference to raise the indicators of the online courses offered by the general coordination of Virtual Education of the UAGro*

Recibido: 16-09-18

Aprobado: 13-12-18

### Resumen

Las nuevas tecnologías avanzan de manera vertiginosa permeando todas las áreas y ámbitos de la vida, siendo el campo educativo uno de los principales. Debido a esto, la educación del siglo XXI ha transformado en muchos casos el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus técnicas, estrategias y herramientas, las cuales se han visto modificadas por el impacto digital. Ante este escenario de evolución constante que genera avances significativos en el entorno educativo se desarrolla el presente artículo, cuyo objetivo es evaluar en distintas variables el nivel de satisfacción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) México, con respecto a los cursos impartidos en la modalidad a distancia por la misma universidad. La investigación es de tipo mixta puesto que se utilizaron los beneficios que pueden aportar los enfoques cuantitativos y cualitativos. También es participativa, ya que el estudio cuenta con las voces directas de algunos de los encuestados. Dentro de los resultados se identificó que el proceso de comunicación es una variable importante para la satisfacción del estudiante, ya que los facilitadores ofrecen poca retroalimentación y no son percibidos como motivadores, lo que impide un clima de confianza que contribuya a disminuir la deserción. Al respecto, se detectó que son los monitores académicos los que cumplen una función determinante porque fungen como asesores permanentes que impulsan y estimulan al alumno en el proceso educativo virtual. Los resultados de este estudio podrían contribuir al mejoramiento de los procesos educativos en línea de la UAGro y ser un referente para otras instituciones.

\***Katia Aleyda Manrique Maldonado:** Profesora investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Dra. en Comunicación Social por la Universidad de la Habana, Cuba; Master en Comunicación Social mención Comunicación Organizacional por la misma universidad. Licenciada en Ciencias de la Comunicación, por la Universidad Autónoma de Guerrero. Para contactar a la autora: [katia.manriquem@gmail.com](mailto:katia.manriquem@gmail.com)

\*\***Manuel Sánchez López:** Docente de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Guerrero. En proceso de titulación de la maestría en enseñanza del Idioma Inglés y Lingüística aplicada en el Centro de Idiomas Extranjeros Ignacio Manuel Altamirano, y en la maestría en Tecnologías Educativas por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Para contactar al autor: [Lopezm601@hotmail.com](mailto:Lopezm601@hotmail.com)

## Abstract

*New technologies advance in a vertiginous manner permeating all areas and spheres of life, with the educational field being one of the most important. As a result of this, the education of the 21st century has in many cases transformed the teaching-learning process, its techniques, strategies and tools, which have been modified by the digital impact. This article is developed facing a scenario of continuous evolution that generates significant advances in the educational environment. Its objective is to provide an indicator that shows the level of satisfaction of the students of the Faculty of Engineering of the Autonomous University of Guerrero (UAGro) Mexico, regarding to the courses taught in the distance mode by the same university. The research is a mixed method type since the benefits that quantitative and qualitative approaches can provide were used. Among the results, it was identified that the communication process is an important variable within the student's satisfaction, since the facilitators offer little feedback and they are not perceived as motivators, which prevents having a climate of confidence that contributes to reduce desertion. In this regard, it was detected that the academic monitors are those who play a determining role because they serve as permanent advisors that encourage and stimulate the student in the virtual educational process. The results of this study could contribute to the improvement of the online educational processes of the UAGro and be a reference for other institutions.*

## Palabras clave

E- learning; aprendizaje en línea; plataformas virtuales; satisfacción estudiantil

## Keywords

E-learning; online learning; virtual platforms; student satisfaction

## Introducción

La razón de ser de toda universidad es la formación integral de los estudiantes para tener egresados que respondan a las necesidades del entorno, por tanto debe ser una prioridad cuidar la satisfacción de uno de sus grupos de interés más importantes. El conocer su percepción sobre determinados factores proporciona indicadores sobre qué es lo que se debe mejorar o cambiar en ciertos aspectos. De acuerdo con Gento y Vivas (2003), la satisfacción es el resultado de un proceso valorativo. Cuando una persona expresa estar satisfecha o no con respecto a algo, está emitiendo un juicio de valor a partir de un proceso de evaluación. Para los autores, lo anterior transcurre en un proceso de construcción de significados y sentidos personales.

Describir la satisfacción se relaciona con medir la calidad que se brinda al ofrecer un servicio cualquiera que este sea, por tanto, hablar de la satisfacción en los alumnos es hablar de su apreciación sobre el servicio que les brinda la universidad, desde el proceso de enseñanza aprendizaje, la infraestructura, el clima estudiantil, y todo aquello que forma parte de la actividad cotidiana del servicio educativo.

Mejías y Martínez (2009) consideran que "... medir la satisfacción de los estudiantes de una manera consistente, permanente y adecuada, orientaría a la toma de decisiones correctas y así se podrían

aprovechar las oportunidades de mejora" (p.32). El proceso de evaluación debe ser constante, lo que permitiría elevar la calidad del servicio educativo al detectar insatisfacciones e inconformidades. Para Salinas, Morales y Martínez (2008), los datos aportados por los estudiantes permiten inferir características importantes del funcionamiento de la institución de la que ellos mismos forman parte y determinan la medida en la que se alcanzan los fines preestablecidos.

Es fundamental tomar en cuenta que los estudiantes están inmersos en un contexto en constante evolución, conforme pasa el tiempo sus expectativas y necesidades cambian, del mismo modo, son diferentes las competencias y conocimientos previos con los que ingresan a un sistema educativo, lo que hace necesario una actualización permanente de planes y programas de estudio acorde a las nuevas expectativas del estudiante y del contexto donde se desenvuelve.

Al respecto, Rodríguez y Pérez (2018) relacionan acertadamente los enfoques teóricos sobre la satisfacción laboral y su vinculación con el sector educativo, tomando entre sus referentes a Maslow con su jerarquía de las necesidades; a Deming con la gestión de calidad; Alderfer con la teoría ERC de la existencia, relación y crecimiento, teoría que toma como base los aportes de Maslow, y la teoría de los dos factores de Herzberg, la cual identifica los elementos que causan insatisfacción y satisfacción laboral.

De la misma forma, De la Fuente, Marzo y Reyes (2010) toman como referencia a las organizaciones y la satisfacción de los clientes como analogía a la satisfacción dentro del ámbito educativo. No hay que olvidar que las universidades son organizaciones, y que entre sus grupos de interés más importantes se encuentran los estudiantes, docentes y administrativos en lugar de clientes, consumidores, burócratas u obreros.

Al estar la satisfacción ligada a la productividad y al crecimiento de cualquier organización, entre ellas las instituciones educativas con las particularidades que su naturaleza ofrece, es necesario detectar los indicadores que permitirían aportar resultados y tener procesos educativos exitosos. Para Pérez y Pereyra (2015), una medición de la satisfacción en el ámbito universitario puede indicar cómo se está generando el proceso de enseñanza-aprendizaje en la institución, y a lo largo del tiempo podría considerarse como una medida de control de calidad de dicho proceso. En este sentido, son los estudiantes quienes pueden aportar información variada sobre diversos aspectos del servicio educativo que reciben. Conocer su percepción sobre todo lo que concierne a su formación y trabajar con esos indicadores llevará a tener egresados satisfechos y programas más exitosos.

Las universidades tienen como misión formar individuos capaces de desenvolverse de manera exitosa en el campo de trabajo, en un contexto donde los egresados deben de estar acorde a las exigencias del nuevo milenio. Ante esto, las instituciones educativas se ven en la necesidad de integrar los avances en materia tecnológica en sus planes y programas de estudio, asimismo, modificar y actualizar sus contenidos de manera constante para estar a la vanguardia en los procesos educativos. Actualmente, son cada vez más las instituciones que rompen la barrera de la distancia geográfica y ofertan sus planes de manera virtual, a través de plataformas digitales en las cuales la interacción alumno-docente cambia, como cambian la forma de presentar los contenidos, diseñar el proceso de evaluación, fomentar la retroalimentación y las formas y canales de comunicación utilizados.

Por todo lo expuesto, los objetivos del presente artículo son evaluar el nivel de satisfacción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) México, con respecto a los cursos impartidos en la modalidad a distancia por la misma universidad; identificar las variables que afectan la satisfacción de los estudiantes sobre los cursos en línea, así como el impacto en la comunicación entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje en línea.

De los programas educativos que oferta actualmente la UAGro se tomó a la Facultad de Ingeniería como

objeto de estudio. Su visión establecida es mantener el liderazgo académico regional, con programas educativos acreditados y procesos administrativos certificados que impacten en el desarrollo productivo sustentable. Actualmente cuenta con cuatro programas educativos: Ingeniero Civil, Ingeniero Constructor, Ingeniero en Computación, Ingeniero Topógrafo y Geomático y la Maestría para la Innovación y Desarrollo Tecnológico. Se consideró esta facultad como objeto de estudio por ser una de las más grandes de la Universidad y por cumplir con los estándares que se les exige a instituciones de nivel superior en el país.

De la misma forma, se trabajó con la Coordinación General de Educación Virtual de la UAGro (CGEV), responsable de los cursos en línea. Esta coordinación entró en funciones en el mes de septiembre 2013, a través de un acuerdo con el Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED) que consistió en la instalación de un nodo periférico en el Estado de Guerrero y un servidor con plataforma MOODLE. Actualmente oferta el bachillerato en línea, diplomados, cursos y talleres, así como, dos licenciaturas.

Los resultados proporcionarán un indicador sobre la percepción y satisfacción de los estudiantes sobre el servicio educativo, lo que permitirá reforzar el trabajo de esta dependencia, la toma de decisiones, elevar la satisfacción estudiantil en el desarrollo de los cursos en línea y disminuir el porcentaje de deserción al detectar las necesidades y barreras a las que se enfrentan los estudiantes.

Es importante recalcar que es el primer estudio sobre el tema en la Universidad y la CGEV hasta el momento no ha implementado instrumentos que permitan identificar necesidades, problemáticas ni el nivel de satisfacción de los estudiantes que toman un curso en línea, a pesar de que los objetivos a futuro son llevar más unidades de aprendizajes y programas educativos presenciales al ámbito digital.

El artículo inicia abordando conceptualizaciones sobre investigaciones que han tratado los temas de satisfacción universitaria, las plataformas virtuales en escenarios educativos, el análisis del proceso de comunicación ante estudiantes denominados “nativos digitales” y se retoma el constructivismo social como una teoría educativa presente en el proceso de enseñanza actual. En segundo lugar, se describe la metodología mixta utilizada como eje rector de la investigación, asimismo, se presentan los resultados divididos en las siguientes categorías de análisis: Tecnología, Comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, Desempeño docente, Desempeño del estudiante, Evaluación, y Aprendizajes esperados. Finalizamos con las conclusiones y recomendaciones

para lograr un proceso en línea eficaz a partir de fortalecer el rol del docente facilitador y su oportuna retroalimentación.

### Nuevos escenarios educativos en el siglo XXI

Las teorías del aprendizaje explican y describen, entre otras cosas, cómo se desarrolla el aprendizaje en el ser humano y cómo se apropia este del conocimiento, del mismo modo estudian su comportamiento en diversos procesos y entornos. Para Hernández (2007), los expertos en diseño educativo en línea deben contar con especialistas en pedagogía conocedores de las bases del constructivismo, ya que, de acuerdo con su postura, en esta era del conocimiento compartido el trabajo cooperativo en la integración de grupos inter- e intradisciplinarios cobra mayor relevancia.

Los nuevos escenarios implican la incorporación de diferentes recursos tecnológicos, uno de ellos son las plataformas virtuales que se han popularizado para incorporarlos a programas educativos de todos los niveles, con el enfoque de E-Learning o B-Learning. Para Sebastián Díaz, una plataforma educativa virtual “es un entorno informático en el que nos encontramos con muchas herramientas agrupadas y optimizadas para fines docentes. Su función es permitir la creación y gestión de cursos completos para internet sin que sean necesarios conocimientos profundos de programación” (2009, p.2).

Una de las plataformas ampliamente utilizada dentro del sector educativo es Moodle, creada por Martin Dougiamas a partir del constructivismo social. Está diseñada para el sector educativo de forma gratuita; su primera versión data del año 2002. Esta plataforma crea un ambiente de aprendizaje virtual y colaborativo donde los docentes y alumnos interactúan de una manera dinámica y significativa (Moodle, 2018). Actualmente, una gran cantidad de programas de todos los niveles cuelgan sus contenidos en esta plataforma.

El sitio de Moodle (2018) expone dentro de su filosofía que esta plataforma está fundamentada en “cuatro conceptos principales subyacentes” el constructivismo, el construccionismo, el constructivismo social y conectados y separados, este último considerado como una idea que explora la importancia de la reflexión del individuo y las opiniones y puntos de vista de los demás. Con ello se logra una interacción y aprendizaje más significativo porque permite que cada participante en algún momento pueda ser maestro en lugar de alumno, el trabajo del profesor puede cambiar de ser la fuente de la información de la que dependen a un tutor, con una relación con los estudiantes de manera más horizontal y personal.

El constructivismo considera que el estudiante se apropia del conocimiento mediante una construcción que se genera a partir de las experiencias en su contexto y de su desarrollo cognitivo, de esta forma el individuo podrá estructurar de manera permanente nuevos aprendizajes. Este enfoque está sustentado en corrientes psicológicas y educativas por teóricos como Lev Vygotski, Jean Piaget, David Ausubel, y Jerome Bruner y viene a contraponerse al trabajo de la educación tradicional y sus características presentes por muchos años en las aulas de todos los niveles.

El teórico norteamericano Ausubel desarrolló la teoría del aprendizaje significativo. De acuerdo a esta propuesta, para aprender son importantes los conocimientos previos del estudiante para darle significado a los nuevos conocimientos de los que se van apropiando. Para conseguirlo, es determinante que el estudiante llegue a complementar la relación de los aprendizajes previos con los nuevos. Ausubel, citado por Tünnermann (2011, p. 24), definió tres condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje significativo:

- que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados;
- que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del alumno, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje;
- que los alumnos estén motivados para aprender.

De igual forma, para el autor norteamericano los aspectos motivacionales influyen de manera determinante para producir un aprendizaje significativo. Barraza (2002), por su parte, considera que se ha logrado un aprendizaje cuando el alumno le puede atribuir al contenido un significado, y esto solamente sucede si el alumno consigue establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos.

Es necesario observar que en un proceso educativo en línea el estudiante y el docente se enfrentan a una modalidad de enseñanza-aprendizaje donde el contexto educativo tradicional cambia radicalmente, en muchos casos el salón de clases se convierte en un aula virtual y existe la posibilidad de que el maestro y el estudiante no lleguen a conocerse cara a cara en todo el proceso.

Hernández (2008) considera que el docente de cursos virtuales, como asesor constructivista en línea, ha de desarrollar múltiples actividades, que entre otras cosas, implican: reflexionar acerca de su grado de compromiso no solo con sus estudiantes, sino consigo mismo;

saber programar acciones interactivas; reconocer que no todos aprenden de la misma forma ni al mismo ritmo; propiciar la participación social y los hábitos de estudio entre los alumnos y salvar progresivamente las dificultades con el uso de la computadora. El trabajo del docente se ve modificado por un entorno distinto, herramientas diferentes y estudiantes del nuevo milenio, elementos que impactan en su ejercicio diario debido a que un aprendizaje en un entorno virtual dista mucho de uno que se desarrolla en el ambiente tradicional.

Dentro de un aprendizaje que se desarrolla en ámbitos virtuales o digitales, el lenguaje y sus significados se ven modificados, la construcción del conocimiento en el siglo XXI cambia ante el uso de diferentes tecnologías de la información y la comunicación que hoy en día están al alcance de los alumnos. El video, los libros, el material multimedia, los exámenes, las ilustraciones y demás recursos educativos tienen que abordarse desde diferentes perspectivas y adaptarse a un lenguaje y significados que se han modificado con el paso del tiempo gracias al uso y contacto con las nuevas tecnologías.

Para Díaz y Hernández (2010), un profesor constructivista es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos; es un profesional reflexivo; promueve aprendizajes significativos y la colaboración; establece como metas la autonomía y la autodirección; analiza críticamente sus propias ideas y presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades educativas por las que atraviesan sus alumnos.

## La comunicación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del siglo XXI

La comunicación se ha ido adaptando a los diferentes cambios tecnológicos, que día a día han aparecido en la vida cotidiana del hombre, alterando la forma de vivir, convivir y relacionarse con los otros. Linares y Santovenia (2012, p.15) dicen que “es importante identificar a la comunicación como un conjunto de palabras, ideas, mensajes o discursos, que desde diferentes formas expresivas aportan información y conocimiento”. Los autores visualizan a la comunicación como un hecho sociocultural producto de la relación entre individuos.

Los elementos básicos del proceso de comunicación: emisor, mensaje, receptor y retroalimentación cumplen una función determinante y circular en la reciprocidad de la información. La educación no puede aislarse de la revolución en la comunicación y la tecnología que está permeando todos los ámbitos y exige, sin lugar a dudas, modificar los procesos de comunicación en el contexto educativo, así como las metodologías pedagógicas tradicionales para adaptarlas a las necesidades del nuevo milenio. (Manrique, 2015)

García Aretio (1999), por su parte, enfatiza que la interacción en la educación a distancia puede adoptar diversas modalidades en función de la intermediación, del tiempo y del canal. En función de la intermediación puede ser presencial (cara a cara) o no presencial (mediante algún tipo de canal). En función del tiempo: síncrona (cuando se da en tiempo real o simultánea e inmediata a la producción del mensaje); asíncrona (la retroalimentación no se realiza de forma simultánea, sino diferida por minutos, horas o incluso días). En función del canal, puede ser real (es asíncrona o síncrona, pero objetiva, mediante cualquier canal) o virtual (cuando hay un contacto solo con el material destinado para el aprendizaje, como el ejemplo el material multimedia o los servicios de Internet).

Del manejo que los docentes hagan de las diferentes herramientas, será el nivel de efectividad de la comunicación con sus estudiantes en el entorno virtual, de ahí la importancia de conocerlas para saber el impacto de cada una de ellas y cuándo utilizarlas.

Alonso y Blázquez (2012) recomiendan que es necesario utilizar aquellos medios que se consideran convenientes para cada tipo de mensaje y recomiendan, entre otras cosas, no basarse en la novedad de la herramienta, sino en su pertinencia; elegir solo aquellos medios que sean funcionales; preferir medios sincrónicos o asincrónicos de acuerdo a las características del objetivo pedagógico que se pretenda conseguir; prever con anticipación la planeación de cada herramienta para gestionarla adecuadamente y así poder controlar los resultados del aprendizaje.

El papel del docente tutor tiene una particular importancia al interior de un proceso de aprendizaje virtual, debido a que este es responsable de dinamizar los espacios de comunicación desarrollando habilidades que permitan motivar a los alumnos y empatizar con sus necesidades; ofrecer retroalimentación para captar la atención de los desmotivados y desarrollar una habilidad especial para saber interpretar y comunicarse a través de elementos característicos de la red como son los emoticones, podcasts y webcasts. (Alonso y Blázquez, 2012).

Ante estos cambios tecnológicos constantes que impactan los procesos educativos en todos sus niveles, surgen cada día nuevos términos y conceptos para definir a las nuevas generaciones dotadas de competencias y conocimientos tecnológicos. Prensky (2001) acuñó los términos de *Nativos e Inmigrantes Digitales* de acuerdo con las características presentes en los estudiantes del nuevo milenio. El investigador considera como nativos digitales a las generaciones que nacieron aproximadamente desde los años noventa hasta nuestros días y para quienes los diversos avances tecnológicos como son las computadoras, los dispositivos móviles y el Internet son

de uso frecuente. Para estos estudiantes la tecnología es parte de su vida cotidiana y la incluyen a sus diferentes procesos educativos. Las personas nacidas antes de los años ochenta son denominadas por Prensky (2001) como inmigrantes digitales, y son aquellos que se han ido incorporando, en algunos casos con más dificultad, a esta vorágine tecnológica que ha envuelto el mundo contemporáneo.

Pisani y Piscitelli, citados por Acuña (2012), refieren características diferenciadoras en los nativos digitales: la creación de un nuevo lenguaje en el cual se evidencia una incorrecta ortografía, gramática y sintaxis; la multisensorialidad: utilizan casi todos los sentidos a la vez, la vista, el oído y el tacto, y el pensamiento no-lineal: esa capacidad de estar en contacto con otros jóvenes a través de universos virtuales; el uso de internet utilizando hipertextos y la facilidad de “navegar” de una manera diversa y activa. Este universo creciente de aparatos tecnológicos, el desarrollo de internet y sus múltiples funciones y oportunidades han generado un nuevo lenguaje digital del cual los nativos digitales se apropian, construyen y modifican.

Los procesos de comunicación entre los jóvenes han incorporado un nuevo tipo de “lenguaje digital” derivado del uso e interacción constante con las tecnologías que los identifica y distingue cada vez más, y con el cual los inmigrantes digitales no están tan familiarizados. Para Piscitelli “La disyunción es clara: o los inmigrantes digitales aprenden a enseñar distinto o los nativos digitales deberán retroceder sus capacidades cognitivas o intelectuales a las que predominaban dos décadas y más atrás.” (2009, p.48) En este aspecto, es claro que los docentes tienen que actualizar sus programas y sus competencias a las necesidades del estudiante y dominar los procesos de comunicación adoptando el lenguaje y nuevos códigos manejados por sus alumnos, de lo contrario, será cada vez más difícil que los procesos de enseñanza-aprendizaje tengan el éxito esperado.

Prensky (2001) considera que los estudiantes de este nuevo milenio no son las personas que corresponden al diseño del sistema educativo tradicional. Hay que considerar que las características de los estudiantes de hace 20 años no son las de los estudiantes actuales debido al acelerado avance e impacto de las tecnologías, aunque en un mismo país las condiciones económicas y sociales no son las mismas para todos. Mientras que algunos nacen en un ambiente donde el uso e incorporación de los avances tecnológicos es algo común con acceso a videojuegos, teléfonos celulares, computadoras e internet, en otros contextos de precariedad les resulta difícil, sino imposible, incorporar las últimas novedades al respecto, ya que en ocasiones apenas cuentan con acceso a los servicios básicos.

Elena Gallardo (2012) da sus conclusiones al respecto: “en primer lugar, no hay una definición absoluta de los nativos digitales ya que puede variar entre los individuos, sociedades, regiones y naciones, y a través del tiempo. En segundo lugar, nacer en la era digital no implica una mayor competencia digital” (p.16). La autora sostiene que se ha encontrado que no hay suficiente evidencia para demostrar que los nativos digitales son digitalmente competentes y que estas habilidades sean transferidas al ámbito académico. Por este motivo, es importante visualizar también que no toda una generación cumple con las mismas características y el acceso a la tecnología depende de las características socioeconómicas de los países y sus regiones. A pesar de esto, el docente en línea tiene la responsabilidad de actualizarse de manera permanente ante los recursos tecnológicos y desde el punto de vista metodológico, para que se reduzcan los efectos de esta brecha generacional y se establezca una interacción más dinámica y un feedback efectivo acorde a las necesidades de los estudiantes en entornos virtuales.

## Metodología

Esta investigación es de tipo mixta ya que se tomaron los beneficios que pueden aportar los enfoques cuantitativos y cualitativos. Es también participativa, pues siempre que lo consideramos oportuno, introducimos la opinión de los participantes. Esto nos permitió obtener un análisis e interpretación de los datos de una manera más profunda, mediante la convergencia y triangulación de los resultados, asimismo, obtener datos más objetivos por la variedad en las técnicas de recolección utilizadas. Al contrastar la información obtenida, se logró ahondar en el tema de una manera más clara que utilizando uno de los dos diseños. Hernández, Fernández y Baptista (2014) exponen que la triangulación se refiere a verificar convergencia, confirmación o correspondencia al diferenciar datos cuantitativos y cualitativos, así como a corroborar o no los resultados y descubrimientos para alcanzar una mayor validez interna y externa de la investigación.

La aplicación de las técnicas fue simultánea y secuencial, utilizando las mismas categorías para poder llegar a una comparación de los resultados. En el desarrollo del trabajo ambos diseños tuvieron la misma importancia para el estudio.

Por lo tanto, las técnicas cuantitativas para la recolección de información, como la encuesta, nos proporcionaron un panorama más amplio sobre la satisfacción de los estudiantes con respecto al curso en línea, así como también las características del diseño cualitativo al profundizar con sus entrevistas semiestructuradas y la observación la eficacia del trabajo de los estudiantes en la plataforma digital.

## Contexto y delimitación de la investigación:

La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Chilpancingo, dentro de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Guerrero, México, con estudiantes que tomaron por lo menos una Unidad de Aprendizaje en la modalidad Virtual durante el semestre febrero-julio 2017 y agosto 2017 - enero 2018.

## Población y muestra

De acuerdo a la información proporcionada por la UAGro Virtual para el ciclo escolar que se estudió, hubo 209 alumnos de la Facultad tomando por lo menos uno de los cursos que se ofertan en línea.

El tamaño de la muestra para un margen de error del  $\pm 5$  y un nivel de confianza del 95% da como resultado 136 cuestionarios utilizando la fórmula proporcionada por el sitio web SurveyMonkey (2017), y The Survey System (2017), igualmente se tomó como referencia la tabla estadística de Arkin y Colton (Ruiz, 2008), de esta forma se optó por aplicar 142 cuestionarios. Los resultados fueron procesados en el programa estadístico informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 18.

La selección de las personas entrevistadas fue de acuerdo a la pertinencia y vínculo con el tema de investigación. Los nombres utilizados en el desarrollo del artículo fueron suprimidos y en otros casos alterados por cuestiones de confidencialidad.

## Resultados

### Tecnología

Para ofrecer el servicio educativo la Coordinación General de Educación Virtual trabaja con MOODLE. La Plataforma Learning Management System, permite la interacción digital activa entre facilitadores y estudiantes, los cuales pueden a través de ella compartir información, debatir, desarrollar conocimientos y ser evaluados en cada una de sus unidades de aprendizaje. Dentro de todos los planes de estudio de nivel superior de la UAGro, se encuentra la Etapa de Formación Institucional (EFI) que incluye 6 unidades de aprendizaje o tronco común, que se trabajan de manera presencial y a la vez se ofertan de manera virtual. Estas son Inglés I y II, Análisis del mundo contemporáneo, Manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación, Habilidades para la Comunicación de las Ideas, y Pensamiento Lógico, Heurístico y Creativo. El 49.3% de los estudiantes encuestados pertenecientes a la Facultad de Ingeniería han tomado por lo menos una

unidad de aprendizaje en línea. El 24.06% ha tomado dos unidades de aprendizaje, y el 14.1% han tomado tres unidades. El 45.8% de los estudiantes que emitieron su opinión tienen entre 18 y 20 años, el 33.8% entre 21 y 22 años y el 20.5% más de 23 años.

## Funciones y uso de la plataforma

El uso de las tecnologías no es siempre fácil para todos los estudiantes, al preguntarles sobre el manejo de la plataforma, el 46% de ellos contestó que fue sencillo trabajar con ella; el 19% manifestó que fue muy sencillo; al 11.3% le pareció complicado y el 22.5% dijo que fue medianamente complicado.

Omar García Rodríguez, estudiante del grupo 801 del programa educativo Ingeniero Constructor, manifestó al respecto lo siguiente: “es muy complicado meterse a la plataforma, luego tienes que abrir tu correo y aparte es complicado enviar las tareas porque a veces te confundes... la verdad no me gustó nada”. Manuel J. Hernández, estudiante del séptimo semestre del programa educativo Ingeniero en Computación, opinó que el manejo de la plataforma fue “Un poco confuso”, al igual que Roberto Rodríguez M. del programa educativo de Ingeniería Civil, el cual consideró a la plataforma como “Confusa”. Sin embargo, José Marino Cabrera, del programa educativo Ingeniero Constructor del tercer semestre, comentó que “fue muy sencillo ya que al principio de entrar a una Unidad de Aprendizaje siempre nos ayudaron en ese proceso”.

Al preguntar sobre el diseño de la plataforma: colores, fotos, texto, títulos, videos, al 46.5%, le parece bueno y al 26.1% le pareció excelente. Ver figura 1

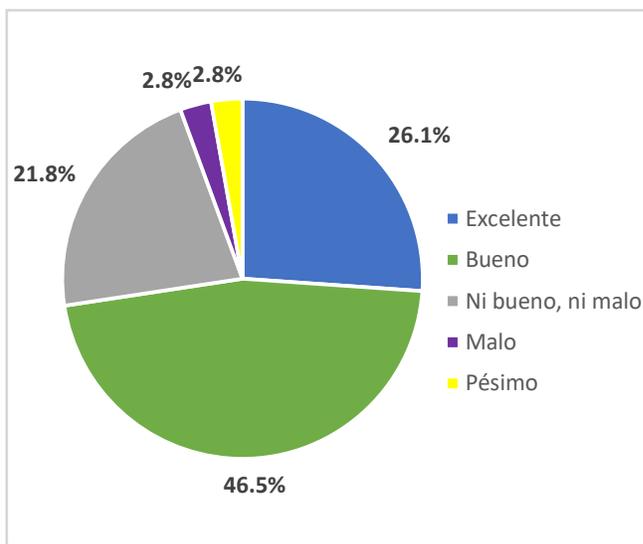


Figura 1: El diseño de la plataforma colores, fotos, texto, títulos, imágenes y videos te parece...

Sobre el punto de vista de la calidad de los materiales encontrados en la plataforma, como lecturas, documentos, videos, etc., el 40.1% manifestó que frecuentemente había calidad en ellos, mientras que un 26.1% dijo que muy frecuentemente. Sin embargo, existe, aunque menor, un porcentaje de estudiantes, 17.6%, que consideran que solo ocasionalmente; 1.4% opina que nunca y el 4.9% no contestó. Ver figura 2

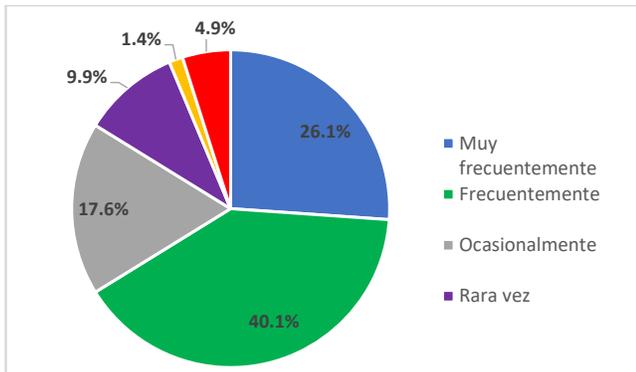


Figura 2: ¿Consideras que hay calidad en los materiales encontrados en la plataforma como videos, figuras y documentos?

Los estudiantes encuestados han tomado diferentes unidades de aprendizaje en línea las cuales manejan materiales distintos. Al respecto, de los doce estudiantes entrevistados, 9 manifestaron que los contenidos eran de calidad, mientras que tres consideraron que les faltaba, Jorge Martínez Castro, estudiante del programa educativo Ingeniero en Computación, opinó: “Sí me servían, pero no eran de la mayor calidad, pero sí eran buenos porque nos permitían trabajar”.

Al preguntar cómo percibían la distribución e instrucciones de las unidades de aprendizaje en la plataforma, el 50.7 % de estudiantes encuestados le pareció sencillo, mientras que el 22.5% le pareció medianamente complicado y el 14.8% manifestó que complicado. Se indagó sobre si les parecía el contenido del curso dentro de la plataforma fácil de ubicar, a lo que el 44.4% manifestó que frecuente mente, para el 21.8% muy frecuentemente, y el 20.4% consideró que ocasionalmente. Ver figura 3

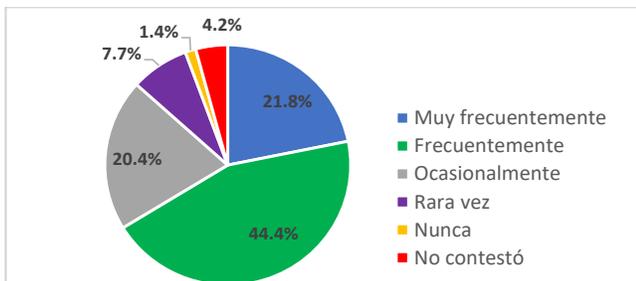


Figura 3: ¿ El contenido del curso dentro de la plataforma es fácil de ubicar?

Es importante considerar que una de las problemáticas que los estudiantes enfrentaron es que algunos se les dificultaba contar con los recursos necesarios para estudiar una unidad de aprendizaje en línea como lo es la computadora y acceso a internet. Esto puede influir en cómo se perciben ciertos aspectos de la plataforma. Ver figura 4

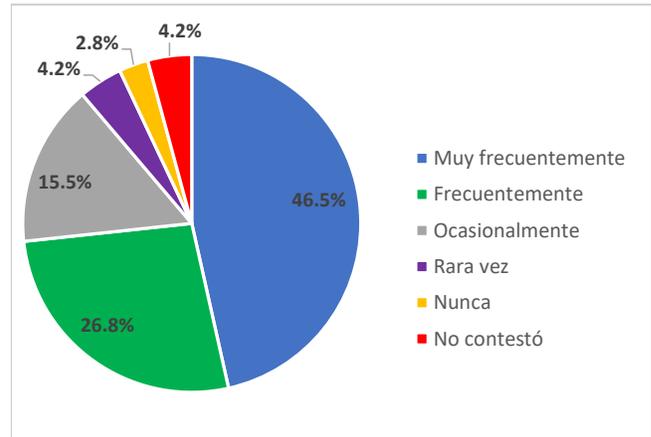


Figura 4: ¿ Contabas con el equipo de cómputo adecuado para trabajar el curso en línea?

La alumna Sofía Sánchez López del programa educativo Ingeniero en Computación, al preguntarle cuál era una de las problemáticas al tomar una unidad de aprendizaje virtual comentó que “la falta de internet, o que a veces se descomponía mi computadora y no podía entregar mis actividades a tiempo” Con respecto al envío de tareas y trabajos mediante la plataforma fue para el 47.9% sencillo, para el 23.2 % muy sencillo, para el 18.3 % lo consideró medianamente complicado, el 7.7% complicado, el 2.1% muy complicado y el 7% no contestó.

## Comunicación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje

La retroalimentación es el objetivo primordial en el proceso de comunicación, dentro del esquema de enseñanza-aprendizaje, el contacto alumno-docente es fundamental para que el proceso de la comunicación sea exitoso, si es frecuente, activo y eficaz contribuye a cumplir con las expectativas del estudiante. En este ítem el 40.1% considera que lograr el contacto con el facilitador mediante la plataforma fue sencillo; el 13.4% manifestó que fue muy sencillo; no obstante, un porcentaje considerable contestó lo contrario. El 20.4% lo calificó como medianamente complicado, 18.3% como complicado y el 6.3 % como muy complicado. Ver figura 5.

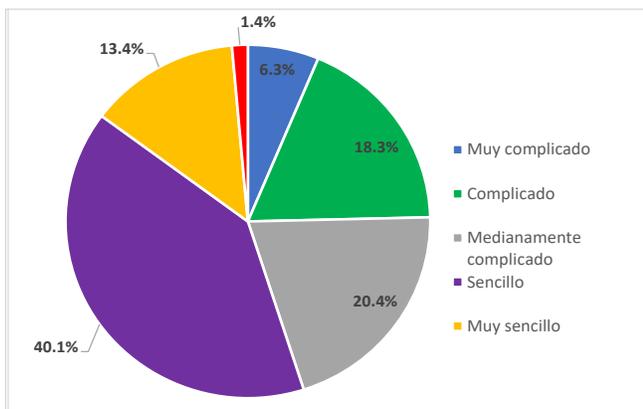


Figura 5: ¿En que grado de complejidad se da el contacto entre docente y estudiante?

Es importante mencionar que son distintos docentes y dependen de la unidad de aprendizaje que el estudiante esté tomando. Respecto a la frecuencia con que se daba este contacto, los porcentajes más representativos no fueron tan positivos ya que el 36.6% dijo que ocasionalmente; el 31.7% opinó que rara vez y un 7.0% que nunca, en porcentajes bajos se encuentra muy frecuentemente 4.2% y frecuentemente con un 16.2% Ver figura 6.

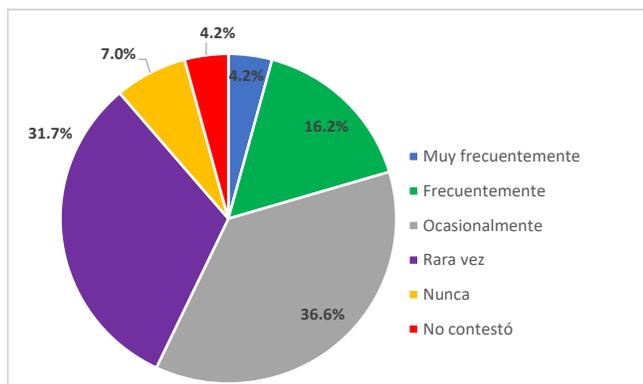


Figura 6: ¿Con que frecuencia se da el contacto con el docente?

Por tanto, se puede detectar en los resultados una debilidad en la comunicación entre facilitadores y estudiantes desde cómo se percibe el contacto entre ellos dentro de la plataforma hasta la frecuencia con que se produce esta.

Al preguntar a los estudiantes entrevistados cómo fue la retroalimentación con el facilitador, estas fueron algunas de sus respuestas: Roberto Rodríguez M. del programa educativo de Ingeniería Civil dijo: “Mala, nunca respondió mis dudas, me decía que leyera las instrucciones las cuales no eran claras.” Omar Sánchez Solís, del programa educativo Ingeniero Constructor, opinó al respecto: “Rara vez, casi no interactuamos”. Para Martín Soto Molina, del programa educativo

Ingeniero en Computación, su experiencia con el docente la cataloga como buena: “muy bien, explica muy bien, te da las indicaciones debidas, hasta ahorita no ha habido problemas con él en ese aspecto porque si explica”

En la Coordinación General de Educación Virtual existe la figura del monitor académico que puede ser también un canal e intermediario entre el facilitador y el estudiante, esta función la desempeña una persona que debe estar atento del desarrollo del estudiante y funge a la vez como guía para aclarar sus dudas. Gonzalo C. Contreras, monitor académico, comenta que dentro de las funciones del monitor está orientar, guiar, motivar y apoyar a superar obstáculos de orden cognitivo y afectivo para aminorar la soledad y, sobre todo, evitar el desánimo de los estudiantes, que no sientan que están solos”. Para José C. Ortega es “dar seguimientos y apoyo a los estudiantes, así como también a los facilitadores en cuestiones técnicas que tienen que ver con la plataforma educativa en donde se imparten las materias”. Actualmente están registradas seis personas como monitores académicos dentro del sitio web.

Arnaldo L. Martínez, monitor académico, expuso al respecto: “Por mi parte soy consciente de que existen algunos maestros que no hacen sus respectivas retroalimentaciones porque he observado y he tenido varios cursos con varios maestros diferentes y algunos no les dan retroalimentación o la retroalimentación es muy poca, pero hay otros maestros, que si les dan la retroalimentación correspondiente y les dan sus observaciones dependiendo de su trabajo.”

## Canales y barreras de comunicación

La coordinadora general de Educación Virtual, al respecto de los canales de comunicación, comentó en una entrevista que las unidades de aprendizaje están basadas en su modelo académico pedagógico y el diseño instruccional y la manera de comunicarse es a través del correo, los foros o grupos de Facebook para cualquier duda que tenga el estudiante, o lo puede hacer a través de un chat en la plataforma. Las respuestas se les pueden dar antes de que se cumplan las 24 horas.

Los tres monitores académicos entrevistados coinciden que el medio más efectivo para comunicarse con los estudiantes es el WhatsApp pues se pueden contactar de una manera más rápida con ellos y el medio de comunicación menos efectivo es el correo electrónico porque los estudiantes no lo responden. José C. Ortega, monitor académico, comentó al respecto: “aunque el correo electrónico anteriormente era una herramienta muy buena, yo he visto que actualmente

los jóvenes ya no recurren mucho a él, están más inmiscuidos en las redes sociales”. En el mismo sentido, mencionó que la comunicación con los estudiantes que están fuera del área geográfica es solamente virtual, pero los estudiantes que radican en la misma localidad donde se encuentran las instalaciones pueden acudir de manera presencial por alguna duda. Para el monitor Arnaldo L. Martínez, el medio menos efectivo es la misma plataforma “porque hay días que entran (los estudiantes) y hay días que no. No entran en tres días hasta que yo les envié un mensaje y me vuelven a responder a los tantos días o cuando ya pasó el tiempo de la actividad...”

Con respecto a los foros como medio de comunicación, José C. Ortega afirma que se cuenta con foros de participación o foros de dudas donde el facilitador-monitor los apertura y se estructura una pregunta detonadora, se puede comentar algún tema en particular o puede ser un medio para resolver dudas sobre un proyecto o investigación que estén realizando.

Una de las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes es no estar familiarizados con el uso de las herramientas tecnológicas, por tal motivo se les proporciona un curso de inducción donde se les enseña el manejo de herramientas que utilizarán en la plataforma.

### Desempeño docente

De acuerdo a información proporcionada por la Coordinación de Educación Virtual, el número de docentes oscila entre 25 y 33 conforme a la demanda, porque los grupos virtuales se abren siempre y cuando haya suficientes estudiantes.

A la pregunta de ¿cómo fue impartida la unidad de aprendizaje de manera virtual?, 10.6% de los estudiantes opinó que excelente; 62.7% le pareció bueno el curso; 21.8% dijo ni bueno ni malo; el 2.8% dijo que malo y un 2.8% que pésimo.

¿Cómo evaluarías a los docentes? Es una pregunta que nos permitió tener una retroalimentación sobre la percepción más directa del desempeño del facilitador. El 42.3% los evalúa como buenos maestros; el 21.1 % como excelentes; un 28.9% de los estudiantes opina que no son ni buenos, ni malos; un 6.3% opina que son malos y un 1.4 % dice que son pésimos. Ver figura 7

¿El docente despejó sus dudas durante el curso? Esta pregunta nos ayuda para detectar el nivel de retroalimentación que existe entre el facilitador y los estudiantes. El 9.9% dijo que muy frecuentemente; para el 26.8% de los alumnos, frecuentemente; ocasionalmente el 34.5%; rara vez, un 17.6%; el 6.3% opinó que nunca y el 4.9% no contestó. Ver figura 8

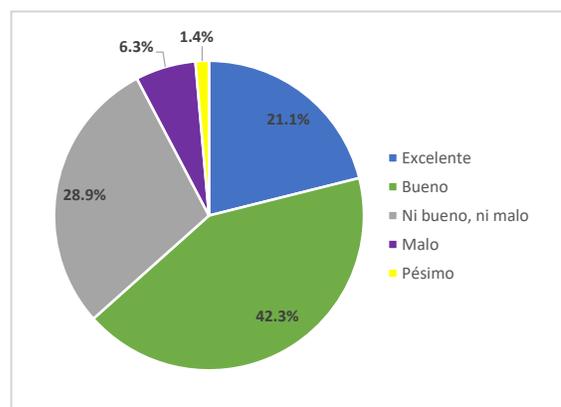


Figura 7: ¿Como evaluarías a los docentes que imparten en modalidad virtual?

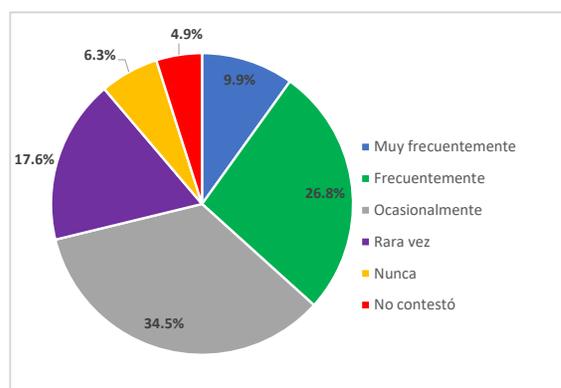


Figura 8: ¿El docente despejó tus dudas durante el curso?

De los doce estudiantes entrevistados de los diferentes programas que imparte la Facultad, siete manifestaron que los docentes sí resolvían sus dudas a tiempo, uno dijo que a veces y cuatro personas dijeron que no. Martín Soto Molina, estudiante del programa educativo Ingeniero en Computación, manifestó: “sí, el docente en línea puedo decir que es más competente que el presencial”. José Marino Cabrera dijo: “sí, las veces que le preguntaba siempre me contestaba y me ayudaba mucho”. Roberto Rodríguez M. comentó: “no, nunca respondió a mis dudas”. Otro estudiante dijo que: “la mayor parte de las dudas no me contestaba”

### Desempeño del estudiante

El estudio independiente trae consigo una serie de responsabilidades y compromisos para el estudiante, a diferencia de la enseñanza presencial donde en la clase hay una interacción directa y una retroalimentación constante con el docente.

En la modalidad virtual recae en un compromiso personal pues el alumno es quien tiene la responsabilidad de entrar a la plataforma y de realizar

las diferentes actividades que se designan sin una presión más directa del docente.

Se les preguntó a los estudiantes: ¿cómo había sido su experiencia ante un estudio independiente? A lo que el 12.0% dijo que excelente; 58.5% dijo que fue bueno; el 21.1% ni bueno ni malo; el 4.9% cataloga su experiencia como mala y el 3.5% dice que fue pésima. Estos últimos, aunque son porcentajes menores, lo catalogan como una experiencia negativa y un porcentaje mayor le es indiferente lo que permite observar cierto grado de inconformidad.

También se les cuestionó sobre su rol y su eficacia como estudiante a través de la pregunta: “¿Cómo fue tu desempeño como estudiante en la unidad de aprendizaje tomada en línea? Ante esta pregunta el 11.3% dijo que fue excelente; el 56.3% lo evalúa como bueno; el 24.6% dice que ni bueno ni malo; el 5.6% lo cataloga como malo y el 2.1% piensa que su desempeño fue pésimo. Ver figura 9.

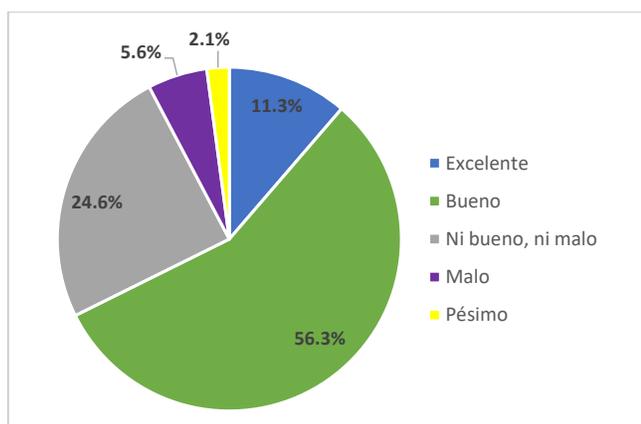


Figura 9: ¿Cómo evalúan los estudiantes su desempeño en el curso virtual?

¿Hubo exceso en la cantidad de trabajos? el 16% de los estudiantes opinó que muy frecuentemente; 26.1% dijo que frecuentemente; el 30.3% opinó que ocasionalmente; el 16.9% comentó que rara vez; el 5.6% dijo que nunca, y el 4.2% no contestó. Ver figura 10

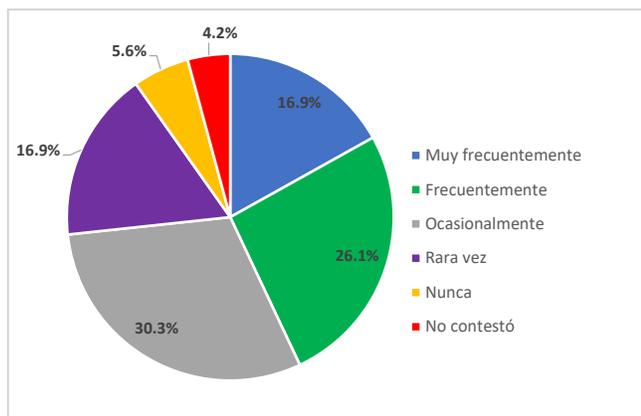


Figura 10: ¿Hubo excesos en la cantidad de trabajos?

En los ítems dinámica del curso y exceso de tareas, la percepción negativa en los estudiantes se incrementa, sobre todo, en este último, hay que considerar que el compromiso autodidacta del alumno y el manejo de la plataforma que algunos la consideraron no tan sencilla, puede influir en su deserción o reprobación.

## Evaluación

La evaluación es uno de los indicadores más importantes en todo programa educativo, ya que es un parámetro para identificar el desempeño y el nivel de las competencias adquiridas por los estudiantes.

Al preguntarles a los alumnos si hubo claridad en los aspectos que se valorarían, el 16.9% dijo que muy frecuentemente; el 40.8% dijo que frecuentemente; el 28.2%, ocasionalmente; el 6.3% dijo que rara vez; el 3.5% que nunca y un 4.2% no contestó.

Sobre ¿Qué les pareció el sistema de evaluación? al 15.5% le pareció excelente; el 50.7% bueno; el 24.6%, ni bueno ni malo; el 6.3%, malo y el 2.8%, pésimo.

Se les preguntó si tuvieron algún problema en la asignación de su calificación durante los cursos que han tomado en línea, a lo que el 10.6% dijo que muy frecuentemente; 12.0% dijo que frecuentemente; el 16.9% manifestó que ocasionalmente; el 14.1% dijo que rara vez; el 42.3% manifestó que nunca y el 4.2% no contestó.

Aunque los porcentajes negativos no son altos, aun así, demuestran una insatisfacción en un sector del alumnado que está cursando o cursó en modalidad virtual alguna de sus unidades de aprendizaje en estos los últimos ítems.

Al respecto, se detectó que hay un mayor índice de abandono que de reprobación, de acuerdo con información proporcionada por trabajadores de la Coordinación de Educación Virtual. Diez de los doce estudiantes entrevistados manifestaron que volverían a tomar de nuevo una materia en línea y estarían dispuestos a invitar a un amigo a hacerlo, sin embargo, dos dijeron lo contrario. Es necesario considerar las repuestas en la encuesta sobre el exceso de tareas y las dinámicas del curso que son aspectos a tomar en cuenta para solucionar esa inconformidad que aunque mínima pudiera ir en aumento.

## Aprendizajes esperados y objetivos cumplidos

Para esta subcategoría se les preguntó a los estudiantes si creen que se adquieren las mismas competencias tomando la unidad de aprendizaje en línea que de manera presencial, a lo que 12.7% dijo que muy frecuentemente; frecuentemente, el 30.3%; el 23.9% dijo que ocasionalmente; el 14.1% dijo que rara vez; el 13.4%, nunca y no contestó el 5.6%.

Si analizamos solo los porcentajes negativos, acumulan un 51.4% que es poco más de la mitad de los encuestados, sin contar que el 5.6% que no contestó

es un porcentaje que evita el tema y no está seguro de su respuesta. Este porcentaje contrasta un poco con los resultados positivos, al preguntar si creen que se cumplieron los objetivos del curso en línea, el 16.9% manifestó que muy frecuentemente; el 46.5% dijo que frecuentemente; el 18.3% dijo que ocasionalmente; el 9.9%, rara vez; 4.2% dijo que nunca y el 4.2% no contestó a la pregunta.

La estudiante Karla Juárez Mata del programa educativo de Ingeniería en Computación piensa que no se adquieren las mismas competencias de manera virtual que presencial: “no porque de manera presencial tu compartes tus ideas y tus conocimientos con el resto de la clase, y de forma virtual es más lo que piensas y lo que viene ahí (plataforma) y el maestro te lo acepta o no”.

Martín Soto Molina, estudiante del programa educativo Ingeniería en Computación, comenta que, por el contrario: “en algunos de los casos hasta es mejor tomarla en línea porque siguen el Plan de Estudios y de forma presencial a veces no cumplen con eso, así que puedo decir que sí”. El estudiante José Contreras Castro coincide al respecto: “Si le demuestras demasiado interés y estudias ahí en virtual, sí, adquieres casi los mismos conocimientos”.

Para el 13.4% de los alumnos, los aprendizajes adquiridos en la modalidad virtual fueron excelentes; el 66.9% los cataloga como buenos; el 13.4% piensa que ni buenos ni malos; el 5.6% considera que fueron malos y sólo el 7% dice que fue pésimo.

Se les preguntó a los estudiantes si la unidad de aprendizaje virtual cumplió con sus expectativas. El 62.2% manifestó que sí; el 17.6% dijo que no; el 16.2% dijo que no está muy seguro ya que dijo optó por la respuesta de no sé y el 4.2% no contestó.

Los docentes de este sistema educativo en línea manifiestan que es mejor el aprendizaje virtual y que los estudiantes sí logran las competencias al igual que si tomaran una unidad de aprendizaje presencial.

## Conclusiones

Lograr la satisfacción del estudiante en las universidades es uno de los objetivos principales dentro de su crecimiento y desarrollo como una institución generadora de conocimiento, pues es su razón de ser. La satisfacción es el resultado de un proceso valorativo el cual transcurre en un proceso de construcción de significados y sentidos personales (Gento y Vivas, 2003), por consiguiente, si una persona expresa estar satisfecha o no con respecto a algo, está emitiendo un juicio de valor a partir de un proceso de evaluación.

Pérez y Pereyra (2015), exponen que sistematizar un sondeo sobre la satisfacción en el ámbito universitario puede indicar cómo se está generando el proceso de enseñanza-aprendizaje y podría considerarse como una medida de control de calidad de dicho proceso. De ahí la importancia de impulsar este tipo de estudio

para detectar indicadores que permitan mejorar los procesos en este ámbito.

Este juicio de valor se pudo identificar en los resultados de las categorías contempladas en la investigación, al medir la satisfacción estudiantil en los cursos de educación virtual como resultado de todo un proceso, así podemos afirmar que el trabajo de la Coordinación General de Educación Virtual de la UAGro es positivo y bien aceptado por los estudiantes, no obstante, se detecta que uno de los indicadores más importantes para elevar los índices de satisfacción en esta modalidad de enseñanza-aprendizaje es el proceso de comunicación que se da entre estudiantes y docentes, que incluye los canales utilizados y el tipo de retroalimentación.

Estamos convencidos de que la educación no puede aislarse de la revolución en la comunicación y la tecnología que está permeando todos los ámbitos, y exige, sin lugar a dudas, modificar los procesos de comunicación en el contexto educativo, así como las metodologías pedagógicas tradicionales para adaptarlas a las necesidades de los estudiantes del nuevo milenio. (Manrique, 2015). Las opiniones de los estudiantes arrojan que los docentes no se distinguen como entes impulsores que estimulen un aprendizaje más eficaz. Más de la mitad de los estudiantes encuestados no perciben a sus facilitadores como motivadores del proceso de enseñanza aprendizaje, aunado a la poca retroalimentación que ellos ofrecen, lo que afecta el estímulo para aprender y el clima de confianza que pudiera generarse.

Los cambios tecnológicos conllevan nuevos canales de comunicación los cuales el docente debe conocer y apropiarse, asimismo, debe valorar el proceso comunicativo como un factor esencial que estimula y contribuye con el logro de la culminación satisfactoria del aprendizaje en línea. García Aretio (1999), enfatiza que la interacción en la educación a distancia puede adoptar diversas modalidades en función de la intermediación, del tiempo y del canal. Sin embargo, no se observa un buen uso de estas modalidades de acuerdo a la percepción de los estudiantes, detectada en las entrevistas semi estructuradas y en la encuesta. El contacto poco frecuente entre alumno y docente provoca una insatisfacción en un porcentaje elevado de estudiantes debido a que lo perciben como escaso, nulo o de baja calidad. Sin embargo, se detecta que son los monitores académicos los que cumplen una función determinante, ya que impulsan a los estudiantes durante todo el proceso formativo, lo que contribuye de manera positiva en que culminen su unidad de aprendizaje de forma satisfactoria, puesto que resuelven dudas y los motivan constantemente, lo que influye en reducir el nivel de deserción y reprobación. En este mismo sentido, se manifestó que, a pesar de que la unidad de aprendizaje es en línea, no es el correo electrónico, ni la plataforma el medio más utilizado para el contacto con los facilitadores o el monitor académico, sino el WhatsApp.

Una de las barreras de comunicación que se detecta es la misma tecnología que, al no saber utilizarla, en el caso de los estudiantes, se convierte en un obstáculo

que limita y dificulta la comunicación. Al respecto, retomamos las sugerencias de Hernández (2008) quien considera que el docente de cursos virtuales, como asesor constructivista en línea, ha de desarrollar múltiples actividades, como: reflexionar acerca de su grado de compromiso no solo con sus estudiantes, sino consigo mismo; saber programar acciones interactivas; reconocer que no todos aprenden de la misma forma ni al mismo ritmo; propiciar la participación social y los hábitos de estudio entre los alumnos, y salvar progresivamente las dificultades con el uso de la computadora. La mayoría de los estudiantes objeto de estudio no perciben estos aspectos en sus docentes en línea.

Con respecto a la autoevaluación del alumno sobre su desempeño en el curso: la dinámica de trabajo, el exceso de tareas, en el caso de algunas unidades de aprendizaje, y el manejo de la plataforma que para algunos fue considerada como no tan sencilla, son aspectos que pueden influir en el abandono del curso que, de acuerdo con información proporcionada en la Coordinación de Educación Virtual, es superior al porcentaje de reprobación. Se puede afirmar, entonces, que aspectos como el acceso a la tecnología, el dominio que pueden tener de ella los alumnos, el diseño de la plataforma educativa, la calidad de su contenido y su practicidad impactan en la percepción y satisfacción de los estudiantes sobre el curso. Aunque un porcentaje de estudiantes fue indiferente al contestar y su respuesta no fue positiva, es primordial atender a los que tienen un punto de vista negativo ante esta experiencia educativa, por mínimo que sea este sector, ya que de lo contrario se puede incrementar esta percepción.

Es importante recalcar que el estudio independiente viene a cambiar los paradigmas clásicos de la educación tradicional y trae consigo una serie de responsabilidades para el estudiante y su compromiso como autodidacta, de la misma forma, el docente debe ser un facilitador que incorpore a su trabajo diario los aportes de teorías del aprendizaje aplicadas a la tecnología como el constructivismo, que permite impulsar los aprendizajes significativos, colaborativos, y la relación con los aprendizajes previos del alumno. Por todo esto, es imprescindible que los docentes del siglo XXI asuman este gran reto frente a un proceso de enseñanza aprendizaje que va cambiando debido a los avances tecnológicos, lo que exige una actualización pedagógica constante para ser facilitadores que promuevan el desarrollo y las expectativas del estudiante del nuevo milenio.

## Referencias

- Acuña, A. (2012). *El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación*. México: Cuadernos de la casa ANUIES
- Alonso, L. y Blázquez F. (2012). *El docente de educación virtual*. Guía Básica España: Narcea
- Barraza, A. (2002). Constructivismo social: un paradigma en formación, En *Psicología Científica*. com Artículo Publicado el 02 de abril de 2002, pp. 1-14 Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/constructivismo-social-un-paradigma-en-formacion.pdf>
- Gallardo, E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales en *Revista de Ciències de l'Educació* Juny 2012. Pag. 7-21 Recuperado de: <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/viewFile/595/574>
- García, A. (1999). Fundamentos y Componentes de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Comunicación a Distancia* Vol 2 N.2 mp. 55 Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142121.pdf>
- Gento S. y Vivas M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación en: *Acción pedagógica*, Vol. 12, No. 2 / 2003 pp.16-27 Recuperado de file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/Dialnet-EISEUE-2972060.pdf
- De la Fuente, H., Marzo, M. y Reyes, M. (2010). Análisis de la satisfacción universitaria en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Talca en Ingeniare. *Revista Chilena de Ingeniería*, vol. 18 N° 3, 2010, pp. 350-363 Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-33052010000300009](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052010000300009)
- Díaz, S. (2009). Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos en Temas para la educación. *Revista profesional para profesionales de la enseñanza*. N.2 mayo 2019 pp.1-5 Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4921.pdf>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Tercera edición. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, S. C. (2007). El constructivismo social como apoyo en el aprendizaje en línea en *Nueva época*. Año 7 / Núm. 7 Noviembre 2007 pp. 46-62 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800705>
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de

- aprendizaje en *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento* vol. 5 n.º 2 (2008) pp. 1-10 Monográfico [Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico] Recuperado de: <http://www.uh.cu/static/documents/STA/EI%20modelo%20constructivista%20TIC.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación MCGrawHillEducación, México Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Linares, M y Santovenia, J. (2012). *Buenas prácticas, Comunicar e informar*. Cuba: Editorial Academia.
- Manrique, K. (2015). La web 2.0 y sus servicios como herramientas en el entorno educativo del siglo XXI en *Revista digital Universitaria* 1 de septiembre de 2015 Vol. 16 Núm. 9 pp.1-13 Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.16/num9/art76/art76.pdf>
- Mejías, A. y Martínez, D. (2009). Desarrollo de un Instrumento para Medir la Satisfacción Estudiantil en *Educación Superior en Docencia Universitaria*, Volumen X, N° 2, Año 2009 [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/sadpro/Documentos/docencia\\_vol10\\_n2\\_2009/5\\_mejias\\_agustin\\_y\\_martinez\\_domelis.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol10_n2_2009/5_mejias_agustin_y_martinez_domelis.pdf)
- Moodle (2018). Filosofía. Recuperado de: <https://docs.moodle.org/all/es/Filosof%C3%ADa>
- Pérez, I. y Pereyra, E. (2015). Satisfacción estudiantil: Un indicador de la calidad educativa en el Departamento de Biología Celular, UCV en *Revista de Pedagogía*, vol. 36, No99, 2015, pp. 69-89 Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/659/65945575008/>
- Piscitelli A. (2009). *Aula XXI Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva, y arquitecturas de la participación*. Argentina: Santillana. Recuperado de: <https://issuu.com/santillanaargentina/docs/nativosdigitales>
- Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales, en Aprender a pensar, 18 de mayo del 2009, tomado de *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 6, December 2001) Recuperado de: <https://aprenderapensar.net/2009/05/18/nativos-digitales-vs-inmigrantes-digitales/>
- Rodríguez, A. y Pérez, A. (2018). Satisfacción del egresado respecto de su formación profesional en *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* Vol. 15, no.29, enero-junio 2018 pp.12-30 República Dominicana. Recuperado e: <http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/297/274>
- Ruiz, A. (2008). *La muestra: algunos elementos para su confección*. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/reire/article/viewFile/121055/166930>
- Salinas, A., Morales, J. y Martínez P. (2008). Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: un análisis explicatorio en la unidad académica multidisciplinaria agronomía y ciencias de la universidad autónoma de Tamaulipas, México. *Revista de Enseñanza Universitaria* 2008, N.º 31; 39-55 Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/31/4SalinasGuti.pdf>
- Tünnermann, C.(2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes UDUAL, en *Universidades México*, n. 48, enero - marzo 2011, pp. 21 – 32 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>

Rómulo Arteño Ramos<sup>1</sup>Jéssica Torres Lescano<sup>2</sup>Carmen León Ortiz<sup>3</sup>Carlos Yerbabuena<sup>4</sup>

## Implementación de comunidades de práctica para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador

Implementation of communities of practice for the improvement of the teaching-learning process of Geography in the Social Sciences career of the National University of Chimborazo, Riobamba, Ecuador

*Recibido: 05-06-18  
Aprobado: 28-12-18*

### Resumen

En el presente artículo se propone el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía a partir de la creación de comunidades de práctica fundamentadas en el constructivismo. La investigación fue realizada por docentes y se centra en procesos cualitativos, con un enfoque de investigación acción. La información se obtuvo de varias fuentes: entrevistas a través de grupos focales a los actores educativos, observación y análisis de material bibliográfico especializado. Como ejemplo cuantitativo, se presenta el resultado del nivel de dominio conceptual logrado por los estudiantes de la geografía del Ecuador. Después de la obtención de datos, se establece que, para promover un aprendizaje significativo, una de las estrategias es el trabajo en grupo a través de comunidades de práctica porque permite reafirmar el aprendizaje de la Geografía y de su epistemología en los estudiantes del sexto semestre de la Carrera de Ciencias Sociales, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH).

<sup>1</sup>**Rómulo Arteño Ramos:** Magister en Geografía Aplicada, Universidad Nacional de Chimborazo. Para contactar al autor: rramos@unach.edu.ec

<sup>2</sup>**Jéssica Torres Lescano:** Magister en Historia, FLACSO-Ecuador. Para contactar a la autora: jesspamela.26@gmail.com

<sup>3</sup>**Carmen León Ortiz:** Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador, Especialidad en Geografía e Historia. Universidad Nacional de Chimborazo. Para contactar a la autora: cleon@unach.edu.ec

<sup>4</sup>**Carlos Yerbabuena Torres:** Magister en Historia Andina. Universidad Nacional de Chimborazo. Para contactar al autor: cyerbabuena@unach.edu.ec

**Abstract**

*This article proposes the improvement of the teaching - learning process of Geography, from the creation of learning communities, based on constructivism. The research was carried out by teachers, and focuses on qualitative processes, with an action research approach. The information was obtained through the following sources: Interviews through focus groups made up of educators, observation, and analysis of specialized bibliographic material. As a quantitative example, the result of the level of conceptual mastery achieved by the students of the orography of Ecuador is presented. After triangulation of data, it is possible to establish that to promote meaningful learning, one of the strategies is a group work because it allows for the learning of Geography and its epistemology to be reaffirmed through the communities of practice in the third year Social Science students of the Education Science Faculty of the National University of Chimborazo.*

**Palabras clave**

Geografía; constructivismo; aprendizaje significativo; comunidades de práctica

**Keywords**

*Geography; constructivism; meaningful learning; communities of practice*

## Introducción

La investigación logra, a partir de la reflexión de la práctica pedagógica y sus elementos teóricos, aplicar técnicas de trabajo en equipo y formación de comunidades de práctica, buscando reducir la brecha entre las prácticas en el aula y el modelo pedagógico planteado por la institución y su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes, en el campo de la enseñanza de la Geografía. Se detectan carencias en el manejo de las estrategias de aprendizaje, ya que muchos docentes utilizan métodos tradicionales memorísticos. A esto se suma la ausencia de espacios físicos apropiados para el desarrollo de la fase de observación, práctica e intervención. Según Ávalos (2015), esto afecta al proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo.

Otro problema detectado es la dificultad para que el estudiante realice la observación directa del medio natural, pues por la misma geografía del país y los recursos económicos que demanda un viaje no se pueden visitar continuamente varios escenarios en un solo semestre. En tal virtud, es necesario apoyarse en las tecnológicas, buscando simular, en la medida de lo posible, la realidad, pero sin descuidar las giras de observación. Para Benejam y Comes (1994) y Castañeda (2005), es necesario adecuar ambientes virtuales para el aprendizaje de la geografía, donde los equipos de educandos conformen comunidades de práctica *in situ*.

A partir de los métodos y técnicas implementados con estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales en su sexto semestre en la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), se plantea motivar a los docentes para la utilización de procesos constructivistas, es decir, una enseñanza-aprendizaje significativa fundamentada

en las experiencias previas de los actores educativos para luego conformar las comunidades de prácticas.

Autores como Balderas (2010); Ausubel (1976), Ausubel, Novak y Hanesian (1983); Novak (1988, 1997); Gómez y Coll (1994); Einseck y Keane (1994); Díaz y Hernández (2015); Moreira (1993); Hampson y Morris (1996); Díaz y Fernández (2007); y Díaz (2002) enfatizan que el aprendizaje significativo es un término de popularidad reciente, aunque su origen data en la década de los sesenta del siglo pasado. Ausubel, a tenor de lo expuesto en *Psicología y Mente* (s/f), lo establece para definir lo opuesto al aprendizaje repetitivo. El aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del estudiante. Consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimientos ya existentes. El estudiante es, en último término, quién construye, modifica y coordina sus esquemas, por tanto, es el verdadero artífice del propio proceso de aprendizaje.

Rodríguez, Marrero y Moreira (2001) definen al aprendizaje significativo de la siguiente manera:

Es el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender (...). Es subyacente a la integración constructiva de pensar, hacer y sentir (...). Es una interacción triádica entre profesor, aprendiz y materiales educativos del currículum (...). Es una idea subyacente a diferentes teorías y planteamientos psicológicos y pedagógicos (...).

Es, también, la forma de encarar la velocidad vertiginosa con la que se desarrolla la sociedad de la información. (p.4).

En este enfoque se identifican dos componentes fundamentales para el estudiante. El primero, la necesidad de que el material que debe aprender el estudiante o el individuo (en un marco generalizador) se preste a ello, que sea potencialmente significativo. El segundo, es el hecho de que el estudiante debe disponer de los conocimientos previos pertinentes que le van a permitir abordar el nuevo aprendizaje. (Coll y Solé, 2001).

En cuanto al docente, también se demandan dos principios. El primero implica que el material potencial o significativo estará relacionado de manera no-arbitraria con el conocimiento previo, ya imbricado en la estructura cognitiva del estudiante. Es preciso aclarar que la relación o conexión no es un aspecto casual implícito en la estructura cognitiva, sino que aparece con conocimientos particularmente relevantes. Asumiendo los postulados de Ausubel (1976), a estos conocimientos se les denomina con el término de subsumidores. El segundo es la sustantividad. Lo que se incorpora en la estructura cognitiva del nuevo aprendizaje resulta de la sustancia del nuevo conocimiento y no del paquete de palabras precisas que componen una idea dada.

Desde la visión y preceptos de Ausubel (1976), el mismo concepto o proposición puede expresarse de diferentes maneras, sean estas de distintos signos o grupos de signos equivalentes en términos de significados. La investigación realizada demuestra que asumir el aprendizaje significativo no depende del uso exclusivo de determinados signos o recursos específicos, sino de la propia estructura cognitiva de los aprendices y las diferentes estrategias que utilizan los estudiantes para la construcción del nuevo aprendizaje. Esta investigación adopta la esencia del aprendizaje significativo. Busca proponer un proceso que relaciona las ideas de manera sustantiva y no arbitraria. Es decir, la proposición o concepto anterior ya significativo y adecuado interactúa con la nueva información.

Para aplicar el enfoque del aprendizaje significativo a nuestra disciplina, tomamos como antecedente el estudio llevado a cabo por Balderas (2010), quien versa sus postulados sobre una estrategia para la enseñanza de la Geografía a partir de una base constructivista. El objetivo que guio su investigación fue valorar los efectos que genera en el aprendizaje de los estudiantes de primer grado de Secundaria el uso del aprendizaje basado en problemas y las estrategias de enseñanza basadas en el constructivismo. Para ello utilizó como plataforma la asignatura de Geografía de México y del Mundo. Las técnicas de investigación utilizadas para la

recolección de información fueron dos: la observación y la entrevista. La aplicación de estos métodos favorece el rigor científico de los resultados expuestos.

Balderas (2010) elaboró un cuadro con las definiciones de Geografía en el cual sintetiza las ideas de Humboldt y Stern de Geer:

Algunas de las definiciones coinciden en que la geografía es una ciencia de los fenómenos, otras la conciben como una disciplina y otras más la reducen a un simple estudio del espacio. Pese a ello, cada una hace alusión a un aspecto que intenta estudiar, sean las relaciones del territorio, espacio y/o la sociedad (Balderas, 2010, pp. 102-103).

Los aportes de esta autora resultan de gran fundamento para este trabajo, ya que coincide con el rigor cronológico y espacial de las estrategias realizadas. Son acogidos los presupuestos de su investigación y alineados a los de Castañeda (2015), en los cuales la enseñanza de la Geografía, a partir del siglo XIX, ha dado a conocer puntualmente las particularidades espaciales geográficas de la localidad, de la nación y del mundo. Sobre la Geografía, Castañeda (2005) dice que: “es una disciplina integradora de varias ciencias donde su importancia radica en el marcado énfasis en las relaciones espaciales de las diferentes expresiones de la naturaleza y la sociedad. De ahí su relevancia en todos los niveles educativos” (p.31).

Estos autores estiman indispensable citar a Benejam y Comes (1994), cuyos presupuestos versan sobre las implicaciones del constructivismo en la enseñanza y aprendizaje de habilidades geográficas. Este referente presenta el enfoque aplicado al ámbito concreto de uno de los contenidos más propios de esta disciplina: las habilidades cartográficas. Sin embargo, esta propuesta parece muy inconsistente y necesariamente ampliada con respecto a otros procedimientos de la asignatura, los cuales reflejan la misma o mucha más aplicabilidad.

También, son adoptados en esta investigación los postulados de Santiago (2006), quien realizó un estudio sobre la educación en Venezuela. Para este autor, enseñar geografía “significaba ir fuera de la escuela, a la realidad vivida donde los grupos humanos construyen la realidad geográfica (...) entender las razones por las que la sociedad le imprime una dinámica particular e interesante al espacio geográfico” (p.152).

Sobre esta base se erige esta investigación, el análisis didáctico del constructivismo que posibilita articular una alternativa metodológica para la enseñanza aporta lógica y orientación a estas páginas. También asumimos la propuesta de Porlán (2002), quien opina que “a

través de la investigación de problemas los alumnos ponen en juego sus propios esquemas de conocimiento y el profesor puede dirigir la construcción de nuevos significados” (p.7).

Coinciden Porlán (2002) y Sordo (2011) con los aportes de Díaz (2007) sobre la concepción constructivista del rol del alumno como el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, “la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración y la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado” (p.30-32). Por su parte, Sordo (2011) considera que el paradigma constructivista resalta la importancia de los aspectos cognitivos, sociales y afectivos en la construcción del conocimiento. El autor afirma que es necesaria la interacción del sujeto que aprende con otros y con su entorno, a partir de sus propias estructuras cognitivas. Este autor valora los postulados de Novak (1988, 1997) al integrar de manera armónica y constructiva las dimensiones de pensamiento, sentimiento y acción. En fin, se busca que los estudiantes sean entes pensantes, que sienten y actúan para elevar su autoestima.

Novak (1988) también explica acertadamente la confluencia entre aprendizaje y epistemología en el constructivismo:

Como el esfuerzo por integrar la psicología del aprendizaje humano y la epistemología de la construcción de conocimientos y [...] ambas disciplinas deben centrarse en el proceso de fabricación de significados que supone adquisición o modificación de conceptos y relaciones entre ellos (p. 220)

Resulta indispensable que el constructivismo esté siempre acompañado de fundamentos científicos que puedan romper los estereotipos de enseñanzas fuera de contexto técnico-científico; capaces de irrumpir de forma vigorosa ante las estructuras caducas de enseñanza que entorpecen el proceso docente educativo y den respuesta a interrogantes como son el determinar las dificultades en los procesos de aprendizaje de la Geografía; considerar a la Geografía como ciencia que contribuya al fortalecimiento en la interrelación ser humano-naturaleza; la manera de desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes de la Carrera de Ciencias Sociales, entre otras. Estas razones están íntimamente ligadas al rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Ciencias Sociales de la UNACH.

Tal ejercicio docente ha logrado mostrar las vías para la mejora a través de las cuales las personas logran la interacción socio-cognitiva. Los eventos educativos

ejecutados resultarán en acciones de cambio de significados (pensar) y sentimientos entre educando-educador. Por lo cual, hemos implementado la estrategia de comunidades de práctica entre estudiantes de la citada carrera con el fin de lograr el cambio esperado tanto en los docentes, como en los estudiantes.

El aporte de este trabajo consiste en validar los enfoques de enseñanza aprendizaje a partir de modelos de las mejores prácticas de pedagogos nacionales y foráneos, para demostrar que la comunidad de práctica, -en el caso de estudio de la geografía-, eleva los resultados académicos y cognitivos en los estudiantes. Se concluye con la certeza de extrapolar esta experiencia a otras carreras, atendiendo al contexto del campo de estudio y las particularidades en el proceso de enseñanza. Mejorar la metodología en la enseñanza es, ante todo, un análisis introspectivo del educador respecto a la proyección docente y la adopción de técnicas, herramientas y habilidades que impacten en la mejora académica.

Este estudio culmina con las consideraciones finales que resumen nuestra posición sobre el tema desarrollado e investigado.

### La estrategia de las comunidades de práctica

Esta investigación es de carácter participativo, pues su génesis es desde la propia discusión entre estudiantes y la delimitación conceptual y definición del término Geografía, imbricada de forma interdisciplinar, -como en muchas otras materias-, en diversas corrientes y perspectivas epistemológicas.

De acuerdo a criterios de Taaffe (1970), se adopta el enfoque de armonizar distintas corrientes filosóficas dentro del campo. Esta es una idea dominante, pues la Geografía proyecta y brinda al hombre una descripción ordenada de su mundo y explica con claridad el reto afrontado por los estudiosos contemporáneos. Así, es revelado, discutido y racionalizado el enfoque de Taaffe: “como el estudio de la organización espacial expresada en patrones y procesos” (1970, p.5).

La asignatura es asumida en el campo de las Ciencias Sociales, por cuanto su finalidad es estudiar el comportamiento del ser humano en relación con su organización espacial o territorial y las repercusiones e impacto que tiene sobre el espacio que habita. Aunque algunos se dediquen a estudiar aspectos específicos de la distribución y organización espacial, -sea de la flora, la fauna, la biodiversidad, los suelos, las formas superficiales de la Tierra, el clima o la hidrografía-, el interés resulta en conocer el grado de importancia para los seres humanos.

La enseñanza de la Geografía se relaciona con la política gubernamental del Plan Nacional de Desarrollo “Toda una Vida”. A partir de los conocimientos adquiridos, se posibilita un protagonismo social en pos de alcanzar una existencia armónica con la naturaleza y la diversidad etno-ambiental del país (PNTV 2017-2021). La cosmovisión de esta ciencia permite tomar conciencia a la nueva generación para defender y alcanzar una nación/planeta con principios de igualdad, equidad y solidaridad. Estas problemáticas deben ser los temas centrales en los ambientes educativos. La constitución de comunidades de práctica al estilo de Wenger (2001) posibilita la resolución de los conflictos y tensiones entre el sistema, contexto y sujetos, ya que los estudiantes estarán implicados en la transformación de su realidad, en la medida en que el saber fortalece identidades, capacidades y autonomía.

La asimilación e interpretación de la Geografía como ciencia entre las comunidades de práctica partió de la premisa de que los elementos tienen una distribución lógica; esto es, la razón de estar en este y no en otro lugar. Tal posición adoptada representa un reto científico para la especie humana, pues se ha adquirido la capacidad de transformar y destruir masivamente los entornos naturales, lo cual pone en peligro a las generaciones futuras, como bien expone en sus investigaciones Fernández (2013).

La enseñanza de la Geografía es privilegiada por las comunidades de práctica o de conocimiento. La vivencia pedagógica que origina esta investigación responde a la misma línea de los docentes investigadores sudamericanos cuya meta es eliminar la brecha en la divergencia de significados y la presión jerárquica del profesor sobre sus discípulos, es decir, los estudiantes no tienen que dominar conceptos geográficos tal y como los plantea el profesor, o memorizar al pie de la letra lo que dicen los libros, sino que son capaces de tener sus propias conclusiones sobre los temas que les son propios a la ciencia. Escritos y referencias de Moreira (1993), Castañeda (2005), Balderas (2010), Díaz y Fernández (2007) y Novoa (2001) fundamentan estos criterios evolutivos en el pensamiento pedagógico.

Las cuatro dimensiones de una comunidad de práctica son: el compromiso entre todas las partes implicadas; la concepción del aprendizaje como un proceso de participación social; una empresa conjunta y un repertorio compartido, traducido esto último en la creación de recursos para compartir significado como lo muestra la figura 1.

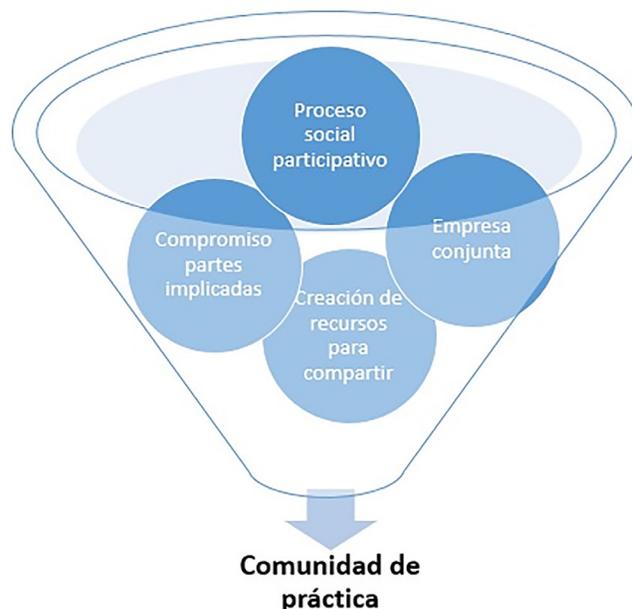


Figura 1: Dimensiones de la comunidad de práctica

El enfoque de comunidades de práctica es aplicado según Shukriah (2013) a la hora de conformar un grupo a partir de una muestra diferente en cuanto a matices geográficos, profesionales y culturales. La intencionalidad es compartir experiencias y las herramientas que favorezcan el conocimiento sobre un área de interés común. Este citado autor advierte que la clave para este tipo de comunidades radica en sostener la unidad del grupo y depende de la confianza entre los individuos participantes. De tal manera que, las relaciones profesor-estudiantes y la interacción grupal, -dentro o fuera de la institución educativa-, son determinantes en el progreso académico del aula.

Se acogen, además, criterios referidos a las comunidades de práctica según Ávalos, quien llevó a cabo el estudio sobre el quehacer de los grupos profesionales de trabajo como una experiencia chilena de comunidad de práctica (Avalos, 2015). El autor concluye que, cuando los significados que aluden a los trabajos profesionales son dirigidos por dinámicas en las cuales prevalezca la distensión y tengan interacciones de carácter horizontal como base -en condiciones de colaboración y colectivismo- tienen como resultado el fortalecimiento del papel del profesor y al mismo tiempo, favorece el aprendizaje de los estudiantes.

## Metodología

La Universidad Nacional del Chimborazo (UNACH) asume los enfoques constructivistas en su modelo educativo, por

tanto, se espera que el estudiante asuma una actitud de compromiso como actor y transformador de la realidad y tienda a implementar un aprendizaje significativo a la hora de adquirir los conocimientos propios de cada disciplina que encara.

La metodología de investigación de este estudio es cualitativa, en cuanto “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México: Ed. Mc Graw Hill Educación). Encaminada por la investigación- acción, de acuerdo a Lafourcade (s.f.), pues se orienta al cambio, con la participación activa en la toma de decisiones y porque se presentó una propuesta de mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación fue realizada por docentes, quienes trabajaron como los investigadores y como los implementadores de las comunidades de práctica con el fin de mejorar una realidad social.

Como técnica de recolección de datos, mediante la observación se identificó las falencias de los procesos educativos en las aulas y luego, la mejora y satisfacción de docentes y estudiantes después de implementar las comunidades de práctica. A esto se suma la información obtenida mediante entrevistas en grupos focales con la guía de una ficha, utilizada para recopilar la valoración. El grupo o universo de análisis estaba constituido por treinta estudiantes de sexto semestre de la carrera de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), período académico marzo 2018 - agosto 2018. Este grupo de trabajo sirvió como estudio de caso de tipo intencional, por lo cual el tipo de muestra es: no probabilístico.

En el caso específico de este estudio, las comunidades de práctica permitieron reafirmar el aprendizaje de la Geografía y de su epistemología a través del método científico y el desarrollo de actividades como la excursión geográfica, itinerario, análisis y síntesis de bibliografías, entrevistas a expertos, inducción y deducción. Aunque se logró el involucramiento del estudiantado en las comunidades de práctica, la planificación y conducción estuvo generalmente a cargo del docente.

La investigación estuvo caracterizada por la aplicación consecuente de los procedimientos lógicos del conocimiento científico, es decir, desde la aproximación al análisis-síntesis de la problemática, obviando el tradicionalismo memorístico de la enseñanza y la pobre o nula integración de estudiantes en las comunidades de práctica. Los estudiantes construyeron sus razonamientos propios a partir de los nuevos conocimientos que iban descubriendo con sus investigaciones y observaciones. Se abordó

la inducción-deducción de las relaciones, ideas y representaciones; se enfatizó, además, en la aplicación del método histórico lógico desde la perspectiva de la enseñanza de la Geografía en el contexto ecuatoriano.

El proyecto investigativo presenta un carácter explicativo en relación a la Geografía y su estudio, de acuerdo a la visión de algunos países que han implementado enfoques similares. Para esto, se apoya en autores como Santiago (2006); Taaffe (1970) y Sordo (2011). Las cuestiones teóricas sobre el constructivismo y el aprendizaje significativo son abordadas a tenor de Díaz y Hernández (2007).

El proceso de formación de la comunidad de práctica se desarrolló de la siguiente manera: el profesor de Geografía, basado en su experiencia, organiza y diseña las pautas para el trabajo de clase. Como elemento central propone un proceso social participativo sobre temas neurálgicos de la ciencia. Estos temas los identifica a través de entrevistas, encuestas y la aplicación de pruebas diagnósticas. De la discusión y método de investigación aplicado se llega a una identidad compartida y a la creación de recursos que posibilitarán la construcción del nuevo aprendizaje. La realidad visualizada a través del diagnóstico determina la estrategia de aprendizaje que se debe implementar, para luego determinar las técnicas que permitan involucrar a los grupos de estudiantes. Esto establece un puente dialógico que permite reconocer las tendencias de interés de conocimientos específicos y criterios de asimilación.

El estado referencial posibilita el compromiso de las partes involucradas en el proyecto. Se retorna al estudio de la teoría y se elaboran actividades que involucran a la totalidad del grupo, conformadas a partir de la reciprocidad. Se escuchan alternativas, comparten y consideran disímiles puntos de vistas de otros docentes y otros estudiantes interesados en construir el aprendizaje.

Para construir el cronograma y elaborar los instrumentos y materiales se utilizó una guía de discusión grupal que contiene un listado de estrategias metodológicas o actividades orientadas en función del cumplimiento de los objetivos fundamentada en las actividades desarrolladas por la asignatura y que permitió integrar el tema tratado.

Como ejemplo, citemos un caso específico logrado. El profesor presenta en un mapa el relieve del cantón Penipe. Luego, utilizando el método de itinerario con información previamente planificada, dirigida y canalizada, solicita al estudiante que observe e indague la información. Esto permite verificar la realidad misma del hecho. Los recursos compartidos con los

estudiantes dieron como resultado la especificidad de lo que iban a observar, cómo la iban a realizar y para qué se observaría. A partir de este proceso constructivo, los estudiantes formularon conclusiones que luego plasmaron en una guía turística, en la cual se explica las formas de relieve del cantón Penipe.

## Resultados

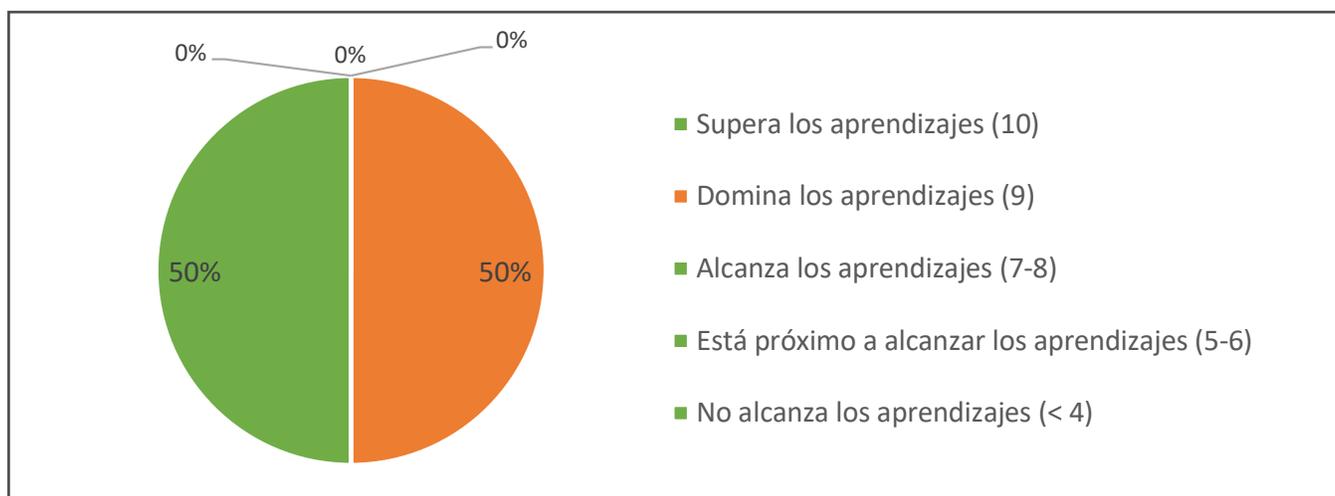
El rendimiento académico a partir de la creación de comunidades de práctica alcanza resultados muy satisfactorios. Un aspecto relevante es el inherente al paradigma socio-crítico-cultural, el cual se enfrenta al tradicionalismo que se ejerce como metodología de enseñanza, revertido por una actitud transformadora del estudiante como protagonista de su realidad. Esta afirmación implicó el enfoque educativo crítico, reflexivo y dinámico, dejando atrás lo caduco dentro de las aulas del país.

Se evidencia elevados índices de afirmación del conocimiento geográfico y en la totalidad de los aprobados en el semestre y otros parámetros cuantitativos. Desde los indicadores cualitativos se puede destacar las observaciones a distintas sesiones de clases de Geografía y se evidenció el ejemplo de docentes que ya están aplicando en sus clases este tipo de estrategia con el fin de que los estudiantes construyan conocimientos propios de la Geografía a raíz de socializar la estrategia en los equipos docentes. Desde los indicadores cuantitativos, veamos el resultado de una de las actividades:

### **Aprendizajes de la orografía del Ecuador, estudiantes de sexto semestre carrera de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Chimborazo, período académico marzo 2018 - agosto 2018.**

**Tabla 1:** Cantidad de estudiantes y su nivel de calificación en la Carrera de Ciencias Sociales Facultad de Ciencias de la Educación Unach

<b>Supera los aprendizajes (10)</b>	0	0.00%
<b>Domina los aprendizajes (9)</b>	15	50.00%
<b>Alcanza los Aprendizajes (7-8)</b>	15	50.00%
<b>Está próximo a alcanzar los aprendizajes (5-6)</b>	0	0.00%
<b>No alcanza los aprendizajes (&lt; 4)</b>	0	0.00%
<b>TOTAL</b>	30	100%



**Figura 1:** Cantidad de estudiantes de acuerdo al dominio de los conceptos construidos en las comunidades de práctica

## Análisis

Al revisar los resultados de la tabla 1 y figura 2 que se refieren al aprendizaje de la orografía del Ecuador, podemos considerar como aceptable el resultado obtenido en la evaluación. Los estudiantes de sexto semestre de la carrera de Ciencias Sociales conformados en una comunidad de práctica, a partir de la observación y aplicación, construyeron una guía turística como aporte significativo al proceso de aprendizaje y esta práctica posibilitó el dominio de este contenido.

## Interpretación

La mayoría de estudiantes de sexto semestre no domina o supera los aprendizajes de la orografía del Ecuador, pero con la técnica de la observación y aplicación de conocimientos para elaborar una guía turística, el grupo ha logrado alcanzar los aprendizajes. Además de la satisfacción para estudiantes y docentes por el aumento de rendimiento, la interacción del grupo ha mejorado y se ha logrado superar el desconocimiento académico de los estudiantes más desventajados en la asignatura de Geografía del Ecuador, en la carrera de Ciencias Sociales, debido a las prácticas colaborativas que partieron de los conocimientos previos a través de las experiencias vividas y la observación directa en equipo del objeto de estudio.

El método de la excursión geográfica posibilita en el estudiante la capacidad de observar y, por ello, es indispensable el contacto con la realidad para que pueda construir de manera no arbitraria los conceptos, sino motivado por un aprendizaje experiencial.

De los resultados obtenidos en el grupo focal, con la guía de la ficha para recopilar la valoración, se desprende que los estudiantes obtuvieron mejores resultados en los estándares intelectuales del pensamiento crítico: los estudiantes durante el proceso didáctico plantean propósitos, preguntas, supuestos, puntos de vista, información, conceptos, interpretación, inferencias e implicaciones-consecuencias. De igual manera, al evaluar las actividades se refleja en estas claridad, exactitud, precisión, relevancia, lógica, así como predisposición hacia la indagación por parte de los estudiantes.

## Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación se basan en los objetivos perseguidos. Así:

- Desde la visión teórica y epistemológica sobre el aprendizaje constructivo y significativo,

capaz de favorecer al proceso de enseñanza, se han fundamentado las prácticas en la Carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador (UNACH), lo cual ha permitido resultados que han mejorado el rendimiento de estudiantes.

- Se demuestra la importancia de propiciar condiciones básicas y requerimientos del aprendizaje significativo en el mejoramiento de los aprendizajes en Geografía, relacionadas con la interacción entre el estudiante, el docente y los recursos, partiendo desde los aprendizajes previos que trae el estudiante como un agente activo en el proceso de la construcción de sus saberes.
- Las apreciaciones y ejemplos ofrecidos en este artículo permiten un referente para trabajar en las aulas de manera significativa, estas acciones posibilitan el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía de los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales. Por solo citar un ejemplo, en su proximidad está enclavado el Parque Nacional Sangay, generador de expectativas para investigadores de la biodiversidad, la conservación ambiental, la gestión de cuencas hidrográficas, entre otras variantes interesantes para que los estudiantes puedan construir estos conceptos de geografía de manera vivencial.
- En este contexto, las potencialidades de la enseñanza de la Geografía en Riobamba son ilimitadas. La aparición de nuevas generaciones de educadores dispuestos a modernizar el sistema pedagógico de enseñanza, unido a la asimilación del estado del arte en materia de corrientes de aprendizaje, crean condiciones ideales en la transformación y evolución del sistema de enseñanza. Marcada por un fuerte tradicionalismo en la enseñanza, las emergentes necesidades sociales y económicas exigen de nuevos enfoques y corrientes.
- Los avances de la ciencia y el conocimiento exigen disminuir, cerrar la brecha entre la sociedad, los centros educativos y los estudiantes y asimilar nuevos saberes pertinentes. Se parte de la necesidad de implementar sistemas educativos adaptables a los tiempos actuales y cuyo fundamento sea el cambio como una constante real. Se refieren los autores de la presente investigación al término de la "maleabilidad" de las instituciones de enseñanza superior en

correspondencia con las exigencias y cambios del entorno.

- Se advierte que, a pesar de los innegables aportes, este trabajo no es concluyente por estar limitado a un solo estudio de caso, por lo cual reclama más perspectivas. Además, es posible que la metodología de las “comunidades de prácticas” no se haya aplicado fielmente en el proceso.
- Como lección aprendida, concluimos que no había que desgastarse en responder a los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de ciertos contenidos y aplicar estos resultados en las aulas, sino de explicar el proceso constructivo *in situ*. Esta sería la vía más idónea para dar respuesta a las formas de adquisición y construcción del conocimiento.

## Referencias

- Ávalos, B. (2015). *El mejoramiento de nuestra práctica docente en comunidades de aprendizaje*. Santiago de Chile, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas
- Ausubel, D. (s/f). *La teoría del aprendizaje significativo en Psicología y mente*. Recuperado de: <https://psicologiymente.net/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>
- Bailey, P. (2009). *Didáctica de la Geografía*. Recuperado de: <http://geoexploratorio.blogspot.com/2009/12/didactica-de-la-geografia.html>
- Balderas, G. (2010). *Las estrategias constructivistas en la enseñanza de la Geografía*. El ABP. Veracruz, México: Universidad Veracruzana
- Benejam, P. y Comes, P. (1994). *¿Nuevas coordenadas para la enseñanza de la Geografía?: Las implicaciones del constructivismo en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades cartográficas*. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, p. 106-116. Recuperado en: [http://biblioteca.ucm.es/compludoc/S/10011/11339810\\_1.htm](http://biblioteca.ucm.es/compludoc/S/10011/11339810_1.htm)
- Castañeda Rincón, J. (2005). *La enseñanza de la Geografía en México*. Una visión histórica; 1821-2000. En: Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. Universidade de São Paulo. Brasil. Recuperado en: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/08.pdf>
- Coll, C. y Solé. I. (2001). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Revista Candidus* No.15 – Mayo/Junio. [Disponible en:] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2768047>
- Consejo de Educación Superior del Ecuador (2018). Recuperado de: [http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=12&Itemid=303](http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=12&Itemid=303)
- Díaz, F. (2002). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. México. Recuperado de: [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/ext/enfoqpedago\\_aprendiz\\_actv\\_constructivismo.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/ext/enfoqpedago_aprendiz_actv_constructivismo.pdf)
- Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw-Hill
- Díaz, F., y Hernández, G. (2015). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. Recuperado de: <http://metabase.uaem.mx/handle/123456789/647>
- Einseck, M. W. y Keane, M. T. (1994). *Psicología cognitiva: un manual introductorio*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas
- Fernández, D. (2013). *Delimitación conceptual y definición del término Geografía*. Recuperado de: <http://humanageo1.blogspot.com/2013/12/delimitacion-conceptual-definicion.html>
- Gómez G., C. y Coll S., C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, enero. Recuperado en: <https://es.scribd.com/document/296763506/De-Que-Hablamos-Cuando-Hablamos-de-Constructivismo>
- Hampson, P. J. y Morris, P.E. (1996). *Understanding cognition*. Cambridge, MA, Blackwell Publisher Inc.
- Moreira, M. A. (1993). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Instituto de Física, UFRGS, Porto Alegre, Brasil. Recuperado de: [http://www.arnaldomartinez.net/docencia\\_universitaria/ausubel03.pdf](http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel03.pdf)

- Moreira, M. A. (2014). *La teoría de los campos conceptuales de Vergnaud, la enseñanza de las ciencias y la investigación en el área*. Recuperado de: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/vergnaudespanhol.pdf>
- Novak, J. D. (1988). Constructivismo humano: un consenso emergente, Editorial. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*. 1988, vol. 6, no. 3, pp. 213-223.
- Novak, J. D. (1997). *Retorno a clarificar con mapas conceptuales. Actas encuentro internacional Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2271026>
- Novoa, R. (2001). *El Laboratorio Pedagógico de Estudios Sociales como estrategia metodológica para mejorar el rendimiento en los estudiantes del noveno año de Educación Básica del Colegio Técnico Nacional: "Miguel Ángel León Pontón, de la ciudad de Riobamba*. Ambato, Ecuador: Universidad Indoamérica.
- Plan Nacional Toda una Vida, -PNTV-, (2017). Recuperado de: [http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL\\_0K.compressed1.pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf)
- Porlán, R. (2002). *Constructivismo y Escuela*. España: Díada Editorial S. L. Recuperado de: <http://villalbamariana.blogspot.com/2011/07/constructivismo-y-escuela-rafael-porlan.html>
- Rodríguez P. M. L. (2015). *Aprendizaje significativo e interacción personal*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil.
- Rodríguez P. M. L., Marrero Acosta, J. y Moreira, A. (2001). *La teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird y sus principios: una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes del curso de orientación universitaria*. Recuperado de: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141225/000348949.pdf?sequence=1>
- Santiago, J. A. (2006). Teorías pedagógicas y enseñanza de la geografía en Venezuela. *Geoenseñanza*. Vol. 11 (2). Julio-diciembre. p.145- 162. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/360/36012425002/index.html>
- Shukriah Binti Hj, Y. (2013). *La influencia de las comunidades de prácticas en el desarrollo de los profesionales de Biblioteca*. Federación Española de Sociedades de Archivística, Biblioteconomía, Documentación y Museística.
- Sordo, M. (2011). *Las perspectivas didácticas en el aprendizaje de la geografía*. En: Los retos de la Geografía en Educación Básica. Su enseñanza y aprendizaje. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [https://issuu.com/rubscast/docs/geografia\\_sep/145](https://issuu.com/rubscast/docs/geografia_sep/145)
- Taaffe, E. J. (1970). *Geografía*. Inglaterra. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. Recuperado de: <https://www.goodreads.com/book/show/6486552-geography>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/ssanz1003/ssanz1003.html>



Perla Hermosillo Núñez\*



Paulo Verdín Padilla\*\*

## Perspectivas de la escritura académica en la universidad: causas, problemáticas y propuestas

### Perspectives of the academic writing in college: causes, problematics and proposals

Recibido: 24-04-18

Aprobado: 24-10-18

#### Resumen

Este artículo reporta una investigación que se centra en las perspectivas de alumnos y maestros en torno a la escritura académica en una universidad privada de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. Se trata de un estudio con enfoque cualitativo, el cual tiene por objetivo identificar las problemáticas de estudiantes y maestros universitarios con respecto a la enseñanza-aprendizaje de este proceso con el fin de proponer posibles soluciones y motivar la reflexión para mejorar las prácticas educativas. En esta investigación se considera la escritura académica como una práctica social realizada en una comunidad discursiva donde se involucran propósitos, relaciones de poder e identidades de quienes la conforman. La información se recolectó por medio de entrevistas estructuradas y semiestructuradas y el análisis de actas de academia. El estudio enfatiza la importancia de establecer acuerdos entre maestros, alumnos e institución para lograr mejores resultados en la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica a partir de la responsabilidad compartida.

#### Abstract

*This article reports an investigation that focuses on the perspectives of teachers and students regarding the academic writing in a private university located in the metropolitan area of Guadalajara, Jalisco, Mexico. It is about a study with qualitative approach, which aims to identify the problems of students and university teachers regarding the teaching-learning of this practice, in order to propose solutions and a reflection call is made on its functions to improve educational practices. In this research, academic writing is considered as a social practice carried out in a discursive community, where are involved purposes, the power relations and the identities of those who conform it. The information was collected through structured and semi structured interviews and the analysis of academy records. The results obtained show the causes, problematics and proposals to solve the processes of teaching-learning of the academic writing. The study emphasizes the importance of establishing agreements between teachers, students and institutions to achieve better results in the teaching-learning of academic writing based on shared responsibility.*

#### Palabras clave

escritura académica; problemas académicos y soluciones; perspectivas de alumnos y maestros; universidad privada

#### Keywords

academic writing; academic problems and solutions; perspectives of students and teachers; private university

\***Perla Hermosillo Núñez:** Doctora en Educación. Universidad de Guadalajara, México. Para contactar a la autora: perlacristalorama@gmail.com

\*\***Paulo Verdín Padilla:** Estudiante del Doctorado en Humanidades. Universidad de Guadalajara, México. Para contactar al autor: pauloverdin@gmail.com

## Introducción

En la vida universitaria el lenguaje escrito se presenta, entre otras cuestiones, como una actividad frecuente por medio de la cual los alumnos demuestran el aprendizaje adquirido en las asignaturas que cursan. En las instituciones de educación superior se enseña y se espera que los estudiantes manejen diversos géneros textuales que les permitan expresar sus ideas de manera coherente, adecuada y cohesionada, además de la claridad, concisión y sencillez en el discurso escrito, lo cual ha dado origen a diversas investigaciones al respecto, las cuales pueden dividirse en dos grandes grupos: las de enfoque cognitivo y las de enfoque sociocognitivo (Ortiz Casallas, 2011).

En general, los estudios con enfoque cognitivo se centran en los procesos mentales para la resolución individual de problemas con respecto a la escritura. Bereiter y Scardamalia (1987), Flower (1988), Flower y Hayes (1977, 1996), van Dijk (1995) y Cassany (2008) coinciden en dirigir la mirada hacia las dificultades de los alumnos para producir textos, por lo que enfatizan la necesidad de planificar y revisar los escritos como parte de un proceso que tiene objetivos específicos.

Bono y Barrera (1996) se centran en encontrar las dificultades y alternativas para solucionar las problemáticas con respecto a la elaboración de ese tipo de textos. Desde otra perspectiva, García (2004, 2005) evalúa la competencia lingüística de los estudiantes como requisito para redactar. Por su parte, Avilán (2004) afirma que es fundamental enseñar a escribir a los estudiantes desde los primeros grados para que logren una inserción eficaz en la cultura escrita.

El principal aporte de las investigaciones con este enfoque cognitivo es el diseño de estrategias y modelos que guían al estudiante en los procesos mentales que debe utilizar para producir un buen texto. No obstante, el nivel de composición escritural de los estudiantes sigue presentando un nivel bajo (Ortiz Casallas, 2011).

Con respecto a los estudios a partir del enfoque sociocognitivo, en estos se concibe la escritura como una práctica social y cultural al tomar en cuenta el contexto en el cual se realiza. Esta práctica adquiere sentido para el sujeto según dónde y cómo se produzca, de modo que la actitud del sujeto con respecto a esta práctica será variable (Ortiz Casallas, 2011).

Algunos de los estudios más sobresalientes relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura académica en el nivel superior son los realizados por Carlino (2001, 2006, 2008, 2013) y Carlino y Martínez (2009). Esta investigadora

afirma que la lectura es un proceso continuo que atraviesa todos los niveles de escolaridad. Abarca desde las prácticas de decodificación hasta las de interpretación. De este modo, la vida académica conlleva al enfrentamiento del sujeto con textos a los que nunca había tenido acceso, así, el alumno debe leer y producir diferentes tipos de escritos en el transcurso de su formación, lo cual implica trabajar en textos especializados de acuerdo con cada disciplina, proceso que la autora llama alfabetización académica. Además, señala que el éxito de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en la educación superior dependen de la actitud del estudiante, de las condiciones de aprendizaje que ofrezca el profesor y del apoyo institucional.

Otras investigaciones abordan las representaciones sociales de la escritura y las formas de enseñarlas en universidades de diferentes países (Carlino, 2003, 2005, 2012), así como la relación de las funciones de esta práctica (Di Stefano, Narvaja y Pereira, 2003; Marucco, 2001 y Benvegnú, Dorrónzoro, Espinoza, Galaburri y Pasquele, 2004). Un punto en común entre estos estudios radica en que las instituciones colaboran en la construcción de representaciones sociales debido a la normatividad que establecen en la comunidad estudiantil. Por otro lado, Roux (2008) afirma que los alumnos no tienen ideas claras de cómo elaboran y organizan los textos ni de lo que pueden lograr con la escritura, ya que es considerada como un aspecto poco importante para aprender en clase.

Arias y Agudelo (2010) contribuyen a la discusión acerca de este tema proponiendo que, si la universidad promueve la argumentación racional y coherente, la institución debe ofrecer los medios para evaluar las condiciones de enseñanza de la lectura y de la escritura, la comunicación continua con los niveles educativos que la anteceden, así como la capacitación de los docentes.

Por su parte, Estienne (2006) considera la lectura como una práctica social que es distinta según las circunstancias, espacios, funciones y motivos por los cuales se realice. Del mismo modo, afirma que la escritura es una herramienta otorgada por la cultura que posibilita la interacción con los conocimientos mediante los significados representados con símbolos. Desde esta perspectiva, los problemas de lectura en la universidad no solo se encuentran en el alumno y el profesor, sino que implica una serie de prácticas particulares según el tipo de texto, la disciplina, los objetivos, los contenidos y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la mayoría de las investigaciones se identifican los discursos de los sujetos con respecto a la escritura

académica, pero falta la observación de las prácticas *in situ* para complejizar las representaciones y las prácticas, según Ortiz Casillas (2011), quien ha identificado que los estudios se han centrado en educación básica y media y utilizan técnicas e instrumentos tradicionales como la entrevista.

Sin embargo, hay trabajos más actuales realizados en el nivel universitario, como el de García-Díaz (2018), el cual enfatiza que la escritura académica sigue una tradición más relacionada con las ciencias sociales y humanidades, mientras que otros campos del conocimiento, como el diseño, tienen otras formas de utilizar la escritura. También, se encuentran investigaciones en las que se utilizan métodos poco comunes, por ejemplo, Vargas Franco (2016) realiza un estudio de caso de una alumna de posgrado, en el cual argumenta que durante los estudios de maestría y doctorado la escritura académica funciona como una herramienta que determina el ingreso a una comunidad de prácticas discursivas. Ranz López (2018) llevó a cabo una investigación en cuatro campus de la Universidad Autónoma de Yucatán, México para conocer cómo siete estudiantes de seis programas educativos viven su proceso de adquisición de la escritura académica más relacionado con experiencias de vida.

A lo largo de la educación superior, los profesores se encuentran con diversas complicaciones en la enseñanza de la escritura académica y los alumnos manifiestan tener dificultades para aprenderla. “En muchas oportunidades, las condiciones en las que se presentan, organizan y desarrollan las actividades de producción de escritos académicos profundizan las problemáticas por las que atraviesan los alumnos” (Aguilera y Boato, 2013, p. 140). Por ello, esta investigación tiene el objetivo de identificar las problemáticas que presentan los estudiantes universitarios en relación con la escritura académica y las que enfrentan los profesores en el proceso su enseñanza para reflexionar acerca de ello y proponer posibles soluciones.

Este estudio se realizó en una universidad privada de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). Los participantes fueron 6 profesores, algunos imparten asignaturas en otras carreras del mismo plantel y clases en otras universidades y grados educativos; y 14 alumnos, quienes cursan diferentes licenciaturas y distintos semestres. Los insumos se obtuvieron mediante entrevistas estructuradas y semiestructuradas. Las primeras se usaron cuando los participantes no pudieron conceder entrevistas personales por diversos factores; las segundas se realizaron de forma interpersonal.

En esta institución educativa existe una asignatura exclusiva para la enseñanza de la escritura académica: *Comunicación Oral y Escrita* (COE), la cual ha pertenecido a diferentes departamentos, pero no se

ha logrado ubicarla en alguno en particular. Por su parte, los profesores muestran la preocupación con respecto al bajo nivel de redacción en general, y de escritura académica, en particular, que presentan los estudiantes a lo largo de su estancia en el nivel superior, obstáculo para el aprendizaje de los conocimientos. Por lo anterior, el punto de partida del trabajo es que en este espacio educativo los docentes manifiestan problemáticas relacionadas con la escritura y la lectura académica y es fundamental escuchar la voz de los alumnos para conocer su perspectiva acerca de esta situación.

La pregunta de investigación, entre otras cuestiones, sobre la cual gira este estudio es ¿cuáles son las perspectivas de alumnos y maestros en torno a las problemáticas que se suscitan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica? Las preguntas particulares que surgen son: ¿Qué complicaciones detectan los alumnos en su aprendizaje?; ¿qué dificultades identifican los maestros en el proceso de enseñanza?; ¿a qué causas atribuyen alumnos y maestros estos problemas?; ¿qué soluciones proponen ambos actores educativos? Con base en estos planteamientos surge la siguiente hipótesis: La brecha entre las diferentes perspectivas de alumnos y docentes en cuanto a la escritura académica puede acortarse en la medida en que la Academia implemente un programa de alfabetización académica que capacite a profesores y estudiantes en los mundos discursivos de cada campo del conocimiento.

Es importante abordar este tema para aportar soluciones a esta área de la educación superior, ya que “la lectura y, en particular [...] la escritura académica universitaria, nunca han sido objeto de preocupación constante e investigación en la educación superior [...] solo hasta hace dos décadas en el contexto anglosajón [y] una década en el ámbito latinoamericano” (Ortiz Casillas, 2011, p. 19). Detectar estas problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica aporta información valiosa para los agentes de la educación, los cuales pueden proponer alternativas viables para la mejora de los planes de estudio, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la metodología y el currículo en general.

A lo largo del artículo compartiremos una fundamentación conceptual basada en la teoría sociocultural de Vygotsky (1991) y la propuesta de van Dijk (2010) acerca de la importancia de la información contextual en la producción y comprensión del discurso. En segundo lugar, presentaremos el proceso de recolección de las opiniones de los implicados a través de diversas técnicas, entre ellas, la entrevista semiestructurada. Finalmente, en los resultados de este trabajo se analizan y comentan, a la luz de las opiniones de los distintos autores, los puntos de vista de maestros

y alumnos en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica en ese contexto universitario. Las diferencias de esas perspectivas representan el punto de partida para establecer un diálogo, no solo entre los agentes mencionados, sino con la institución, la cual puede avalar un verdadero cambio en las prácticas educativas.

## Marco teórico

Los fundamentos teóricos de esta investigación se basan en la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1991), la cual concentra sus fundamentos epistemológicos en la relación entre los sujetos y el objeto del conocimiento; en la interacción entre ambos interviene la influencia de los aspectos socioculturales que caracteriza a un grupo determinado.

Según Vygotsky (1991), hay dos formas de mediación social: la intervención del contexto sociocultural, representado por los otros y las prácticas; y los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce el objeto. Ese contexto influye en los individuos y en su forma de enseñar y aprender la escritura académica, pues funciona como un filtro que conforma las visiones del mundo.

El interés de Vygotsky (1991) estaba centrado en la importancia de la mediación de los instrumentos psicológicos o signos en las funciones psicológicas superiores y la conciencia. Uno de los signos más importantes es el lenguaje porque tiene un papel fundamental en el proceso de aculturación. Esto se debe a que los sujetos entran en contacto con la cultura donde están inmersos y se apropian del sistema lingüístico. En primera instancia, el lenguaje se utiliza para comunicarse e influir en los demás, luego, para comprender la realidad y, al final, para influir en uno mismo mediante el proceso de internalización.

De este modo, el conocimiento y el aprendizaje provienen de aspectos socioculturales y el sujeto los asimila según sus propios recursos cognitivos. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta interacción entre sujeto y objeto suele encontrarse en las situaciones educativas relacionadas con la lectura y la escritura porque las actividades de esta naturaleza promueven la asimilación que hacen los individuos de la realidad y del conocimiento, aunque también influye el contexto donde se lleve a cabo.

Así, cuando estudiantes y maestros interactúan con el objeto, en este caso la escritura académica, hacen uso de dos tipos de instrumentos de naturaleza sociocultural: las herramientas y los signos. La utilización de herramientas se encuentra dirigida por los agentes externos al sujeto, mientras que los signos

transforman al individuo (Vigotsky, 1991). En este sentido, las prácticas y las concepciones de lectura y escritura académica se encuentran determinadas por los aspectos sociales y culturales que se promueven entre estudiantes y maestros, pero también de los establecidos por las instituciones.

Delval (1997) sostiene que el alumno construye sus propios conocimientos debido a que otros los facilitan, pero se debe distinguir entre la construcción que hace el sujeto y las condiciones externas que la propician. En el caso de la escritura académica, este hecho es fundamental, pues el sujeto ha sido influenciado por los agentes externos como la familia, la escuela y el propio centro universitario al que acude, quienes le han proporcionado determinados conocimientos que relaciona con los que va aprendiendo a lo largo de su vida académica, para luego obtener uno específico. En este sentido, el alumno tiene conciencia de sus propios signos, es decir, de las formas que utiliza para expresar el aprendizaje adquirido como producto de las relaciones sociales y culturales establecidas con el resto del grupo (Ruiz Carrillo y Estrevel, 2010).

La parte medular de la propuesta de Vygotsky (1991) se enfoca en tres tesis. La primera es que las funciones psicológicas superiores se entienden por medio del uso de instrumentos que utilice el sujeto; la segunda es que las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en el contexto de las relaciones organizadas socioculturalmente; y la tercera es que estas funciones deben estudiarse mediante un análisis genético, el cual explique el origen del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, para Vygotsky (1991) el aprendizaje es un proceso interactivo donde las relaciones con los otros sirven para que los sujetos accedan al aprendizaje, producto de las situaciones de participación guiada, organizadas por los profesores según prácticas y procesos socioculturales determinados. En ese sentido, en este estudio se concibe a los estudiantes universitarios como seres sociales que son productos y protagonistas de interacciones sociales en los ámbitos académicos y extraacadémicos. Así, desarrollan su personalidad, socializan y reconstruyen saberes en procesos individuales, producto de la colaboración con los otros, de modo que la interacción entre los sujetos también es fundamental para lograr un buen proceso de la escritura académica.

De acuerdo con lo anterior, la escritura académica se concibe en esta investigación como una práctica comunicativa desarrollada en un contexto social e histórico específico, el cual se representa en la cultura académica asumida en los diferentes espacios educativos; por lo tanto, cada universidad debería instaurar los lineamientos a seguir para que los docentes

orienten a los estudiantes hacia el aprendizaje de la escritura académica de manera adecuada. Estos diálogos entre los sujetos implicados —maestros y alumnos— contribuirán a perpetuar esos estatutos mediante las prácticas discursivas. Por ello, para este estudio ha sido necesario considerar también las ideas de van Dijk (2007, 2010), en las cuales se resalta la importancia de la información contextual: tiempo, lugar, entre otros. De ese modo, según este autor, es posible aproximarse a la situación social donde se producen los discursos, así como a las reglas, las convenciones y el marco de conocimiento que rigen a los ambientes alfabetizadores.

A partir de este planteamiento, en el discurso se deben tener en cuenta “las condiciones, las funciones, los efectos y las circunstancias de la producción y de la comprensión del discurso” (van Dijk, 2007, p.113). En ese sentido, el contexto institucional y los objetivos de la asignatura representan el marco a partir del cual los sujetos expresan su perspectiva en relación con la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad.

Según los resultados de este estudio, los alumnos manifiestan interés por la escritura académica, pero perciben que esta práctica se encuentra alejada de ellos y de sus actividades profesionales, mientras que los profesores intentan transmitir su importancia con las herramientas intelectuales, pero carecen del entrenamiento adecuado para utilizar las mejores estrategias para lograr su objetivo. Por su parte, las autoridades de la institución manifiestan interés en conjugar esfuerzos para lograr que la asignatura COE sea un espacio donde los estudiantes aprendan a comunicarse de manera oral y escrita, según los requerimientos disciplinares, pero no se ha materializado en un entrenamiento adecuado a docentes y estudiantes sobre las competencias escritas.

## Materiales y métodos

El presente estudio cualitativo fue realizado en una universidad privada de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. En esta institución los alumnos deben cursar la asignatura (COE), en la cual una de las prácticas que se les enseña es la redacción de textos académicos. Los grupos se forman con estudiantes de diferentes cuatrimestres, carreras, edades y objetivos profesionales. Con regularidad, algunas licenciaturas inscriben de manera obligatoria al alumno en esta materia dentro de los dos primeros cuatrimestres y otras dejan la elección al estudiante para cursarla en el momento que él lo decida.

La asignatura referida pertenece al área Currículum Universitario, la cual abarca los saberes generales y

las competencias profesionales comunes. Su objetivo es proporcionar las herramientas necesarias para que los alumnos alcancen las competencias para desenvolverse en el ambiente académico y laboral, según los requerimientos de sus licenciaturas. Esta materia fue elegida para esta investigación porque, aunque se enfoca en el desarrollo de la expresión oral y la escritura, la parte del curso que se concentra en la escritura académica representa la mayor dificultad para los universitarios, según los profesores.

Esta investigación utiliza un enfoque cualitativo y participativo, pues su finalidad consiste en rescatar las significaciones construidas por los sujetos con respecto a la escritura académica. Para ello, se identificaron, clasificaron y analizaron las problemáticas presentadas en torno al objeto de estudio, según la perspectiva de maestros y alumnos.

La técnica aplicada fue la entrevista estructurada y semiestructurada debido a que se consideró esta como la manera más pertinente de rescatar los discursos y las subjetividades de los agentes. Para los maestros, se diseñó un cuestionario de 6 preguntas (anexos) y se envió por correo electrónico a la Academia de Comunicación Oral y Escrita, conformada por 19 profesores, a quienes se les solicitó responderlo de manera voluntaria. Este insumo se obtuvo de esa manera porque las distintas ocupaciones y horarios de los profesores impidieron la realización de entrevistas personales.

Con respecto a los estudiantes, se eligió un grupo de COE con 23 alumnos que tuviera acceso a la plataforma Moodle para que contestarlo fuera considerado como una tarea, ya que los estudiantes manifestaron no contar con tiempo suficiente para conceder una entrevista personal. Así, se diseñó un cuestionario de 7 preguntas (anexos) y se colgó en la plataforma referida. También se hicieron entrevistas semiestructuradas a 4 alumnos que no respondieron en Moodle. Además, se revisaron 6 minutos de Academia que contienen puntos específicos en relación con el tema, documentos proporcionados por las autoridades educativas de la universidad para contribuir con este estudio. En la revisión de estos documentos se encontró que el punto principal expuesto en las juntas de Academia giró en torno a la afirmación, por parte de los profesores, de que los alumnos tienen problemas con respecto a la escritura académica.

En esta investigación los nombres de todos los participantes fueron cambiados para respetar su derecho a la confidencialidad. Los alumnos que fungieron como sujetos de estudio cursan las siguientes licenciaturas: Arquitectura (7), Nutrición y Ciencias de los Alimentos (3), Ingeniería Financiera (2), Ingeniería Industrial (1),

Ingeniería Mecánica (1), Relaciones Internacionales (1), Gestión Cultural (1), Comercio y Negocios Globales (1) y Administración de Empresas (1). Estos estudiantes se encuentran ubicados de primero a cuarto cuatrimestre en su carrera respectiva. La mayoría cursa el segundo cuatrimestre y todos provienen de preparatorias privadas distintas. Cabe aclarar que en estos grupos tan diversos la escritura académica se realiza mediante la producción de géneros discursivos, los cuales sirven para que cada estudiante pueda desarrollar sus competencias escritas desde su disciplina, como el ensayo o el artículo de divulgación. Por su parte, los docentes entrevistados cuentan con escolaridad mínima de maestría. Todos trabajan en licenciatura, 5 han laborado en el nivel medio superior, 2 en secundaria y 1 en maestría y doctorado. La cantidad de años de experiencia docente varía entre los 13 a los 32.

En la institución privada donde se llevó a cabo este estudio, los profesores acuden a 5 reuniones de academia por cuatrimestre. En estas se analizan asuntos varios en relación con organización de eventos para la materia, diseño de planeación, creación de manuales, autoevaluación del desempeño de la academia; se comparten conocimientos y se analizan problemáticas diversas relacionadas con los alumnos y los docentes.

En una de estas reuniones se comentó que las evaluaciones de desempeño docente efectuadas por los estudiantes indicaron el nivel “insatisfacción”. Por tal motivo, la coordinación propuso hacer un análisis de necesidades empezando por la situación real de la materia Comunicación Oral y Escrita. En las actas de academia los maestros expusieron varios puntos importantes en relación con la asignatura, factores a partir de los cuales se realizó una aproximación a la percepción de profesores y alumnos con respecto a la asignatura.

Las actas mencionadas coinciden en que los alumnos tienen intereses distintos, prejuicios contra la materia, diferentes niveles de competencia escrita y cognitivos, distintas percepciones de utilidad de la materia, carencia de sentido de responsabilidad para la entrega de trabajos y expectativas de la asignatura no cubiertas. Por su parte, los docentes comentaron lo siguiente: carga excesiva de trabajo, falta de dinamismo en la clase, los alumnos no se sienten escuchados, hay un número excesivo de alumnos por grupo, miedo y agobio de los docentes, el programa es muy extenso y hay pocas sesiones y la planeación es inadecuada para cubrir las necesidades de los estudiantes.

Esta panorámica sirvió de antesala para analizar de manera más profunda las circunstancias en torno a la escritura académica desde la óptica de maestros y alumnos con la finalidad de obtener las visiones

de ambos actores educativos. Así, se posibilita el planteamiento de alternativas de solución en la mejora de las dinámicas institucionales y áulicas.

## Análisis y discusión de resultados

El lugar donde se encuentra la universidad, los ciclos cuatrimestrales, las reuniones de maestros, las licenciaturas que estudian los alumnos, entre otros, fueron considerados para esbozar la situación social donde se produjeron los discursos analizados (van Dijk, 2007, 2010). A partir de estos aspectos, se llevó a cabo un acercamiento a los acuerdos, a las normas y al campo del conocimiento que distingue a este ambiente alfabetizador.

Desde esta perspectiva, en el análisis realizado se contemplaron elementos como las situaciones en las cuales se llevan a cabo la producción y comprensión de los distintos discursos (van Dijk, 2007). Así, la postura de la universidad, los fines de la materia y los consensos de los profesores fueron el marco a partir del cual se analizaron los discursos en relación con la escritura académica en esta institución.

De los alumnos, 14 respondieron la entrevista por escrito, 4 fueron entrevistados de manera oral y 5 alumnos no mostraron interés por responder en ninguna de las dos formas mencionadas. Cabe mencionar que el alumno que presentaba más deficiencias en los textos que entregaba en cuanto a las propiedades de la textualidad (ortografía, sintaxis, coherencia y cohesión) fue el primero en responder la entrevista en la plataforma Moodle, mostrando su interés por esta problemática. En el caso de los maestros, sólo 6 de 19 respondieron la entrevista vía electrónica. A pesar de que se hizo la invitación extensiva de manera oral en una junta de Academia y se enviaron las preguntas con tiempo suficiente para responder, hubo poca respuesta de su parte. Sin embargo, los que contestaron la entrevista son docentes que intervienen con frecuencia en actividades relacionadas con la mejora de la materia.

Las respuestas de las entrevistas y las actas de academia fueron el punto de partida para el análisis, el cual inició con la definición de escritura académica expuesta por los alumnos; luego se reflexionó sobre las causas, problemáticas y propuestas de profesores y estudiantes en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta práctica en este contexto académico. La información fue clasificada en categorías para su análisis: causas, problemas y propuestas. En los datos obtenidos se observa que la mayoría de los estudiantes identifica, en mayor o menor medida, qué es la escritura académica, la cual es definida por Hernández Zamora (2009) como:

Una práctica social llevada a cabo por miembros de una comunidad discursiva

específica (académicos especializados en cierta disciplina), y su forma misma (géneros, formatos, estilo, sintaxis), su contenido (temas, vocabulario), y sus funciones (describir, demostrar, argumentar, discutir) están ligados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones de poder, y las identidades de los participantes de esa comunidad (pp.20-21).

Los alumnos identificaron como función de la escritura académica explicar, compartir o crear conocimientos, incluso mencionaron que sirve para revisar un tema específico. Además, se señalaron a sí mismos como agentes exclusivos que realizan esta actividad aun cuando también intervienen los maestros e investigadores. La asignatura exige como acreditación la producción de ensayos, monografías y reportes de investigación, entre otros, ya que están en el ciclo de formación y no de especialización.

Entre las características que atribuyeron a la escritura académica están la formalidad, la estructuración, las reglas gramaticales, las referencias, la extensión, el desarrollo de un objetivo, la claridad, la concisión, el desarrollo de ideas, pensamientos y argumentos. Para Hernández Zamora (2009), la escritura académica representa una forma de lengua legítima reconocida y aceptada por la sociedad; por ello, para el alumno simboliza el éxito en la vida escolar o, por lo menos, la garantía de permanecer en el nivel educativo que curse. Esta idea se encuentra en el imaginario de los estudiantes universitarios, pues la relacionan con la obtención del título profesional, con el transcurso de una licenciatura en general y con la impartición de una materia determinada en particular.

La escritura académica es vista por el alumno como una actividad propia de maestros e investigadores y no es su responsabilidad ni su papel aprender a utilizarla porque corresponde a esferas elitistas de las universidades. Aunque los alumnos señalaron rasgos importantes de la escritura académica, no detectan su trascendencia fuera del contexto escolar. Para ellos, esta práctica no tiene un papel difusor y creador del conocimiento. Tampoco la identifican como un proceso, sino como una serie de características que un texto debe reunir. Esto muestra que los estudiantes conciben la escritura académica como un medio para hacer tareas, cumplir con lo solicitado en sus asignaturas y obtener el título de licenciatura, lo cual corresponde a los discursos producidos con respecto a esta práctica en su contexto familiar, laboral, etcétera (van Dijk, 2010).

## Causas

Los alumnos atribuyen las causas de la problemática que representa para ellos producir textos académicos

a diversos factores: deficiencia del docente al explicar el tema, falta de conocimiento de estrategias para redactar, falta de atención en clases relacionadas con lengua y literatura en niveles anteriores, falta de información, práctica y asesoría. En estas opiniones se observa la importancia de la guía del maestro en actividades que propicien la inclusión exitosa de los estudiantes en la cultura académica (Padilla, 2012). Se enfatiza esta necesidad cuando los alumnos destacan que prefieren la oralidad a la escritura y en el momento de escribir tratan de hacerlo como si hablaran.

La insuficiente abstracción de conceptos y el bilingüismo son dos factores que mencionó la minoría de los entrevistados. Por ejemplo, Roberto, estudiante del segundo cuatrimestre de la carrera de Ingeniería Financiera, señaló como causas de la deficiente escritura académica “la insuficiente abstracción de conceptos y falta de lectura académica”. Judith, por su parte, expresa que “la falta de práctica de lectura profunda, deficiencia de enseñanza en la educación escolar y quizás por el hecho que desde pequeña me criaron implementándome inglés y español al mismo tiempo”.

Por su parte, los docentes indican como causas de la problemática de la redacción académica en función de aspectos relacionados con el sistema educativo en general y la institución en particular. La maestra Karina afirma que “los planes de estudio no se enfocan en el desarrollo de habilidades del pensamiento sino en repetir contenidos”. Esto trasciende en una falta de fomento de una cultura de escritura académica.

La carencia de lectura es un punto donde convergen las perspectivas de maestros y alumnos como una de las causas fundamentales de la deficiente escritura académica. Además, los planes institucionales obstaculizan muchas veces los procesos de enseñanza y se descuida la asociación de la escritura con el aprendizaje significativo del alumno provocando el desinterés de este.

Otra recurrencia en las opiniones de los profesores es que los trabajos académicos realizados por los alumnos carecen de dirección y difusión, por lo que no se les brinda la “oportunidad profesional de demostrar sus competencias comunicativas que pongan en juego el uso de la escritura”, desde la perspectiva de la maestra Tania. En este sentido, a los alumnos se les deja fuera del ámbito académico al relegar la escritura académica para el grupo selecto conformado por docentes e investigadores, otorgándole un carácter privado, ya que “los textos escritos que producen los estudiantes son para el profesor, para ser leídos y evaluados por él, no son leídos en clase, ni son compartidos entre los compañeros” (Serrano de Moreno, Duque de Duque y Madrid de Forero, 2012, p. 104).

Es común que los estudiantes asocien la escritura con la copia de apuntes, transcripción de textos y resolución de ejercicios en clase sin considerarla desde un sentido epistémico (Serrano de Moreno, Duque de Duque y Madrid de Forero, 2012). Al respecto, uno de los profesores señaló la falta de seguimiento a las instrucciones por parte de los alumnos, situación común en muchos de ellos, quienes entregan productos escritos distintos a lo solicitado evidenciando la falta de lectura, atención e interés por desarrollar de manera correcta un escrito a partir de una consigna.

De ese modo, las deficiencias en la enseñanza de la escritura académica, según los docentes entrevistados, apuntan hacia las nuevas tecnologías. La maestra Tania considera que:

La propia producción escrita no les es significativa, no es una herramienta tan importante para sus carreras como podrían serlo las nuevas tecnologías o la sociedad del conocimiento que abre un sinfín de posibilidades de plagio, de apropiación de contenidos y materiales escritos con los que se identifican y no son capaces de producir.

La posibilidad de plagio es muy tentadora para los estudiantes y resulta un impedimento para desarrollar sus competencias escritas, lo cual se traduce en una falta de ética en los procesos de investigación. Hoy en día, con frecuencia, la estrategia del alumno se resume en tres pasos: cortar, copiar y pegar.

La maestra Amanda, con 24 años de experiencia docente en secundaria, preparatoria y universidad, destaca que la tecnología al alcance del alumno es un “arma de doble filo” porque puede ser usada en contra o a favor de la educación. En este último caso puede “favorecer la lectura y la escritura y puede ser motivador su uso en clase o en la entrega de trabajos”. También, si el alumno no tiene una motivación para la escritura académica se complica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si además se le suma los obstáculos institucionales y la falta de lectura por parte de los alumnos, la problemática presenta más dificultad. Los estudiantes optan por métodos fáciles como el plagio para cubrir los requisitos de la asignatura sin ver una trascendencia de las habilidades que deben desarrollar.

Uno de los aspectos causantes del descuido en la escritura académica, según los alumnos, es la poca exigencia en otras materias que no sean las relacionadas con las habilidades comunicativas. Así, aunque los estudiantes se muestran interesados por recibir recomendaciones para cubrir los lineamientos que cada profesor solicita en sus tareas escritas, como la extensión de los textos, no existe un interés genuino

por cuidar el contenido y organización estructural de los escritos en los ejercicios y tareas solicitadas por los otros maestros.

Por otro lado, debemos observar que los estudiantes proceden de diferentes escuelas, lo cual se ve reflejado en la diversidad de niveles cognitivos con los que ingresan a la universidad. En este sentido, las opiniones que refieren a la baja calidad de la educación se relacionan con sus estudios previos y no siempre a la práctica docente actual. Incluso, en una de las actas de academia se asentó que existe una percepción por parte de los maestros de que los alumnos presentan mejor o peor habilidad escrita de acuerdo con la carrera que cursan.

Las perspectivas de los maestros presentan diferencias marcadas. Ellos insisten en que sí se enseña una planeación de escritura y que incluso se especifica como uno de los contenidos programáticos a abordar en el cuatrimestre, el problema es que no se interioriza por parte del alumno ni siguen la retroalimentación realizada por los profesores. Del mismo modo, los estudiantes afirman que las nuevas tecnologías representan el medio por el cual se descuidan las reglas ortográficas en los textos, mientras los maestros piensan que estas propician la falta de ética en el proceso de investigación porque representan una oportunidad accesible al plagio.

## Problemas

Las problemáticas generales expresadas por profesores y alumnos son diversas. Kenia, alumna del segundo semestre de la licenciatura en Nutrición y Ciencias de los Alimentos, manifiesta que “algunas veces se nos olvida poner acentos en las palabras o signos de puntuación porque estamos acostumbrados a que en las redes sociales no los utilizamos”. Muchos alumnos, como ella, asociaron la escritura académica con el conocimiento y la utilización de las reglas ortográficas. Otros vincularon su problema a la falta de concreción y expresión de sus ideas en el papel. También hubo quien expresó que la mayor dificultad en los trabajos académicos era la extensión solicitada por el profesor.

Los problemas de tipo cognitivo también se identificaron en las respuestas de los alumnos como la falta de concentración, la incapacidad de concretar ideas y la dificultad para expresarse. Ortiz Casallas (2011) atribuye esta circunstancia a la concepción por parte de la institución y los profesores sobre el alumnado que ingresa a la educación superior como sujetos que han llevado a cabo diversos procesos de lectura y escritura en la educación básica y media; en consecuencia, son capaces de comprender y producir cualquier tipo de textos. Por ello, se espera que los alumnos no tengan ninguna dificultad en la práctica de la escritura académica al ingresar a la educación superior.

Judith, estudiante de cuarto semestre de la licenciatura en Nutrición y Ciencias de los Alimentos, comenta dos aspectos que le han afectado para aprender a escribir adecuadamente en la universidad: “la incapacidad para la concentración mientras estoy leyendo y dificultad para la expresión”. Otros alumnos señalaron no estar familiarizados con el tema o su falta de enseñanza debido a una educación de mala calidad y a maestros poco preparados.

Por otro lado, Vázquez, Jakob, Pelizza y Rosales (2009) afirman que en la mayoría de los casos:

La escritura es considerada solo como un medio de registro de información y soporte para el estudio de los alumnos y de control y evaluación para los docentes. Los profesores que sostienen esta concepción proponen prácticas de escritura instituidas por tradiciones de enseñanza sobre las que no se reflexiona con suficiencia y, por lo tanto, no advierten con claridad los procesos cognitivos que se podrían desencadenar. En consecuencia, no se proveen en la consigna especificaciones para la resolución de la tarea, como tampoco se brindan orientaciones o intervenciones destinadas a la producción y revisión del escrito (p. 30).

Pero los problemas no se limitan únicamente al sistema educativo, sino también a cuestiones de aprendizaje personales como la dislexia; a aspectos externos a la institución, por ejemplo, la economía familiar y la influencia de padres y familiares. Lo anterior sucede, según Vigotsky (1991), porque en el proceso de lectura y de escritura, los sujetos son influenciados por los agentes externos como la familia y la escuela, los cuales les han proporcionado un conocimiento previo que relacionan con los conocimientos con los que están en contacto, para luego obtener uno nuevo o modificado en el aula. En consecuencia, estudiantes y maestros universitarios utilizan sus propios signos para expresar el nuevo aprendizaje adquirido o poseído como producto de las relaciones sociales y culturales establecidas mediante las interacciones sociales.

Los factores sociales como la discriminación, la violencia y la desigualdad también inciden en esta problemática. Al respecto, Aguilera y Boatto (2013) afirman que la escritura se complejiza debido a las distintas situaciones que vive el alumno; en consecuencia, es un proceso que nunca termina de aprenderse, tal como lo propone Carlino (2006) con el término alfabetización académica: la lectura y la escritura son habilidades necesarias a lo largo de la vida académica de un sujeto. Este se enfrenta con diversos tipos de textos que requieren la guía del profesor al tratarse de escritos especializados.

Así, la alfabetización académica no termina, pues el alumno debe leer y producir diferentes tipos de escritos en el transcurso de su formación. De esta manera, la práctica de la escritura académica se encuentra en relación con las demandas y los cambios sociales que se van presentando en entornos determinados.

Una causa del desempeño ineficiente en la escritura académica mencionada por los alumnos es la falta de exigencia de esta habilidad en todas las materias. Padilla (2012) enfatiza que maestros y alumnos conciben la lectura y la escritura como habilidades que pueden aplicarse en todos los contextos, pero no las consideran prácticas sociales situadas, determinadas por las diferentes disciplinas o áreas del conocimiento. Las posibilidades de aprendizaje de la escritura académica se encuentran en función del lenguaje utilizado en cada disciplina que puede aprovecharse en beneficio de los estudiantes.

Los alumnos solo se preocupan por cubrir los requisitos de la escritura académica en la materia Comunicación Oral y Escrita (COE) y no los consideran importantes porque no se les solicita en el resto de las asignaturas. Serrano de Moreno, Duque de Duque y Madrid de Forero (2012) apuntan que una de las problemáticas en la universidad es que “se les exige a los estudiantes que escriban muy poco y, cuando las tareas de producción tienen lugar, no se les enseña cómo es que deben proceder para componer esos textos especializados como miembros de las comunidades discursivas de las disciplinas” (p. 101). Al no observar un seguimiento integral de esta habilidad a lo largo de la carrera, terminan por restarle importancia a la comunicación escrita.

Esta opinión coincide con la visión de la maestra Marisela con respecto a la escritura académica, quien tiene 13 años de experiencia docente en licenciatura, maestría y doctorado. Ella piensa que debe generarse “necesidades entre las y los estudiantes por desarrollarla; es decir, que se les exija en todas las áreas, materias y seminarios a fin de que experimenten el imperativo de cultivarla”. Así, la visión de los maestros con respecto a las problemáticas es muy distinta a la señalada por los estudiantes. La maestra Karina, quien tiene 18 años de experiencia trabajando en bachillerato y universidad, señala varias problemáticas fundamentales en la enseñanza de la escritura en el nivel superior: bajo nivel académico de los alumnos, poca importancia a la asignatura por considerarla “de relleno”, lo cual provoca poca disponibilidad para aprender y generar conocimiento, y falta de disposición de la universidad para realizar cambios.

Para los profesores la problemática de la enseñanza de la escritura académica radica en el seguimiento de los

tiempos y los contenidos, los cuales deben cubrirse en un plazo determinado. En consecuencia, la evaluación se centra en los temas impartidos en el curso y no en aprendizajes (Molina Natera, 2012). En ese sentido, una de las maestras comentó que la cantidad excesiva de clases y el número elevado de alumnos por grupo impiden dar un seguimiento personalizado a cada estudiante, por lo que el desarrollo de esta competencia se ve limitado por las condiciones laborales de los profesores y por el diseño del sistema educativo.

Un factor de carácter externo que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica, según la maestra Karina, es que “nuestro sistema educativo nos ha proporcionado un terreno muy fértil para realizar con los jóvenes un trabajo más de corrección que de prevención”. Ante esta situación, la universidad generó un recurso remedial alterno de ortografía para nivelar a los alumnos con deficiencias marcadas en la escritura. Sin embargo, como sostiene Carlino (2013), aunque se impartan talleres de redacción al inicio de los cursos, estos son insuficientes porque se aprenden solo las generalidades para escribir y leer. Es necesario adquirir habilidades para leer y escribir en cada materia y área del conocimiento.

Otros aspectos que resaltan los docentes en su práctica es que los alumnos no elaboran un plan de escritura y se resisten a utilizarlo como una estrategia para la redacción. Molina Natera (2012) señala dos aspectos de esta problemática: la inexistente planificación para la escritura de textos académicos y la falta de orientación en ese proceso. Además, los profesores agregan que la falta de capacidad de comprensión de los textos académicos y la línea de argumentación que están siguiendo incide directamente en el proceso de redacción del texto académico. La maestra Tania, con 32 años de experiencia en educación básica, media y superior, señala que:

La escritura es un proceso, que ese proceso le es connatural [al alumno] como medio de comunicación por lo tanto está implícita la planeación, la estructuración según el tipo de escrito que se pretende producir, la reflexión en torno a la textualidad, la evaluación, la revisión en toda producción escrita.

Los profesores resaltan el desinterés de los alumnos por aprender a escribir correctamente. Esta apatía también se ve reflejada cuando no atienden la retroalimentación que los docentes hacen de los trabajos escritos. Ante este panorama, la maestra Tania insiste en que:

La mayor dificultad para los estudiantes de este nivel es que no reflexionan sobre su competencia escrita. Entregan ejercicios

escritos sin una previa revisión. No incluyen en sus tareas posteriores las observaciones que reciben como retroalimentación. Vuelven y vuelven a cometer los mismos errores de coherencia, cohesión y ortografía.

De acuerdo con lo anterior, los profesores detectan la dificultad de la mayoría de los estudiantes para redactar textos académicos, sobre todo, en la interpretación y argumentación, quizá debido a la poca información acerca de temas de actualidad relacionados con sus carreras, como sugiere Manrique Grisales (2011).

## Propuestas

Independientemente de las distintas perspectivas entre docentes y estudiantes, enfatizamos la relación de andamiaje entre profesor y alumnos como una forma de que todos reflexionemos en cuanto al dominio de esta competencia tan importante como es la escritura. El docente es quien tiene la capacidad de dirigir los procesos e intenciones educativas; el aprendiz distingue estos elementos por medio del diálogo constante (Hernández Rojas, 1998). Es en este proceso que se presenta el andamiaje (Bruner, 2008): quien enseña, considerado como experto, diseña los sistemas para que el alumno (novato) realice las construcciones necesarias para aprender la escritura académica.

Ese andamiaje repercute en diferentes formas de aprendizaje por parte de algunos alumnos, quienes han buscado diferentes alternativas para resolver sus problemas de escritura académica. Una de ellas es leer con más frecuencia diferentes tipos de escritos, en especial textos científicos que les proporcionen nuevo vocabulario y la adquisición de una construcción discursiva determinada. Otros optan por solicitar retroalimentación a maestros, amigos o personas que tengan conocimiento de escritura académica, mientras hay quienes prefieren ser autodidactas e investigar sin asesoría de algún maestro. Leonardo, universitario del segundo cuatrimestre de la carrera Ingeniería Financiera, refiere que él revisa las reglas ortográficas en distintos textos y analiza los criterios utilizados al momento de ser aplicadas. Sin embargo, también existen los que no han realizado acciones para solucionar sus problemáticas de escritura académica aun siendo conscientes de su déficit en esta competencia.

Lo anterior muestra que una de las soluciones de los maestros es revisar los aspectos estructurales de los textos escritos por los alumnos. No obstante, es muy probable que los aspectos relacionados con el área conceptual de las disciplinas, vocabulario, fundamentos teóricos e integración de las posturas de diferentes autores estén ausentes en ese seguimiento (Serrano

de Moreno, Duque de Duque y Madrid de Forero, 2012), precisamente por la diversidad de licenciaturas y semestres a los que pertenecen los estudiantes en la universidad donde se realizó esta investigación.

Dar continuidad al proceso escritural, así como brindar la retroalimentación oportuna son otras medidas para remediar la deficiencia en la escritura académica. Algunos maestros proponen dirigir las lecturas relacionadas con los temas acerca de los cuales los alumnos trabajarán en sus escritos, como sugiere Carlino (2001, 2008) al proponer guías para leer y escribir en la educación superior. Sin embargo, en el caso de esta asignatura, el maestro solo puede ofrecer los lineamientos instrumentales de la competencia escrita y a partir de los criterios de textualidad: propiedades del texto, atender a la situación comunicativa y de enunciación y a los aspectos discursivos (superestructuras, secuencias y géneros), evaluar si han cumplido con todos ellos. En ese mismo orden, algunos maestros también elaboran rúbricas con los lineamientos específicos que se calificarán para que los estudiantes atiendan con cuidado los requisitos.

Otro recurso utilizado por los docentes para mermar las deficiencias en la comunicación escrita es la implementación de dinámicas que motiven a los alumnos a realizar las actividades relacionadas con esta habilidad. Los profesores procuran aplicar metodologías de aprendizaje situadas y colaborativas con estrategias como *One Minute Paper*, asientos en diarios reflexivos, relatorías y otros ejercicios para estimular a los estudiantes a conceptualizar la escritura a manera de actividad cotidiana. Uno de los maestros recurre a las pláticas en privado con estudiantes que presentan marcadas fallas y procura brindar tutorías a quien lo solicita para dirigir procedimientos individuales que lleven a la mejora de la producción textual académica.

Entre los cambios que sugieren los alumnos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica, muchos coinciden con las soluciones que los maestros han tratado de implementar en la práctica docente. Algunos estudiantes piden que se les incentive, pero no especifican cómo, entonces se debe tomar en cuenta que ante esta condición de desconocimiento de parte del alumno, es el docente quien debe tener la iniciativa de buscar soluciones y las universidades quienes tienen que ocuparse de promover capacitaciones en sus docentes.

Otros estudiantes insisten en el monitoreo de su proceso, en la implementación de lecturas de acuerdo con los intereses particulares de cada alumno, relacionadas con las asignaturas de sus respectivas carreras y de textos científicos. Algunos propusieron que se enseñe la teoría desde la práctica y que se hicieran

más análisis de las reglas de escritura aplicadas en un texto. José, estudiante de segundo cuatrimestre de Arquitectura, sugiere “hacer las clases más dinámicas por que [sic] al menos en mi caso de la prepa eran muy tediosas las clases y llegaba un momento en el que dejaba de prestar atención”. Otros sugieren que los profesores sean estrictos al revisar trabajos escritos y se enseñe nuevo vocabulario durante las clases.

Otros alumnos plantearon que se debe acostumbrar a los estudiantes desde pequeños a practicar la escritura académica, lo cual es imposible, ya que aprender a leer y a escribir textos científicos se enseña en el ámbito universitario no en etapas anteriores. Los estudiantes también consideran necesario que se les oriente en cómo aplicar algunas recomendaciones para cumplir con los requisitos de un ensayo, por ejemplo, la extensión. Además, agregan que los profesores deben proveer más muestras de textos académicos en las clases para tener un vínculo cercano con este tipo de escritura.

Por su parte, los maestros consideran que se deben realizar diversos cambios para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica. Uno de ellos propone dividir los grupos de acuerdo con los niveles cognitivos, lo que implica hacer exámenes de ubicación para designar a cada alumno en un nivel determinado.

El maestro Santiago, con 30 años de experiencia docente en secundaria, preparatoria y universidad, se inclina hacia la enseñanza de la escritura a manera de talleres que como clase tradicional. Este cambio de perspectiva es necesario porque “la mayoría de los informes escritos refleja acumulación de conocimiento, caracterizada por el incremento de información escasamente articulada” (Vázquez, Jakob, Pelizza y Rosales, 2009, p. 24). Este profesor también resalta que los maestros deben tener pasión por su trabajo para transmitir de manera adecuada el conocimiento de la escritura académica.

En la mayoría de las propuestas de los docentes no se percibe la necesidad de cambios en los contenidos programáticos ni en las políticas institucionales, sino en su práctica, salvo la sugerencia de un maestro para organizar los grupos según las habilidades cognitivas de los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, la mayoría de los profesores están conscientes de que la construcción del andamiaje debe guiarse en una dirección e intención definidas, pues debe ajustarse a las necesidades de los alumnos en la medida de lo posible, ya que las condiciones de cada institución y estudiante suelen ser bastante variables. Además, es necesario considerar que ese andamiaje es transitorio porque el aprendiz domina de forma gradual el contenido, entonces se cambiará por otro según el

avance presentado. De esta manera, estudiantes y maestros toman consciencia de que su aprendizaje se logra en una situación colaborativa por alguien que sabe más y le ha brindado ayuda (Hernández Rojas, 1998).

Con respecto a la producción de escritos académicos por parte de los profesores, dos afirmaron que escriben textos de investigación con el fin de publicarlos o presentarlos en congresos, uno menciona que se encuentra redactando su tesis de maestría y es la forma en que practica la escritura académica. Sin embargo, también se dedica a escribir obras de teatro, actividad que lo vincula con la escritura en general.

Otra maestra redacta o adapta textos para sus alumnos cuando no encuentra ejemplos adecuados de tipologías textuales. El resto de los profesores señaló que su práctica de escritura académica se limita a cuestiones institucionales como la realización de guías de aprendizaje, bitácoras, rúbricas, entre otros documentos. De ese modo, es posible que los docentes estén centrados en cumplir con requisitos institucionales y de enseñanza más que a la producción de textos académicos (Molina Natera, 2012). Lo anterior indica que son los maestros, antes que los estudiantes, quienes debieran apropiarse de las características de la escritura que enseñarán y a la cultura escrita a la que desean guiar a los alumnos, lo cual representa transformaciones estructurales en la institución y en su propia práctica docente (Serrano de Moreno, Duque de Duque y Madrid de Forero, 2012). Por ello, es necesario establecer el papel de maestros, alumnos e institución para lograr el éxito en la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica, mediante la responsabilidad compartida, como han sugerido Carlino (2006) y Estienne (2006).

Las perspectivas de profesores y alumnos con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica representan diversas áreas de reflexión y discusión. En primera instancia, los docentes organizan y dirigen las actividades según lo que ellos consideran pertinente para la formación de los estudiantes y estos comentan algunas propuestas para mejorar su redacción. No obstante, no se identifica una comunicación efectiva maestro-alumno, alumno-maestro, donde ambos agentes dialoguen y acuerden las metas de enseñanza y de aprendizaje, ni se percibe la participación de la institución educativa. Para lograr lo anterior, es necesario que todos los agentes muestren disposición para llegar a un consenso. De lo contrario, las clases seguirán el formato tradicional dictado por la universidad y se reproducirán las mismas prácticas que no están alcanzando el desarrollo pleno de la competencia escrita.

El sistema educativo está organizado de tal forma que se considera la lectura y la escritura como habilidades

que todos aprenden al mismo tiempo y con la misma profundidad. En la universidad, en particular, se da por hecho que los alumnos ingresan con las habilidades escriturales y de lectura necesarias para producir textos y discutir teorías propuestas por diversos autores. De acuerdo con lo anterior, uno de los retos en este espacio educativo debería ser que grupos conformados por estudiantes de diversas licenciaturas y semestres aprendan a redactar de forma especializada según su área de conocimiento. Para ello, se requiere la vinculación de la escritura académica con las actividades cotidianas y profesionales de los alumnos.

Una buena idea sería que los docentes solicitaran divulgar los escritos que se materializan en las aulas, de esa forma tal vez los estudiantes le encuentren mayor utilidad a lo que realizan, pues al compartir su escritura de manera práctica, adquiere mayor sentido a que solo sea un ejercicio de clase. Lo anterior implica que los maestros deben utilizar la tecnología a favor de la escritura académica y a enseñar a los estudiantes a trabajar con ella de manera ética. Por su parte, los alumnos tienen que aprender a concebir la tecnología como un medio para su desarrollo profesional y a usarla de forma responsable.

Algunos estudiantes propusieron que los maestros sean quienes seleccionen lecturas de acuerdo con los intereses de cada licenciatura. Esta petición se torna titánica si se considera la diversidad de alumnos que cursan carreras diferentes en cada grupo y, además, el tiempo que se utiliza en monitorear el proceso escritural de cada uno. Simplemente, resulta imposible. Por ello, es necesario delegar más responsabilidad a los universitarios acerca de sus propios procesos de aprendizaje, de manera que sean propositivos, busquen ellos mismos sus lecturas con las características que se solicita y no esperar a que el profesor haga todo el trabajo. Así, debido a las diversas formas de enseñar y de aprender, se debe establecer adecuadamente y en consenso las actividades que realizará el profesor y las que hará el alumno. Por lo tanto, el éxito de esta práctica se encuentra en la coordinación de alumnos, maestros e institución.

La hipótesis planteada al inicio de este estudio se amplió porque surgieron otros factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se encuentran fuera del alcance de alumnos y maestros por tratarse de aspectos sociales, institucionales y políticos. Al finalizar este estudio se identificó que el problema de la escritura académica no se puede limitar a lo que hacen estudiantes y profesores, sino que se debe hacer una revisión profunda de los procesos y programas institucionales, los cuales, muchas veces, detienen el avance del aprendizaje adecuado de la escritura académica.

La mayoría de los alumnos tiene una noción vaga de qué es la escritura académica. Algunos mencionaron algunos géneros textuales como el ensayo, el reporte y la tesis. Sin embargo, todos la ubicaron como una cuestión meramente escolar sin trascendencia fuera de los límites de las aulas. Para ellos, practicar la escritura académica es escribir sin faltas de ortografía. Muchos de ellos no aplican un plan que guíe su proceso escritura porque opinan que aprender esta habilidad solo les servirá en la universidad y no tendrá relevancia en su vida profesional posterior; por lo tanto, la materia COE es conceptualizada como un requisito universitario para cubrir la cantidad de créditos solicitados.

Existen pocas críticas al sistema educativo e institucional. Las soluciones propuestas por los maestros se enfocan hacia la práctica docente en el aula, pero no existe una reflexión que trascienda a la reestructuración de los planes curriculares y la organización institucional, salvo la sugerencia de un docente acerca de aplicar exámenes para detectar los niveles cognitivos de los estudiantes y a partir de esos resultados conformar los grupos que tomarán la asignatura COE.

La difusión de textos académicos no es exclusiva del salón de clases ni del contexto universitario. Una alternativa para motivar a los alumnos es abrir canales de difusión de los escritos académicos que se producen en las aulas universitarias. Así, los estudiantes podrían ver reflejado su esfuerzo en un resultado que trascienda a la lectura del profesor. Este aspecto se ha platicado en las juntas de academia, pero no se ha implementado ninguna estrategia específica todavía.

Una forma de difundir los textos producidos sería promoviendo la participación de los estudiantes con escritos académicos que ayuden a su divulgación en diferentes medios como revistas, *blogs*, congresos, etcétera. Estas actividades podrían fomentar el aprendizaje de la escritura académica, el cual se entiende como las transformaciones cualitativas asociadas con el uso de instrumentos por parte de los estudiantes, quienes serán capaces de realizar operaciones escriturales más complejas (Vygotsky, 1991).

Desde la perspectiva de la teoría socio-histórica, el profesor es un agente cultural porque enseña en un contexto determinado por la sociedad y la cultura; es un mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos, y es promotor de zonas de construcción para que el estudiante se apropie de saberes. En este sentido, las experiencias de aprendizaje deben centrarse en los procesos de desarrollo y de cambio, no en productos acabados (Hernández, 1998), como se evalúan, por lo general, las capacidades de redactar de manera académica en la universidad. Desde este planteamiento, es importante

hacer un análisis de los programas de estudio en todos los niveles educativos para evitar la repetición de contenidos y que estos se encuentren adecuados según cada grado. También es fundamental que los profesores, no importa la asignatura que impartan, dominen la escritura académica y sus géneros para que brinden una formación adecuada a los alumnos.

La institución, con base en los problemas presentados por los estudiantes en la comunicación escrita que han reportado los maestros, ha puesto en acción un programa piloto para nivelarlos en esta práctica, a cargo de la Academia de Comunicación Oral y Escrita, la cual ha propuesto unificar la guía de aprendizaje y organizar las actividades en días específicos. Esto con la finalidad de que los profesores impartan el mismo tema en un día determinado y que el proceso de enseñanza de la escritura académica sea similar en todos los grupos. Los maestros registran todas sus observaciones en una bitácora para corroborar la viabilidad de este proyecto. Lo anterior no limita la autonomía del docente para aplicar las estrategias de enseñanza que considere convenientes, aunque se encuentra condicionado por los tiempos establecidos para trabajar los contenidos, la cantidad de alumnos, las diferentes capacidades lingüísticas de cada estudiante, entre otros factores.

Otro proyecto que lleva a cabo la institución es la implementación de un curso semi-presencial de Comunicación Escrita en línea que va más allá de la plataforma *Moodle* porque incluye otras herramientas de la red como la Mediateca, así como la observación de clases entre pares. La finalidad es analizar y evaluar el desarrollo de la sesión conforme a una rúbrica para recibir la retroalimentación oportuna. Algunos de los maestros han comentado en las juntas de academia que estas observaciones han sido muy enriquecedoras y de aprendizaje para su práctica docente.

Actualmente, en la universidad las soluciones que se han tomado giran en torno a subsanar las carencias escriturales porque en los niveles anteriores no se desarrollaron las habilidades básicas para que en este grado educativo superior se pueda avanzar en la escritura académica y enseñar a los alumnos a utilizar el lenguaje propio de las diferentes disciplinas. Estos procesos que ha realizado la academia son motivo de estudios posteriores porque se debe analizar su funcionalidad. Cabe esperar que las soluciones que han implementado los maestros de la Academia de Comunicación Oral y Escrita rindan los frutos esperados.

## Conclusiones

En este trabajo se reconoció la importancia del estudio de las prácticas de lectura y escritura en la universidad, así

como el complicado proceso de los sujetos para ingresar en ese ámbito y desempeñarse con éxito en él, lo cual se lleva a cabo de diversas maneras, según el contexto educativo donde los agentes se encuentren inmersos.

La concepción de enseñanza en este estudio se centra en la premisa de que el proceso de desarrollo psicológico individual no es autónomo únicamente de procesos socioculturales ni de procesos educacionales, sino que también está relacionado con la apropiación de instrumentos de mediación cultural, por ejemplo, la escritura, los cuales son obtenidos por el sujeto mediante las relaciones sociales y su participación en actividades prácticas (Hernández Rojas, 1998). Por ello, Ruiz Carrillo y Estrevel (2010) afirman que la enseñanza desde el enfoque sociocultural es el ajuste a demandas cognitivas particulares y al dominio gradual de instrumentos de medición.

De acuerdo con lo anterior, en la universidad donde se llevó a cabo este estudio, las formas de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica muestran recurrencias con respecto a la concepción de maestro y alumno: el primero se considera un individuo que, si bien es un experto en su área del conocimiento, es susceptible de una constante capacitación para adquirir las estrategias adecuadas en la enseñanza de las prácticas mencionadas; el segundo es un individuo que puede cumplir con los requisitos académicos o no, según los lineamientos estipulados por la universidad. Aunque la institución educativa incide en las prácticas referidas mediante el establecimiento de políticas, normatividad, formas de organización, etcétera, los datos mostraron que en este contexto educativo la atención y la responsabilidad recae en los profesores.

Según las respuestas analizadas, los coordinadores de la universidad toman en cuenta la voz de los maestros, la cual se condensó en las actas de academia, un documento institucional, mientras que se conforman con la opinión general de los estudiantes, resumida en la evaluación de la materia: "insuficiente". Al parecer, no es del interés de la institución conocer a profundidad la opinión y propuestas de los estudiantes para resolver las problemáticas de la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica, aunque son agentes fundamentales en el proceso.

Lo anterior conlleva a que la responsabilidad del éxito o fracaso de estas prácticas se la atribuyen a los profesores, pues son ellos quienes deben identificar las causas, proponer soluciones, diseñar estrategias de enseñanza dinámicas, entre otras. Esto implica que no todos los agentes aportan su perspectiva ante tal problemática: profesores, alumnos e institución, por lo cual existe una perspectiva incompleta, la cual, por supuesto, no ha dado los resultados esperados.

De acuerdo con lo referido, la lectura y la escritura como prácticas sociales en el aula universitaria implican la consideración de maestros, alumnos e institución educativa en igualdad de importancia. Los profesores deben diseñar estrategias para motivar a los estudiantes mediante la elección de materiales, plataformas, dispositivos electrónicos, entre otros, según sus posibilidades y formas de enseñar, y las brindadas por el contexto educativo y la institución, pero deben ser conscientes de que los estudiantes se encuentran en constantes cambios de prácticas de lectura y escritura a la hora de planificar sus cursos.

El papel de los estudiantes no es menor, pues su disposición para aprender es fundamental. En la cultura académica de la institución educativa existen prácticas de lectura y escritura que son naturalizadas por ellos. Cuando esas prácticas intentan ser transformadas por los maestros, muchas veces los alumnos muestran cierto rechazo al cambio. En consecuencia, las expectativas de docentes y universitarios con respecto al desempeño de estas habilidades no se equiparan. Por lo tanto, si profesores y estudiantes aceptan que conforman una comunidad lectora y escritora, ayudaría a la integración de metas personales de lectura y escritura, no solo en el aula, sino en la vida cotidiana de los sujetos de estudio, según la disciplina en la que pretenden especializarse. De esa manera, la evaluación sería planificada tomando en cuenta los objetivos de la materia (COE) y las habilidades de cada estudiante, compartidos en esa comunidad.

Incluso, la comprensión y la producción de textos especializados deberían llevarse a cabo de acuerdo con la asignatura y ciclo escolar determinado, pues el aprendizaje de reglas generales de la escritura no es suficiente para un adecuado desempeño, por lo tanto, requiere un apoyo distinto por parte de las instituciones, como reducir la cantidad de estudiantes por grupo y la intervención de todos los docentes desde las diversas asignaturas que imparten.

Las causas, las problemáticas y las soluciones con respecto a la escritura académica deben ser identificadas y expuestas por profesores, alumnos y universidades en conjunto, pero, por lo general, se le atribuye más importancia a alguno de ellos, aunque en el discurso institucional se intente integrarlos, en consecuencia, la voz de alguno de los tres agentes está ausente. De ese modo, los profesores opinan y emiten juicios de valor con respecto a las habilidades lingüísticas y cognitivas de los estudiantes relacionados con la escritura académica y viceversa, pero no se cuestiona ni se reflexiona acerca del papel de la universidad en este proceso. De igual manera, las instituciones educativas se enfocan en cumplir con los requerimientos solicitados por el sistema educativo e intentan adaptar programas y

estrategias para el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes, sin realmente escuchar e incluir las necesidades de maestros y alumnos para que ello se realice con éxito. Entonces, ¿cómo lograr que estas tres voces se escuchen una a la otra, e integren sus necesidades en un programa que aporte al desarrollo de la escritura académica en el nivel superior?

## Referencias

- Aguilera, S. y Boatto, Y. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Zona Próxima*, enero-junio, 136-145.
- Arias, V., y Agudelo, C. (2010). ¿La lectura y la escritura de la universidad colombiana corresponde con el proyecto de la modernidad? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 6 (1), pp. 95-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=134124444006>
- Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo (Hacia la construcción de una didáctica de la escritura). *Acción pedagógica*, 13 (1), 18-30. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17152/2/articulo2.pdf>
- Benvegnú, M., Dorronzoro, M., Espinoza, A., Galaburri, M. y Pasquele, R. (2004). *La lectura en la universidad: relato de una experiencia*. En *I Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad*. La Pampa, Argentina: Universidad de la Pampa.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ, United States of America: Erlbaum.
- Bruner, J. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata
- Bono, A. y Barrera, S. (1996). *La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios: análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. Proyecto de investigación aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto y CONICOR (Consejo Científico y Tecnológico de la provincia de Córdoba)*. Córdoba, Argentina.
- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. En *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Luján, Prov. de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/178.pdf>
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *En Ámbito de Encuentros*, 2(1), 47-67. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/67.pdf>
- Carlino, P. y Martínez, S. (Coords.) (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *En Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En Rodrigo J. y Arnay, J. *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 15-24). Barcelona: Paidós.
- Di Stefano, M., Narvaja, E. y Pereira, C. (2003). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Estienne, V. (2006). Enseñar a leer en la Universidad. Una responsabilidad compartida *En Revista Científica de UCES*, 10(1), 37-46. Recuperado de [http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/322/1/Ense%C3%B1ar\\_a\\_leer\\_en\\_la\\_Universidad.pdf](http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/322/1/Ense%C3%B1ar_a_leer_en_la_Universidad.pdf)
- Flower, L. (1988). The construction of purpose in writing and reading. *College English*, (50), 528-550.
- Flower, L. y Hayes, J. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. *College English*, (39), 449-461.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *En Textos en contexto I*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.

- García- Díaz, V. (2018). La diversidad en entredicho. Diseño y escritura académica en la UASLP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (9) 24, 152-171. Recuperado de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/267/978>
- García, M. (2004). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el “ensayo escolar”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9) 9-34. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23997/1/marisol\\_garcia.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23997/1/marisol_garcia.pdf)
- García, M. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras* (en prensa).
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, Enero-Junio, 11-40.
- Manrique Grisales, J. E. (2011). Del messenger a la escritura argumental: un recorrido por el problema de la escritura en la universidad. *Zona Próxima*, Enero-Junio, 54-73.
- Marucco, M. (2001). *La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria*. En ponencia presentada en las I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio. Recuperado el 10 de marzo de 2010, de <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/borrador.htm>
- Molina Natera, V. (2012). Tensiones entre discursos de estudiantes y profesores universitarios sobre la lectura y la escritura. *Signo y Pensamiento*, XXXI Julio-Diciembre, 126-141.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Julio-Diciembre, 31-57.
- Ranz López, A. E. (2018). *Una visión a la escritura académica colaborativa en la educación superior: estudio de casos*. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/05/escritura-academica-colaborativa.html>
- Ruiz Carrillo, E. y Estrevel Rivera, L. B. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. En *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 135-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648012>
- Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la Universidad. En Narváez, Elizabeth y Cadena, Sonia. *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 1-489). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Serrano de Moreno, M. S.; Duque de Duque, Y. y Madrid de Forero, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, Enero-Abril, 93-108.
- Ortiz Casallas, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, Mayo-Agosto, 17-41.
- Vázquez, A.; Jakob, I.; Pelizza, L. y Rosales, P. (2009). Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. *Innovación Educativa*, Octubre-Diciembre, 19-35.
- Van Dijk, T. A. (1995). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. (2007) *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (2010). El estudio del discurso. En *Discurso como estructura y proceso: estudios sobre el discurso. Introducción multidisciplinaria*. México: Gedisa, pp.21-65
- Vargas Franco, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Revista de docencia universitaria*, enero-junio, (14) 1, 97-129, recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5807/6383>
- Vigotsky, L. S. (1991). *Obras escogidas*, vol. I. Madrid: Visor.

## Anexos

<b>Cuestionario estudiantes</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>
1. ¿Qué entiendes por escritura académica?	
2. ¿Cuáles son las dificultades que enfrentas para escribir en la universidad?	
3. ¿Cuáles son las causas de esas dificultades?	
4. ¿Has tomado algunas medidas para solucionarlas?	
5. ¿Qué cambios propondrías para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica?	
6. ¿Existen otros factores que afecten o beneficien tu proceso de aprendizaje de la escritura académica?	
7. ¿Crees que la escritura académica repercute en tu vida profesional? Explica tu respuesta.	

<b>Cuestionario profesores</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>
1. ¿Cuáles son los problemas que enfrentas en tu desempeño docente en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica? ¿Qué tan frecuentes son?	
2. ¿Cuáles son las causas de estas problemáticas?	
3. ¿Qué has hecho para solucionarlas?	
4. ¿Qué cambios propondrías para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica?	
5. ¿Qué cambios propondrías para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica?	
6. ¿Existen otros factores que afecten el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura? Enuméralos.	



Leyda Mercedes Brea Sención\*

## Micro ensayo como estrategia de escritura para la construcción del aprendizaje de contenidos teóricos y el enriquecimiento del lenguaje propio de la carrera de Arquitectura

*“Micro essay as a writing strategy to improve the learning of theoretical content and the enrichment of the language peculiar to the Architecture career”*

Recibido: 28-09-18  
Aprobado: 06-12-18

### Resumen

Numerosos estudios evidencian que la escritura facilita el aprendizaje a partir de los procesos implicados en la fijación y transformación de los saberes de las disciplinas, a la vez que se promueve la participación del alumnado y su compromiso con su propio desarrollo académico. A partir de evidencias obtenidas de reportes de lectura y pruebas de respuestas cortas escritas en las clases de Metodología de Diseño e Investigación, una asignatura teórica del segundo año de la carrera de Arquitectura, se constató la poca retención de los alumnos, debilidades de diversa índole en la competencia de escritura y en la apropiación del lenguaje propio de la carrera. En este contexto, este estudio se propuso el objetivo de promover la construcción del conocimiento y desarrollar las competencias escriturales a través de la implementación de la estrategia de producción de ensayos cortos. Como resultado de la participación en un diplomado de Lectura y Escritura Académica ofrecido por el Centro de Excelencia para la Difusión de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra se realizó una investigación-acción cualitativa participante, mediante la observación directa a las interacciones de los estudiantes, para evaluar la incidencia de la escritura en el aprendizaje de los alumnos. Se recogieron los datos directamente de sus prácticas en el aula, de tal modo que sus experiencias fueron consideradas como datos concretos analizables. Como resultado, fue notorio la mejoría en el nivel de desempeño e interés por los temas desarrollados en la clase. El dominio de los contenidos del curso y del lenguaje especializado fue muy superior con respecto a antes de aplicar la estrategia, así como la mejora en las competencias de escritura. El estudio concluye en que la implementación del microensayo en la asignatura Metodología de Diseño e investigación promueve una implicación de los alumnos con su aprendizaje y una mayor identificación con su carrera.

### Abstract

*Numerous studies show that writing facilitates learning from the processes involved in the determination and transformation of disciplinary knowledge, while at the same time promoting the participation of the students involved in the study and the commitment to their academic development. Evidence obtained from reading reports and short answer tests written in Methodology of Design and Research, a theoretical class of the second year of the Architecture career, verified the short retention ability of students and the*

\***Dra. Leyda Mercedes Brea Sención:** es egresada de Arquitectura de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña. Posee una Maestría en Gerencia de Proyectos por la Universidad de Quebec y un Doctorado en Educación por la Universidad de Murcia. Es docente a tiempo completo de la Escuela de Arquitectura y Diseño y además coordina la actividad investigativa de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra CSTA. Para contactar a la autora: LeydaBrea@pucmm.edu.do

*weaknesses of diverse nature in the writing skills and in the appropriation of the specific vocabulary of architecture discipline. In this context, this study is proposed to promote the construction of knowledge and develop literary competences through the implementation of the short essay production strategy. As a result of the participation in a Diploma of Academic Reading and Writing offered by the Center of Excellence for the Dissemination of Reading and Writing of the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, a participatory, qualitative research-action was carried out, through direct observation of student interactions, in order to discover the impact of writing on student learning. Data was collected directly from their classroom exercises, in such a way that their experiences were considered as in-hand analyzable data. As a result, improvement in the level of performance and interest in the topics developed in the researched class was noticeable. The mastery of the contents of the course and the specialized language (architectural) was much higher than before applying the strategy, as well as the improvement in writing skills. The study concludes that the implementation of micro-essays in the “Methodology of Design and Research” course, promotes an involvement of students with their learning and a greater identification with their career.*

### Palabras clave

escribir y aprender; micro ensayo; textos cortos

### Keywords

*write to learn; short essay; minute paper*

## Introducción

Escribir es una de las habilidades que más inciden en el desarrollo humano, tanto por su poder expresivo y comunicacional como porque posibilita la construcción y socialización de conocimientos. En el ámbito académico, la escritura facilita el aprendizaje a partir de la fijación y transformación de los saberes de las disciplinas, a la vez que se promueve la participación y la implicación del alumnado con su propio desarrollo. Todo esto deviene en buen desempeño y en identificación con su carrera.

Las investigaciones de Langer y Applebee (1984), Carlino (2005) y Emig (1977), dan cuenta del potencial epistémico de la escritura, es decir, de la posibilidad de construir metodológica y racionalmente saberes y aprendizajes de las disciplinas, del entorno y de la vida misma, además de constituir un proceso neurológico cognitivo, constructivo y conectivo que integra conocimientos nuevos con propios.

El movimiento *Escribir a través del currículum* plantea la escritura en la universidad desde un abordaje disciplinar a fin de facilitar la incorporación de los alumnos al lenguaje y aprendizaje particular de su carrera (Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J., 2016; Carlino, 2004).

La revista *Science Magazine* narra cómo docentes investigadores asignaron a 200 estudiantes universitarios de biología, física, literatura, la lectura de un breve pasaje sobre un tema científico (Pearson,

Moje, y Greenleaf, 2010). Luego, pidieron a una mitad elaborar mapas conceptuales del material y a otra mitad escribir un ensayo corto en 10 minutos. Pocos días más tarde, se les entregó una prueba con preguntas sobre el tema leído para responder brevemente. A los estudiantes que escribieron ensayos les fue significativamente mejor.

De similar manera, la profesora Janet Hartman (1989) decidió tomar acción sobre las debilidades comunicativas y de atención de sus alumnos de informática con los que desarrolló una potente herramienta de escritura a la que llamó “*micro tema*” con el objetivo de potenciar el aprendizaje y la comunicación entre pares a partir de la elaboración de resúmenes muy breves, hipótesis y explicación del funcionamiento de algoritmos a un compañero.

George E. Newell (1984), profesor del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje en la Ohio State University, analizó y comparó en una clase de Ciencias Sociales los resultados de toma de apuntes, respuestas a preguntas y escritura de ensayos cortos. Utilizó tres indicadores de aprendizaje: memoria, aplicación de conceptos y adquisición de conocimiento específico. A partir de los resultados, constató que la comprensión de conceptos resultó significativamente mejor después de escribir ensayos que después de contestar cuestionarios de estudio (Newell, 1984, pág. 282).

En el ámbito de la carrera de Arquitectura, los profesores de la Universidad de Alcalá, Enrique Castaño Perea y Julián de la Fuente (2013), conscientes del déficit de sus alumnos en formas de adquirir y transmitir

sus conocimientos, han reconocido la necesidad de desarrollar capacidades de expresión escrita en sus estudiantes. Con esto en mente, llevaron a cabo con éxito tres recursos para construir aprendizaje y fomentar el pensamiento crítico. Estos son: construir glosarios, reescribir textos clásicos y reflexionar por escrito. La puesta en práctica de este último recurso está basada en escritura de ensayos.

En la PUCMM, a partir de evidencias obtenidas en reportes de lectura, resúmenes, respuestas cortas escritas, y descripciones de proyectos realizadas por los alumnos de las clases de Metodología de Diseño e Investigación, una asignatura teórica correspondiente al segundo año de la carrera de Arquitectura, se constató que los alumnos se distraen, no retienen lo que escuchan, no toman apuntes y las prácticas de escritura suelen contener un vocabulario disciplinar pobre y estar plagadas de citas textuales y mecanismos de copiar y pegar que denotan un reducido esfuerzo por elaborar aprendizajes propios.

Adicionalmente, se advirtieron numerosos errores de redacción como redundancias, faltas de concordancia, uso inadecuado del gerundio y de los signos de puntuación, lo cual impide un discurso claro y coherente. Todo esto podría ser una muestra de un aprendizaje debilitado y cierta imposibilidad para incorporar los contenidos y el lenguaje propio de la carrera que han elegido.

Es en este marco que se sitúa el presente proyecto de investigación-acción con el fin de aportar soluciones a problemáticas del alumnado, en el aula y desde el aula (Castillo y Cabrerizo, 2006).

Este proyecto se apoya en las investigaciones de docentes investigadores de diversos países que dan cuenta de la incidencia positiva en el aprendizaje de prácticas de escritura llevadas a cabo en clases de Historia de la Arquitectura, Literatura, Ciencias Sociales, Informática y otras (Biggs, 2004; Navarro y Chion, 2013; Newell, 1984; Perea y De la Fuente, 2013; Svinicki y Makeachie, 2010).

Entre estas prácticas se destacan las basadas en textos cortos, las cuales se distinguen por su claridad y precisión a la vez que convocan y promueven habilidades de comprensión lectora como la síntesis y el pensamiento analítico.

Constituyen además instrumentos para la consolidación del aprendizaje y repaso de lo aprendido y ofrecen la oportunidad a los alumnos de comunicar con su propia voz su posición sobre un tema. Además, potencian la atención y la participación de los estudiantes en la clase mientras enriquecen su lenguaje disciplinar.

Con el objetivo de mejorar el aprendizaje de contenidos teóricos de Arquitectura se implementaron prácticas de escrituras basadas en textos cortos en la asignatura Metodología de Diseño e Investigación. Algunas de las herramientas más utilizadas en el ámbito de la educación superior en países como España, México, Estados Unidos y Reino Unido son la *mini escritura*, la *respuesta de media página*, el *ensayo en vivo*, el *micro tema* y el *micro ensayo*.

Entre estas se seleccionó el *micro ensayo* por constituir un género discursivo expositivo y argumentativo que ofrece la oportunidad a los alumnos de comunicar con su propia voz su posición sobre un tema a la vez que promueve la investigación y el pensamiento creativo e independiente (Newell, 1984). Adicionalmente, enriquece el lenguaje disciplinar y apropian un género flexible y útil en los más diversos escenarios de la vida académica, profesional y personal.

Para cerrar la experiencia, al final del curso se les preguntó a los alumnos participantes si escribir *micro ensayos* había contribuido con su aprendizaje y con la identificación con la carrera. Todas las respuestas fueron positivas.

## Preguntas de investigación

Para la realización de este proyecto y con base en lo expuesto, surgen las siguientes preguntas: ¿En qué consiste la técnica de escritura breve o textos cortos y cuáles modelos son utilizados en la educación superior? ¿Qué impacto tendrá la estrategia de escritura de ensayos cortos en la redacción de textos académicos y en la construcción del aprendizaje profundo y relevante de los alumnos en la carrera de Arquitectura?

A continuación, se presentan las características de las prácticas de escritura basada en textos cortos y entre ellas, del micro ensayo como género argumentativo discursivo en formato breve. Asimismo, se expone el procedimiento seguido para la implementación de la estrategia y se comentan los resultados obtenidos.

## Fundamentación teórica

### Textos cortos

Desde tiempos inmemoriales las personas han comunicado de manera breve poderosos mensajes. Los textos cortos se manifiestan en contextos que van desde actividades cotidianas hasta hechos de gran relevancia de la vida misma; desde refranes hasta epitafios; se utilizan para enfatizar, entretener, alertar, recordar, inspirar, persuadir. Como género literario, los textos cortos están presentes en forma de epigramas,

sonetos, pareados. Por ejemplo, el haiku es un poema breve en lengua japonesa compuesto por tres o cinco versos cuyo propósito es provocar asombro o emoción. De la misma manera, los textos cortos en sus muchas versiones han servido a la humanidad para consolidar identidades, reclamar derechos, denunciar injusticias y declarar amor.

Clark (2013) defiende la tesis de que la escritura breve es un arte idóneo para estos tiempos rápidos. Plantea que escribir en formas cortas no requiere sacrificar los valores literarios y propone trescientas palabras como un límite razonable para una escritura breve. Un texto corto implica un enfoque cerrado y preciso. A la hora de escribir un texto corto, Clark recomienda hacerse las siguientes preguntas: ¿Cuál es mi punto? ¿Qué intento explicar? ¿De qué realmente trata el trabajo? Para potenciar la efectividad de estos textos, sugiere:

- Eliminar palabras con poco o ningún significado
- Eliminar palabras que repitan el significado de otras palabras
- Eliminar palabras cuyo significado está implícito en otra palabra
- Reemplazar una frase por una palabra
- Cambiar las negaciones por afirmaciones
- Prestar atención al orden de las palabras, elipsis y estructuras paralelas
- Incluir voces poderosas de otros en los argumentos
- Priorizar la esencia de una palabra o cosa
- Simplificar sin arriesgar la claridad y la comprensión
- Mantener el texto corto, pero sin crear ambigüedad
- Hacer la definición precisa, clara y comprensiva
- Construir definiciones con base en lo que ya se conoce

En el ámbito académico, las estrategias de textos cortos pueden ser muy útiles a los docentes al comunicar las consignas a sus alumnos a través de oraciones claras y demandas precisas. De la misma manera, este tipo de textos promueven en el estudiantado la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades de escritura al comentar una cita, elaborar el resumen de un artículo o noticia, una reseña acerca de un autor u obra de arte, informar en un cartel sobre un acontecimiento o tema de interés relacionado con la clase.

Otro autor que ha investigado y analizado los textos cortos es Johnson (2011). En su libro describe el *micro estilo* como un escrito breve capaz de comunicar un mensaje contundente, llamativo y rápido, por ejemplo, un lema, una etiqueta, un refrán, una moraleja. El micro estilo como recurso comunicativo es actualmente omnipresente en la comunicación digital, como los

minimensajes o los tuits. También en la publicidad persuasiva, la cual utiliza estratégicamente pocas palabras para llamar la atención. Pero más allá de su popularización, la importancia del micro estilo reposa en la posibilidad de crear “una micro voz, como una llave que abre puertas, un texto que inicia un viaje mental hacia un destino” (pág. 217).

El micro estilo invita a las personas a evocar el conocimiento común y a hacer inferencias sobre este. Es por esto por lo que se recomienda apelar a la emoción y a la familiaridad. Al respecto, Johnson (2011) precisa que “en el expresivo poder de las frases yacen las semillas de las ideas” (pág. 185).

Como estrategia de enseñanza aprendizaje, a través del micro estilo se pueden plantear de forma concisa y directa las ideas principales de una lectura, un video o exposición, reflejando de manera breve la intencionalidad del enunciador. Esta síntesis desarrolla en quien escribe habilidades de escritura que le permitirán poner en evidencia que ha comprendido lo leído o escuchado.

### Prácticas de escritura académica que utilizan textos cortos

- Mini escritura (“Minute paper”)

La *mini escritura* consiste en un escrito breve que se realiza en el aula para responder a dos o tres preguntas acerca de los contenidos de la clase que recién se ha impartido. Los alumnos cuentan con un máximo de cinco minutos para realizarlo. Las preguntas constituyen oportunidades para reflexionar brevemente sobre lo que se ha aprendido, plantearse otras y retroalimentar al docente acerca de aquellos contenidos que no quedaron claros y los que se percibieron como más importantes (Stead, 2005).

Constituye una técnica efectiva para coleccionar información sobre su aprendizaje y para retar a los alumnos a seleccionar información significativa de la clase, prestar atención y activar procesos de alto nivel cognitivo, como resumir, seleccionar, discriminar, evaluar. Entre las ventajas de las *mini escrituras* están la incidencia positiva en el rendimiento de los estudiantes en los exámenes, en el desarrollo de sus habilidades de escritura y en el aprendizaje activo. Por tanto, conviene utilizarlas en clases numerosas y en aquellas en las que se maneja una gran cantidad de información. Sin embargo, se recomienda evitar su uso excesivo (Angelo y Cross, 1993).

Tabla 1: Aplicación de la Mini escritura. Fuente: Angelo y Cross, 1993.

<b>Procedimiento sugerido</b>
<b>Decidir el foco.</b>
<b>Plantear dos tipos de preguntas: Una para resumir lo que consideran más importante y otra para plantear lo que no quedó claro.</b>
<b>Disponer de cinco minutos de la clase actual para responder y de la siguiente para comentar.</b>
<b>Las preguntas pueden entregarse antes de iniciar la clase.</b>
<b>Usar formato o soporte especial para la técnica: papel de colores o correo electrónico.</b>
<b>Puede ser en formato anónimo (para retroalimentación) o con identificación (para evaluación).</b>
<b>Informar sobre el tiempo, el tipo de respuestas que se espera (palabras clave, frases, párrafos).</b>
<b>Si el caso lo amerita, permitir que los alumnos socialicen sus respuestas con un compañero.</b>

- Respuesta de media página (“Half-sheet response”)

La respuesta de media página es una técnica de escritura breve muy utilizada en las clases para estimular procesos mentales. Weaver y Cotrell (1985) las comparan con las rutinas de ejercicios aeróbicos por su grado de planeación, dinamismo y especificidad. La diferencia principal con la *mini escritura* reside en que para la *respuesta de media página* se suele solicitar una opinión o responder a una sola pregunta con la finalidad de convocar reflexiones, pensamientos y aprendizajes más profundos. Entre sus ventajas se encuentran la potenciación del debate, el fomento de la participación, la atención y el involucramiento de los estudiantes en la clase. Además, se consigue información inmediata acerca del aprendizaje de los contenidos de la clase lectiva, por tanto, es una técnica potenciadora del involucramiento del alumnado.

- Ensayo en vivo

Por lo general, la elaboración de un ensayo se planifica para algunos días de trabajo con el propósito de realizar las investigaciones pertinentes, redactar y editar con cuidado. El ensayo en vivo en cambio se asemeja a la técnica “respuesta de media página” descrita anteriormente, con la diferencia de que el producto debe contar con la estructura particular de un ensayo, es decir introducción, desarrollo y conclusión. Se realiza en un tiempo limitado (de 10 a 20 minutos) bajo consignas claras y específicas, que describan las características del género, su estructura y formato,

la extensión, el tiempo de realización y el valor (Thompson, 2017).

Se pueden aplicar de dos maneras: una, el docente formula con antelación una pregunta acerca de cada uno de los temas abordados en la clase para que los alumnos seleccionen la pregunta sobre la cual elaborarán su ensayo en vivo. Otra, el docente formula una pregunta el mismo día de la clase acerca del tema que recién se ha abordado.

A discreción del profesor, se permitirá algunos minutos de lectura antes de iniciar la escritura, utilizar los apuntes y consultar internet. Entre los beneficios percibidos de los *ensayos en vivo*, los estudiantes valoran positivamente el hecho de empezar y terminar la práctica el mismo día y poder identificar sus aciertos y debilidades inmediatamente.

- Micro tema

Una abreviación del ensayo en vivo es el *micro tema* (microtheme). Consiste en “un ensayo tan corto que puede ser escrito en una ficha de trece por veinte centímetros” (Bazerman, y otros, 2016, pág. 131). Esta herramienta funciona como un shot (disparo, sorbo) a la imaginación disparando los procesos intelectuales de manera rápida y certera. Dadas las tareas de análisis, síntesis, comprensión y explicación implicadas en la elaboración del *micro tema*, el impacto en el aprendizaje de los alumnos es altamente positivo.

- Micro ensayo

El *micro ensayo* se caracteriza por su brevedad y sencillez. Su extensión suele variar entre 200 y 600 palabras que permitirán exponer un tema más allá de una visión panorámica, pero sin llegar a una profundización sistemática. Se enfoca en un tema único y específico por lo que suele estar dirigido a un público especializado. Como todo ensayo, ha de contar con una introducción, un desarrollo y una conclusión. Su estilo suele ser narrativo con un balance de exposiciones y argumentos que permitirán expresar la opinión del autor de forma amena, además de incluir voces de autoridad como sustento (Battaglia, 2018; Bustamante Newball y García Romero, 2005; Rodríguez Ávila, 2007).

Entre las características particulares del *micro ensayo* sobresalen su claridad, su enfoque preciso y su carácter personal. Esta flexibilidad propiciará secuencias creativas y dinámicas en las clases lectivas y teóricas. Tal como afirma Olaizola (2011) “el ensayo en la indagación, crea, y en la creación, indaga” (pág. 6). Otra de sus ventajas en el ámbito del aula se encuentra la posibilidad de combinarlo estratégicamente con otras prácticas como la ponencia, el informe de caso, el debate y el afiche.

En conclusión, la escritura de *micro ensayos* proporcionará al alumno un instrumento para la construcción del aprendizaje de los contenidos disciplinares y de un género discursivo. Constituye una escritura personal y creativa manteniendo la coherencia expositiva y argumentativa que debe tener este género académico. Todas estas características hacen del ensayo corto una poderosa herramienta para la fijación de contenidos disciplinares y adquisición y manejo del lenguaje propio de las carreras.

El objetivo general de este estudio es aplicar la estrategia de micro ensayo para mejorar la construcción del aprendizaje de contenidos teóricos y el enriquecimiento del lenguaje propio de la carrera de Arquitectura. Como objetivos específicos se ha propuesto mostrar la relación entre la escritura y el aprendizaje, implementar diferentes modelos de escrituras breves en la asignatura Metodología de Diseño e Investigación y evaluar el nivel de satisfacción de los estudiantes con la implementación de la estrategia de micro ensayo y la repercusión de esta en el aprendizaje de los conceptos relevantes de la asignatura.

La importancia de este proyecto descansa en la contribución a la mejora del aprendizaje de contenidos teóricos de la carrera dado el poder de la redacción de ensayos cortos de permitir a los estudiantes sintetizar las ideas clave de cada situación analizada y aplicarlas en contextos nuevos mientras que el conocimiento

reelaborado conforma un aprendizaje auténtico (Newell, 1984). Al mismo tiempo, se mejorará el manejo del lenguaje disciplinar y se promoverá la implicación del estudiantado con su carrera y su desarrollo competente como profesional.

## Marco metodológico

### Contexto de la investigación, diseño y técnicas de recolección de datos

El contexto de este proyecto de investigación-acción se enmarca en el Diplomado en Lectura y Escritura que lleva a cabo la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Participaron los alumnos de la asignatura Metodología de Diseño e Investigación de la carrera de Arquitectura, activos en el segundo periodo del año académico 2017-2018 en el Campus Santo Tomás de Aquino. Esta es una asignatura que se imparte en el segundo año de la carrera. Perteneciente al componente del plan de estudio denominado Teorías e Historia de la Arquitectura. En esta asignatura se estudian los diferentes métodos de investigación y diseño aplicables para el enfrentamiento de problemáticas del hábitat humano.

El proceso formativo se desarrolla a partir de clases teóricas y expositivas por parte del docente y estudio y trabajo autónomo por parte de los alumnos que han de realizar revisiones documentales, trabajos escritos, participación en debates, exposiciones orales.

Se realizó una investigación-acción cualitativa participante, mediante técnicas etnográficas como la observación directa a las interacciones de los estudiantes, el registro de datos y la implementación de cuestionarios para comprender a profundidad la incidencia de la escritura en el aprendizaje de los alumnos. Las fuentes de información fueron las producciones escritas de los alumnos, el desenvolvimiento en las clases, en pruebas cortas y exposiciones orales. También se valoró la observación de la profesora de la asignatura y eventualmente, de un profesor invitado.

La investigación acción es un procedimiento considerado como eficaz por su flexibilidad y por sus características formativas, reguladoras y auto evaluadoras de la práctica docente (Castillo y Cabrerizo, 2006). Constituye un método aplicativo y operativo de investigación que posibilita la retroalimentación y la reflexión oportuna, de tal modo que se hace factible ajustar los mecanismos de implementación de estrategias de mejora en el aula e incorporar los efectos.

Se recogieron los datos directamente de sus prácticas en el aula, ya que sus experiencias fueron consideradas como datos concretos analizables (Martínez, 2006).

Posterior a la aplicación de la estrategia se aplicó una encuesta a los estudiantes participantes en el proyecto con el objetivo de conocer su opinión acerca de las prácticas realizadas y su valoración de los efectos percibidos en su aprendizaje a partir de estas. La encuesta estaba en compuesta por seis preguntas cerradas. Los participantes debían responder a las preguntas según una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuestas: *totalmente de acuerdo*, *de acuerdo*, *en desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo*. Se eliminó la opción neutral para perseguir precisión. La información obtenida se transfirió a una hoja electrónica de datos para obtener una distribución de frecuencias que permitió conocer los factores más o menos favorecidos

## Procedimiento

El primer paso de este proyecto de investigación-acción consistió en una exploración inicial para identificar oportunidades de mejora. Se les pidió a los alumnos que resumieran el tema expuesto en una clase recién impartida y comentaran, con ayuda de sus apuntes y de conversaciones con los compañeros, las ideas principales y su relevancia en la carrera. Se evidenció mucha debilidad en la selección de ideas principales, copia textual de lo presentado, problemas de redacción y dominio de la normativa. Luego de este diagnóstico se procedió a la producción de diversas formas de escritura breve, tanto en el aula como de tarea.



Figura 1: Procedimiento seguido para el desarrollo del proyecto

La primera técnica aplicada fue la *mini escritura*. Previo a una sesión de exposiciones orales por tres equipos de tres estudiantes, se envió al grupo por correo electrónico tres preguntas que debían responder luego de las exposiciones, para relacionar las intenciones de diseño con los métodos empleados por los autores. Se les pidió además exponer alguna duda para que fuera despejada por el equipo correspondiente. Las respuestas fueron socializadas en pantalla.

La segunda técnica implementada fue la *respuesta de media página*. A partir de una lectura sobre posiciones encontradas acerca de los métodos de diseño y el acto creativo, se solicitó a los alumnos responder una pregunta que perseguía conciliar los argumentos. Las respuestas fueron debatidas en clase.

La tercera técnica consistió en el *micro tema*. Luego de varias actividades expositivas y de lectura, se les solicitó a

los alumnos que escribieran en notas adhesivas de 3"x 5", una definición personal de Arquitectura en cuatro líneas. Las notas adhesivas se colocaron en la pizarra para que todos las leyeran y realizaran una revisión colegiada.

La técnica del *micro tema* se vinculó con la del ensayo en vivo (cuarta técnica aplicada) de la siguiente manera: luego de una clase expositiva realizada por la profesora en la que se presentaron varias obras de arquitectura mundial, se solicitó a los alumnos seleccionar y describir aquella que consideraban que mejor reflejaba la definición producida anteriormente, justificando su selección.

Partiendo de los resultados del ensayo en vivo, se implementó el *micro ensayo*. Al hacerlo, se explotó la flexibilidad del género para interactuar con otras técnicas de escritura y de aprendizaje como la exposición, el afiche y el *micro tema*, a fin de potenciar su efecto en la mejora del aprendizaje.



Figura 2: Procedimiento seguido para la aplicación de la estrategia de escritura de micro ensayos

Para la escritura del *micro ensayo* se seleccionó un contenido común acerca de metodologías de diseño utilizadas por arquitectos en diversas latitudes. Para fundamentar teóricamente el tema, se impartió una clase expositiva y se observó un video documental.

La escritura de un ensayo diagnóstico facilitó la identificación de debilidades en cuanto a la apropiación de contenido relevante, manejo del lenguaje disciplinar, de la estructura del género y de aspectos relacionados con la sintaxis y la normativa.

Para la escritura del ensayo final se asignó a cada alumno el estudio de una obra emblemática de la Arquitectura mundial. Como material de apoyo se

facilitaron tres fuentes de autoridad en formato impreso y digital. Parte del ensayo diagnóstico, una vez revisado y editado, sirvió para contextualizar el caso de estudio. Cada alumno leyó su ensayo en la clase y se realizó la revisión de manera colaborativa.

El día de la evaluación los alumnos entregaron el ensayo editado en formato digital e impreso y realizaron una exposición oral apoyada en un afiche que contenía fragmentos del ensayo y *micro temas* ilustrados con imágenes relevantes.

Una sesión de preguntas y respuestas permitió evaluar las repercusiones de la estrategia implementada en el aprendizaje de los contenidos teóricos de la asignatura.

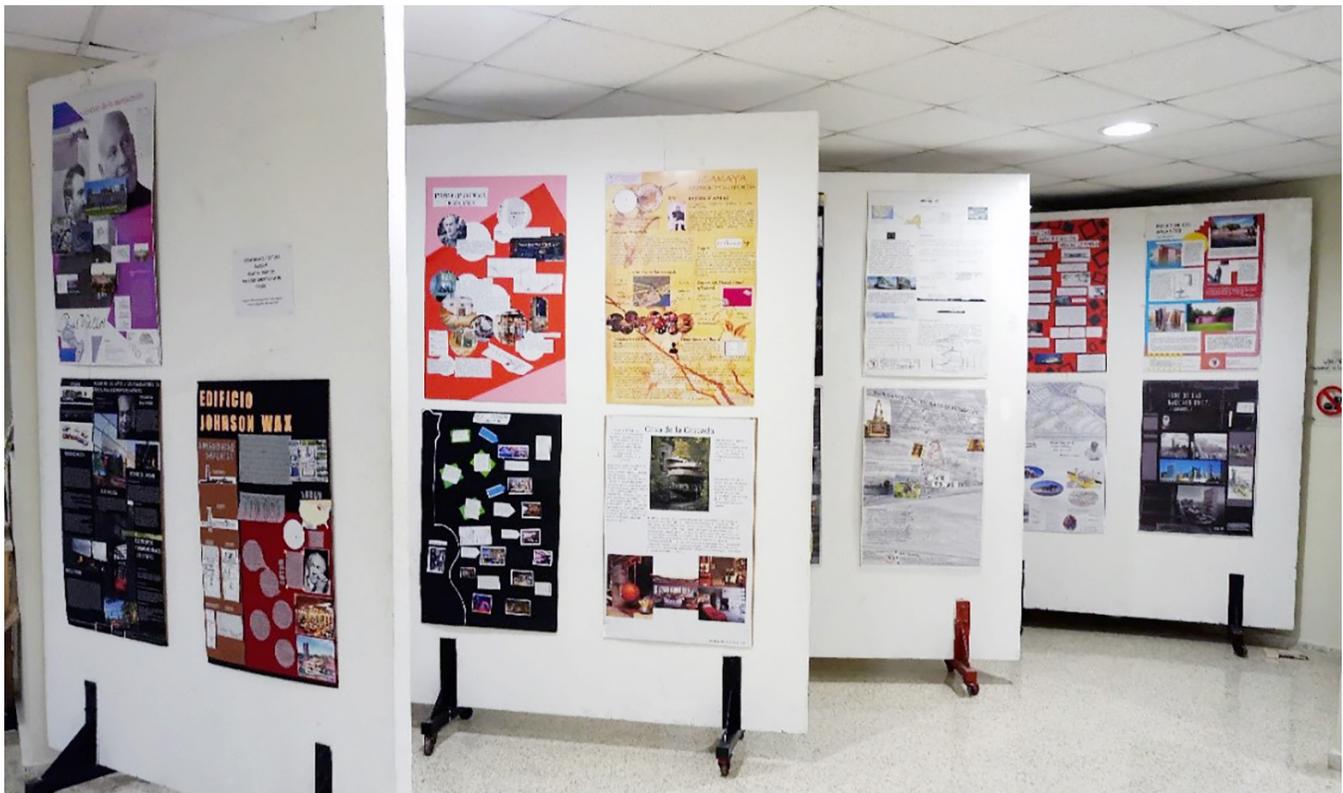


Ilustración 1: Exposición de los afiches en los pasillos de la Escuela de Arquitectura, ubicada en la séptima planta del edificio B1. CSTA. Abril 2018.

## Análisis y resultados

El diagnóstico reveló debilidades en la redacción y uso de la normativa, como anacolutos, falta de concordancia, uso inadecuado de los gerundios y de los signos de puntuación. Además, se evidenció deficiencias en la atención, en la retención y, por consiguiente, en el aprendizaje. Ante esta diversidad de problemas, se requirió un abordaje con la mirada puesta en el desarrollo de competencias tanto genéricas (comunicación escrita) como disciplinares (manejo del lenguaje especializado;

estudio de obras emblemáticas). En este sentido, las prácticas de escritura de textos cortos se perfilaron como recurso idóneo.

Con la primera práctica correspondiente a la *mini escritura* se reflejó un aumento en la atención prestada a las exposiciones de los diferentes equipos de trabajo y la apropiación de los contenidos trabajados tanto por el equipo propio, como por los de los otros. Al mismo tiempo, se vio debilidad en la redacción y la coherencia en los textos.

Los efectos de la práctica de *respuesta de media página* se evidenciaron en el posterior debate cuando se destacó la utilización del documento escrito como recurso para demostrar el manejo del tema. Dijeron frases como “*déjenme leer lo que escribí...*” Otros sustentaron su argumentación diciendo: “*lo que yo escribí respecto a eso fue...*”. Al final de la clase preguntaron si podían agregar algo más a su escrito para completar su respuesta a partir de lo debatido. Estas actitudes pusieron de manifiesto el reconocimiento por parte de los alumnos de la escritura como medio de afianzar y apropiarse conocimientos, es decir, el desarrollo de su aprendizaje.

Con la escritura del *micro tema* los alumnos se vieron compelidos a definir con pocas y especializadas palabras su parecer acerca de la profesión. Esto requirió de mucha reflexión, pensamiento crítico y labor de síntesis. Se les vio con la mirada fija, escribir y leer lo escrito, y suspirar luego con satisfacción por el esfuerzo y el logro.

En la tabla 2 se muestran algunos ejemplos de las definiciones aportadas antes y después de realizar una revisión colegiada en clase. Los nombres de los autores han sido modificados para proteger su identidad.

Tabla 2: Ejemplos de micro temas escritos por los alumnos

<b>Micro tema preliminar</b>	<b>Errores</b>	<b>Micro tema revisado y editado</b>
<p><b>Marie</b> La arquitectura, es el arte de transformar el lugar donde la gente vive al utilizar la ciencia y materiales causando experiencias en base a la función y creatividad y ornamentos de la misma.</p>	<p>Anacolutos. Uso inadecuado de la coma. Uso inadecuado del gerundio. Vocabulario pobre.</p>	<p>La Arquitectura es el arte de transformar el hábitat humano utilizando la ciencia y la técnica para propiciar experiencias memorables a partir de su funcionalidad y estética.</p>
<p><b>José</b> Arquitectura son el conjunto de técnicas y saberes que permiten proyectar espacios funcionales brindando buena experiencia a la persona que en él habita.</p>	<p>Falta de concordancia. Uso inadecuado del gerundio. Vocabulario pobre.</p>	<p>La Arquitectura es el conjunto de técnicas y saberes que permiten proyectar espacios funcionales para brindar una experiencia memorable a las personas que los habitan.</p>
<p><b>Jacinta</b> Arquitectura es la creación de espacios que con creación y técnicas de construcción se logra la función.</p>	<p>Anacolutos. Redundancia. Cacofonía.</p>	<p>La Arquitectura es la disciplina que se encarga de la construcción de espacios funcionales con creatividad y técnica.</p>

En cuanto a la práctica del *ensayo en vivo*, resultó útil para repasar las partes y características del ensayo, pero, sobre todo, sirvió para que los alumnos manejaran los conceptos y el lenguaje disciplinar específico y especializado, construido en dos meses de clases a través de lecturas, exposiciones y debates. Al mismo tiempo, les permitió fijar su posición ante el quehacer

comprometido del arquitecto con las personas y con el ambiente. Es decir, que además de ejercitarse en la lectura y manejar el lenguaje disciplinar, se promovió la conformación del perfil profesional.

En la escritura del primer *micro ensayo* se puso en evidencia la dificultad de los alumnos para incluir otras

voces en sus escritos. Les fue difícil asumir las diferentes fuentes (clases, lecturas, vídeo) como partes del cuerpo de conocimiento. Aunque con resultados aceptables en cuanto a la redacción y la criticidad, para este escrito se limitaron al contenido del vídeo.

Los resultados de la escritura del *micro ensayo* final a partir de un caso de estudio revelaron que la herramienta facilita comprender e integrar los contenidos diversos que se promueven en el análisis de obras arquitectónicas como datos teóricos, estadísticos, de campo, de intencionalidad.

Adicionalmente, se evidenció una mejora en la competencia de escritura de los alumnos, observable

en el uso de la normativa, la reducción de anacolutos que comúnmente afectaban a sus textos iniciales y un aumento en el desarrollo de procesos de análisis y síntesis de la información. Asimismo, tanto en los escritos como en la exposición oral pusieron de manifiesto el dominio del lenguaje propio de la disciplina, así como la mejora en general del aprendizaje de los contenidos de la asignatura.

En la tabla 3 se presentan fragmentos donde se muestran ejemplos de la mejora en la redacción de los *micro ensayos*. Los nombres de los autores han sido modificados para proteger su identidad.

Tabla 3: *Ejemplos de micro ensayos escritos por los alumnos*

<i>Micro ensayo preliminar</i>	<i>Micro ensayo final</i>
<p><b>Lisa:</b>  <b>“La idea de la wiki house es muy innovadora, vista desde el punto y argumentos del arquitecto puede funcionar, pero queda cuestionarnos, si todos somos capaces de realizar arquitectura, estarán condenando nuestro trabajo”.</b></p>	<p><b>“La idea de la wiki house es muy innovadora, sin embargo, amerita cuestionarse hasta donde esto es arquitectura y evaluar el riesgo de perder oportunidades de trabajo al poner a la disposición de cualquier persona de forma gratuita los planos de una casa.”</b></p>
<p><b>Joaquín:</b>  <b>“Gracias a la población es que esta tenga como por necesarias las torres para aprovechar el espacio al máximo ya que en la ciudad tienen sobre población y de lo contrario no habría espacio para estas personas vivir”.</b></p>	<p><b>“Las torres de viviendas aportan una solución a la superpoblación de la ciudad de Santo Domingo y la gran demanda habitacional existente que se contrapone a la escasez de lotes disponibles para construcción”.</b></p>
<p><b>José:</b>  <b>“En el interior tenemos un juego de luces sean naturales o artificiales que distinguen algunas áreas de otras para conseguir diferentes tipos de efectos confortables creando un acobijo en una casa de cristal teniendo la sala de estar como foco y a la vez un separador de áreas”.</b></p>	<p><b>“La relación interior-exterior, casa-lugar realmente crea un juego de sensaciones muy interesantes. Además, el juego con las luces en el interior cambia la percepción del mismo según la luz natural se desvanece y la artificial la apoya, resultando de forma armoniosa un cobijamiento en una casa tan transparente.</b></p>

## Resultados encuesta de opinión

Las respuestas de los alumnos acerca de la estrategia de escritura aplicada fueron recolectadas mediante un cuestionario.

Cuando se les preguntó si escribir micro ensayos había contribuido con su aprendizaje y con la identificación con la carrera, todos respondieron entre de acuerdo y totalmente de acuerdo.

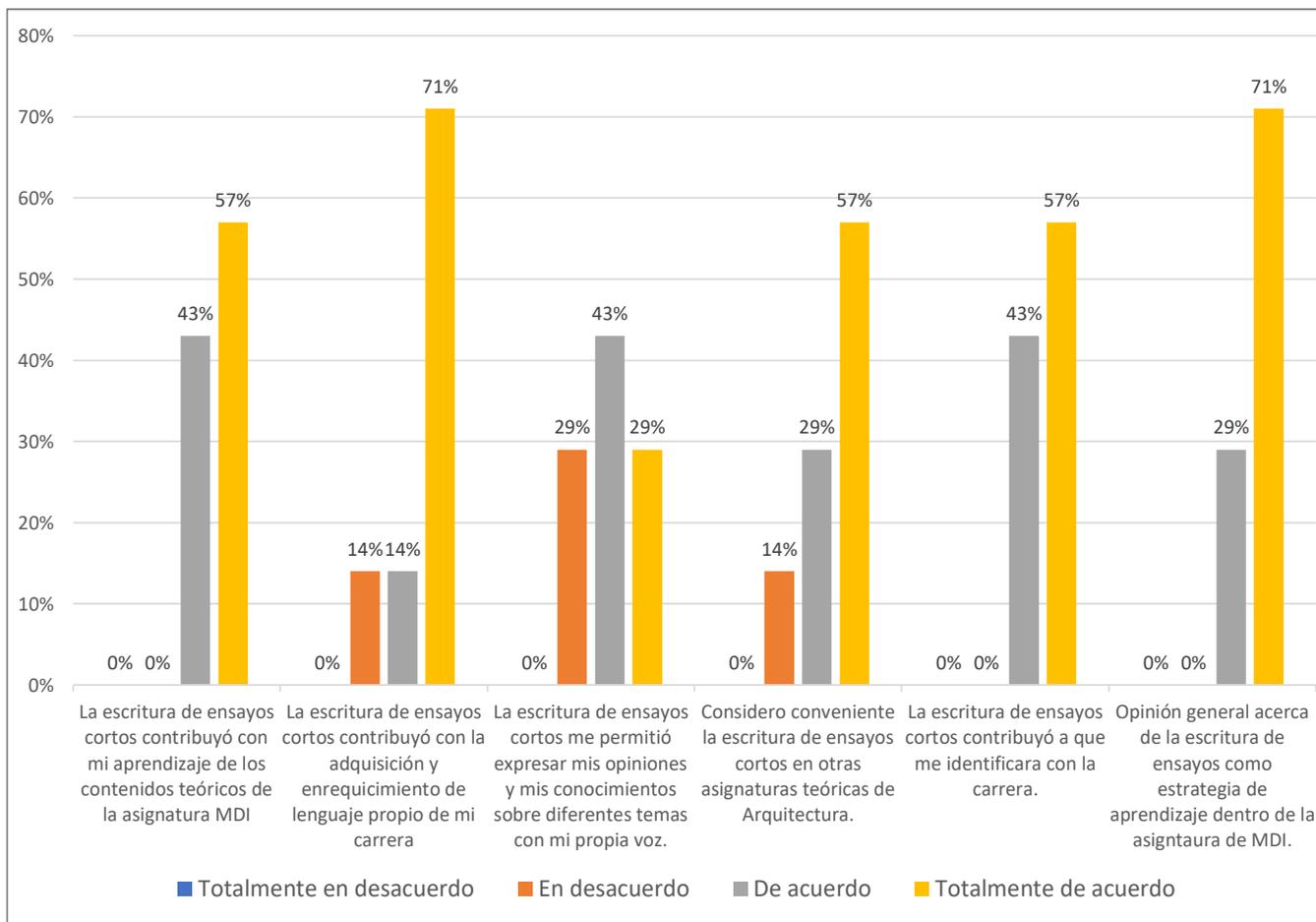


Figura 3: Resultados de la encuesta de opinión acerca de la estrategia de escritura de micro ensayos

Sobre la contribución de esta práctica de escritura a la adquisición del lenguaje disciplinar, la gran mayoría (el 85%) respondió estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, sin embargo, el 14% no lo está. Estas opiniones coinciden con las recogidas por otros investigadores (Newell, 1984; Svinicki y Makeachie, 2010; Thompson, 2017) en las que la mayoría valora la repercusión positiva en el aprendizaje, mientras una minoría expone su desacuerdo debido principalmente al tiempo que se precisa dedicarle a leer y a referenciar.

De manera similar, el 72% expresó que esta práctica les permite comunicarse con su propia voz y el 86% ve conveniente que se utilice en otras asignaturas teóricas de la carrera. Por último, el 29% opinó que la estrategia es buena, mientras que un 71% opinó que es magnífica.

## Conclusiones

La escritura basada en textos cortos constituyó una experiencia gratificante tanto para los alumnos como para la profesora de la asignatura. Con estas prácticas se logró mejorar la atención en las clases magistrales y en las exposiciones orales. Al mismo tiempo, los alumnos reconocieron la escritura como medio de afianzar y apropiar conocimientos y como un recurso para demostrar el manejo de los temas de la asignatura y fortalecer los procesos de análisis y síntesis de la información.

Los textos cortos, en especial los *micro ensayos*, representaron una oportunidad para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo al tiempo que se

manejaban conceptos específicos de la disciplina que le servirán para comunicarse adecuadamente con profesores, colegas, clientes. Por otra parte, se aprendió un género discursivo que les será útil en su vida académica y profesional tanto en sus estudios de postgrado, como para fundamentar proyectos propios y escribir sobre otros al realizar actividades de difusión, crítica o docencia de la Arquitectura.

De esta manera, se evidenció el poder de la escritura para construir saberes de forma sostenida e integradora dentro de las disciplinas y se confirmó el *micro ensayo* como una estrategia poderosa coadyuvante del aprendizaje de contenidos disciplinares a partir de su flexibilidad expositiva, personal y creativa que facilita la fijación de contenidos y el manejo del lenguaje disciplinar.

En términos generales, todos los alumnos elevaron su nivel de desempeño e interés por los temas desarrollados en la clase. Por otra parte, las prácticas de escritura contribuyeron con el aumento de la participación en la clase. Los alumnos se mostraron motivados y cumplidores, lo que evidenció un aumento en la implicación con su propio aprendizaje. Asimismo, el manejo de los contenidos del curso y del lenguaje especializado fue notable, así como la mejora en las competencias de escritura. Expresaron su satisfacción por los logros alcanzados y manifestaron sentirse definitivamente conectados con la carrera y con un nivel de comprensión de la finalidad de la profesión y de su rol que no tenían antes de este proceso llevado a cabo junto a ellos.

En definitiva, con la escritura de textos cortos se evidenció que escribir, sin importar la longitud, involucra un aprendizaje.

## Recomendaciones

A la luz de los resultados de la aplicación de la estrategia y de la evaluación realizada por los alumnos, se recomienda:

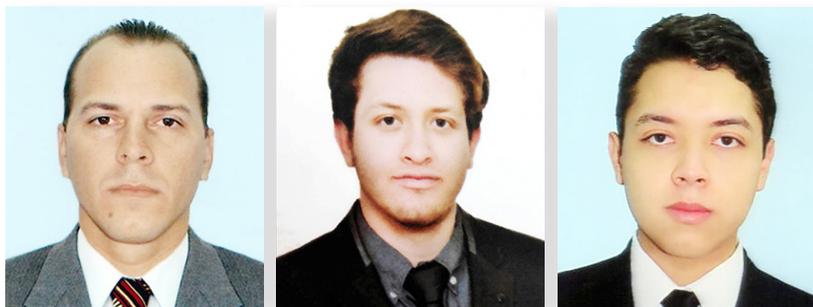
- Promover la aplicación de estrategias de escritura de textos cortos en las asignaturas de todas las carreras, tanto teóricas como prácticas.
- Fomentar la capacitación para la escritura de ensayos mediante la preparación de talleres para estudiantes y profesores.

- Crear oportunidades de publicación para el alumnado en periódicos y murales en las escuelas, en medios digitales y/o impresos.

## Referencias

- Angelo, T. A., y Cross, K. P. (1993). *Minute paper. Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*, 148-153
- Applebee, A. N. (1984). *Writing and reasoning. Review of educational research*, 54(4), 577-596
- Battaglia, S. (2018). *Importance of Essay Writing in University Learning*. Obtenido de seattlepi.com: <http://education.seattlepi.com/importance-essay-writing-university-learning-1401.html>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. (F. Navarro, Ed.) Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba
- Bean, J. C. (1982). Microtheme strategies for developing cognitive skills. *New directions for teaching and learning*, 12, 27-38
- Biggs, J. y. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario* (Vol. 7). Narcea ediciones
- Bustamante Newball, J., y García Romero, M. (2005). El ensayo periodístico: una propuesta didáctica. *Comunicar* (24)
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, 1, 16-27
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en Educación Superior. Desarrollo Curricular y Evaluación*. Madrid: Mc Graw Hill
- Clark, R. P. (2013). *How to write short*. UK: Hachette
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College composition and communication*, 28(2), 122-128
- Hartman, J. D. (1989). Writing to learn and communicate in a data structures course. *ACM SIGCSE Bulletin*, 21(1), 32-36

- Johnson, C. (2011). *Microstyle: The art of writing little*. New York: WW Norton y Company
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146
- Navarro, F., y Chion, A. R. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós
- Newell, G. E. (1984). Learning from writing in two content areas: A case study/protocol analysis. *Research in the Teaching of English*, 265-287
- Olaizola, A. (2011). El ensayo como herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* (16), 61-65
- Pearson, P. D., Moje, E., y Greenleaf, C. (2010). Literacy and science: Each in the service of the other. *Science Magazine*, 328(5977), 459-463
- Perea, E. C., y De la Fuente Prieto, J. (2013). Lenguaje del arquitecto: diagnóstico y propuestas académicas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 301-320
- Rodríguez Ávila, Y. (2007). El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(1), 147-159
- Stead, D. R. (2005). A review of the one-minute paper. *Active learning in higher education*, 6(2), 118-131
- Svinicki, M., y Makeachie, W. J. (2010). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (13 ed.). (L. Schreiber-Ganster, Ed.) Wadsworth: Cengage Learning
- Thompson, S. (Marzo de 2017). 'Live' essay writing – what are the benefits? Obtenido de Navitas: <http://learningandteaching-navitas.com/live-essay-writing-benefits/>
- Weaver, R. L., y Cotrell, H. W. (1985). Mental aerobics: The half-sheet response. *Innovative Higher Education*, 23-31



Dr. Rafael Hernández<sup>1</sup> Est. Francisco Rivadeneira<sup>2</sup> Est. César Galeano<sup>3</sup>

## Herramientas informáticas de apoyo a la redacción del texto científico



Est. Marcos Rosero<sup>4</sup> Dra. María Infante<sup>5</sup>

## Computer tools to support the writing of the scientific text

Recibido: 18-09-18  
Aprobado: 02-01-19

### Resumen

El investigador escribe en un informe la ciencia que produce; sin embargo, esta práctica no es suficiente para dominar la redacción del texto científico; atendiendo a ello, este estudio se propone como objetivo mostrar recursos informáticos que pudieran favorecer la labor de estudiantes durante la redacción de sus textos científicos. Se ha desarrollado siguiendo la perspectiva cualitativa, centrado en la descripción, la interpretación y la comprensión de la situación que se investiga, a partir de entrevistas, grupos focales y evaluación con rúbrica a los textos producidos por los estudiantes involucrados en la misma. El estudio se llevó a cabo con los estudiantes, seleccionados intencionalmente, de primer semestre de las carreras de Ingeniería en Software, Licenciatura en Derecho y Licenciatura Administración de Empresas y Negocios, que se imparten en la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), extensión Ibarra, Ecuador, durante el período octubre de 2017 a febrero de 2018. Como resultado, se exponen recursos que contribuyen a la redacción científica; se concluye que su utilización adecuada mejora el producto textual de los estudiantes cuando afrontan la elaboración del proyecto integrador.

<sup>1</sup> **Dr. Rafael Carlos Hernández Infante, PhD:** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor – investigador de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), extensión Ibarra, Ecuador. Autor y coautor de libros y artículos en revistas indexadas. Para contactar al autor: rafaelfcarlos\_docente@outlook.com

<sup>2</sup> **Est. Francisco Rivadeneira Enríquez:** Estudiante de la carrera de Ingeniería en Software de la UNIANDES, extensión Ibarra, Ecuador. Alumno ayudante de la materia Metodología de la investigación. Para contactar al autor: rivadeneirafrancisco21@gmail.com

<sup>3</sup> **Est. César Josué Galeano Páez:** Estudiante de la carrera de Ingeniería en Software de la UNIANDES, extensión Ibarra, Ecuador. Alumno ayudante de la materia Metodología de la investigación. Para contactar al autor: cjosuegp@hotmail.com

<sup>4</sup> **Est. Marcos Andrés Rosero Bolaños:** Estudiante de la carrera de Ingeniería en Sistemas de la UNIANDES, extensión Ibarra, Ecuador. Para contactar al autor: markorosero.nayan@gmail.com

<sup>5</sup> **Dra. María Elena Infante Miranda, PhD:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora – investigadora de la UNIANDES, extensión Ibarra, Ecuador. Autora y coautora de libros y artículos en revistas indexadas. Para contactar a la autora: m\_infante\_docente@hotmail.com

**Abstract**

*The researcher writes in a report the science he/she produces; however, this practice is not sufficient to know the writing of a scientific text; based on this, this research aims to expose computer resources that favor the work of the researcher during the writing of the scientific text. It has been developed following the qualitative perspective; it has focused on the description, interpretation and understanding of the situation being investigated, based on the subjects involved in it. The study was achieved with the students, intentionally selected, in the first semester of the Software Engineering, Bachelor of Law and Bachelor of Business Administration and Business, which are taught at the Autonomous Regional University of the Andes (UNIANDES), extension Ibarra, Ecuador, during the period October 2017 to February 2018. As a result, resources that contribute to scientific writing are exposed; it is concluded that its proper use favors the preparation of students when they face the elaboration of the integrating project.*

**Palabras clave**

recursos; redacción; texto científico; investigador; ordenador

**Keywords**

resources; writing; scientific text; researcher; computer

## Introducción

Dentro de las etapas que conforman el método científico, se señala la correspondiente a la publicación de sus resultados (Estévez, 2006; Córdova, 2014; Hernández e Infante, 2018; Salazar, 2018); para lograr este propósito, resulta necesaria la difusión del conocimiento a través de libros, ponencias, revistas de impacto, entre otras formas; por ello, ante el investigador se presenta la necesidad de redactar el texto científico haciendo un uso adecuado de estrategias discursivas y utilizando, a la vez, herramientas que puedan mejorar y facilitar esta labor.

Este tipo de texto pertenece a la formación funcional estilística de trabajo profesional (Dubsky, 1983; Armas, Pérez y Rivero, 2017), de ahí sus particularidades. Su propósito esencial es la comunicación de un resultado científico; requiere un plano semántico uniforme, el empleo de términos exactos y automatismos definidos o codificados, propios de un sector del saber; es decir, exige la utilización de palabras de significación exacta y unívoca, el predominio de lo denotativo; el uso de tecnicismos, cientifismos y extranjerismos (Alpizar, 1990; Grass, 2002; Cassany, 2007; Rodríguez, 2009; Roméu, 2012; Ávila, 2017 y Gené, Olmedo, Pascual, Azagra, Elorduy y Virumbrales, 2018); las particularidades apuntadas indican que su redacción es compleja.

Es una realidad que el investigador tiende, por oficio, a escribir la ciencia que produce; sin embargo, muchas veces esta práctica no le resulta suficiente o fácil, por ejemplo, cuando debe mostrar un poder de síntesis elevado durante la redacción del texto científico. Cabe resaltar que cuando se habla de investigadores “en ciernes”, como es el caso de estudiantes que asumen por primera vez la actividad de indagar desde la ciencia, la referida dificultad se acrecienta.

La experiencia de los autores de este texto en la asesoría de trabajos investigativos estudiantiles, en las carreras que se imparten en la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), extensión Ibarra, Ecuador, que constituyen la población de la presente investigación, les permite detectar deficiencias en la elaboración del texto científico en el cual plasman los resultados obtenidos en sus proyectos. Las insuficiencias que se evidencian están dadas, en lo fundamental, en el uso de estructuras gramaticales mal construidas, la repetición de palabras y en la no aplicación de algunas reglas ortográficas, lo que afecta la comunicación de las ideas; esta situación incide en que para los alumnos sea una tarea engorrosa la redacción de su proyecto integrador.

El proyecto integrador es un trabajo de investigación, estipulado en la malla curricular, que integra el contenido de las diferentes materias que reciben los estudiantes en cada nivel de su carrera. Al finalizar cada período académico, los educandos presentan el resultado de la investigación desarrollada en un texto que sintetiza el proceso de indagación científica y que debe cumplir con normas de redacción establecidas para este tipo de texto, lo que complejiza el trabajo a ejecutar por los estudiantes.

En la actualidad existen medios, materiales, recursos, herramientas que pudieran contribuir de manera eficiente a resolver en parte la dificultad expresada. Cabe destacar, que más allá de esta polisemia mostrada, se desea hacer referencia a un elemento de carácter didáctico que “(...) intencionalmente utilizamos para conseguir el objetivo que se pretende; en este caso, desarrollar eficaz y eficientemente los procesos didácticos de enseñanza y de aprendizaje (...)” (Castillo y Cabrerizo, 2006, p. 260). Atendiendo a lo declarado,

este artículo se propone mostrar recursos informáticos que pudieran favorecer la labor de todos los que tienen que llevar a cabo la redacción de un texto científico. En aras de su cumplimiento se desarrollan todas las acciones posteriores.

Es evidente que la computadora juega un papel fundamental en el proceso de escritura de la ciencia. En la actualidad es difícil imaginar al investigador, en plena labor, alejado de este dispositivo electrónico. En sentido general, aunque se reconoce que existen otras clasificaciones sobre el uso del ordenador, se asumen, por su alcance, las siguientes direcciones (Hernández, 2012):

- Como objeto de estudio: su empleo va encaminado al uso de las diferentes aplicaciones y programas, así como el propio sistema operativo. Es decir, este enfoque apunta a la operación del ordenador por parte de un usuario específico.
- Como medio de enseñanza-aprendizaje: este uso revela las potencialidades del dispositivo electrónico para “aprender de él y con él”; mediante su empleo se hace más vívida la adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes.

- Como herramienta de trabajo: se enfoca esta perspectiva en el empleo del ordenador haciendo uso de las aplicaciones y programas, de acuerdo a la selección que haga el usuario.

Este último uso específico engloba de manera más directa el trabajo del investigador durante el proceso de escribir la ciencia que produce. Por este motivo se privilegia en el presente artículo el uso de la computadora como herramienta de trabajo del investigador.

Cabe destacar que hoy día no resulta una novedad afirmar que durante el proceso de redacción con fines investigativos se hace uso de un procesador de textos, el cual no es más que una aplicación para crear y manipular documentos. Existe una gama de sistemas operativos con procesadores de texto diseñados para los ordenadores personales. Los mismos se dividen en gratuitos y de pago.

Entre los procesadores gratuitos de texto de escritorio, se hace referencia a la suite ofimática *OpenOffice*. Esta ofrece variadas opciones; en contraposición a ella, como parte de los programas de pago se encuentra, como uno de los más difundidos, el *Microsoft Office* (Hernández, 2011; Hernández, Infante y Córdova, 2016).

Figura 1: Suite ofimática OpenOffice. Fuente: <https://www.openoffice.org/es/>

En relación con lo expresado, debe apuntarse que en la actualidad la suite de oficina antes mencionada posee un atributo particular. Este es aportado por el *Cloud computing*: “(...) aplicaciones que actúan como servicios basados y utilizados exclusivamente en internet. (...) no es necesario -para su uso- la instalación de ninguna aplicación o *software* de manera local en nuestro ordenador” (Peña, 2013, p. 184). De esta manera, pueden encontrarse las versiones: “*Office 365 Hogar Premium*” (de pago) y como alternativa: “*Open365*” (gratuita).

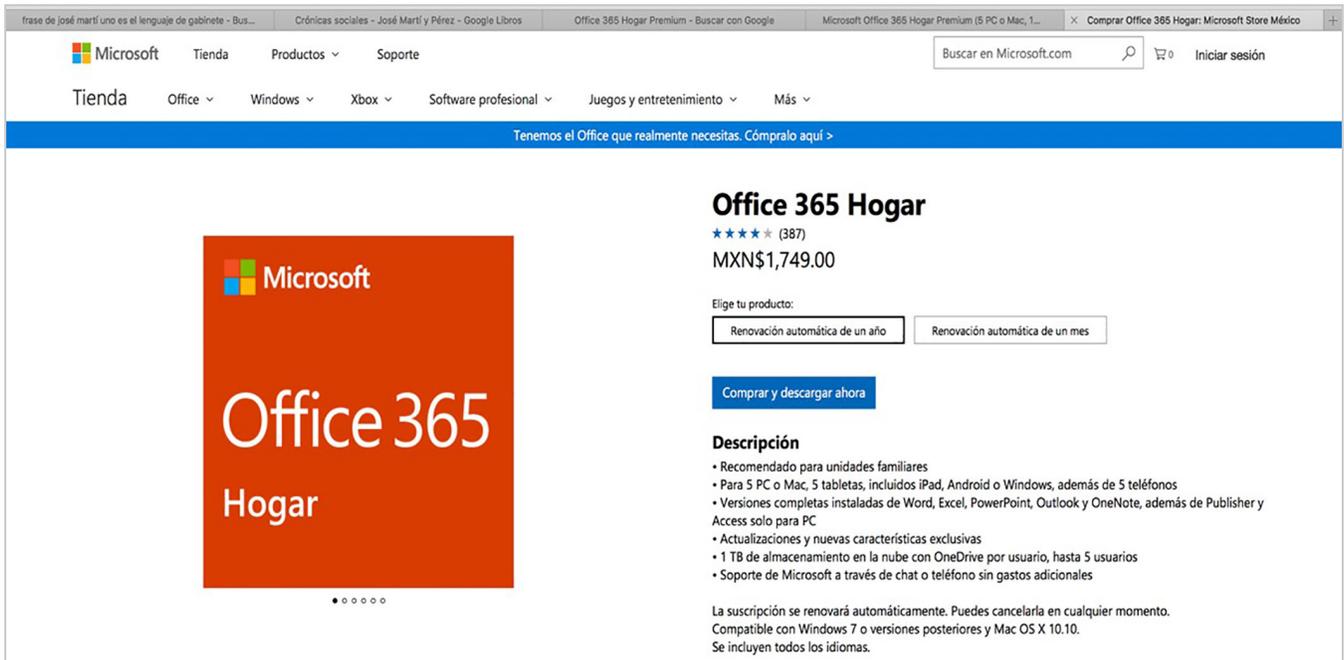


Figura 2: El Office 365 Hogar Premium que ofrece Microsoft. Fuente: <https://products.office.com>

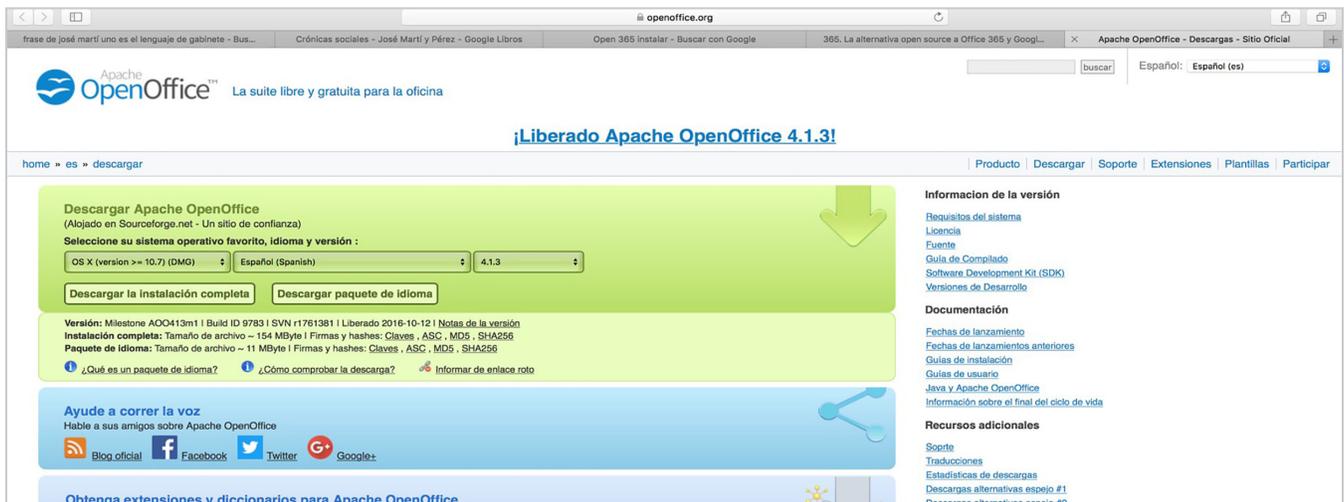


Figura 3: El Open365 basado en Open Source. Fuente: <https://www.openoffice.org/es/descargar/>

Por otro lado, se debe tomar en cuenta que en el proceso de escritura se incurre muchas veces en fallos en la normativa de la gramática, por lo tanto, se necesita de una revisión y ayuda permanente para la corrección. Si bien es cierto que los procesadores de textos ofrecen esta opción, existen herramientas que se ofrecen en línea, cuyo empleo resulta orientador en la etapa de redacción y edición del texto.

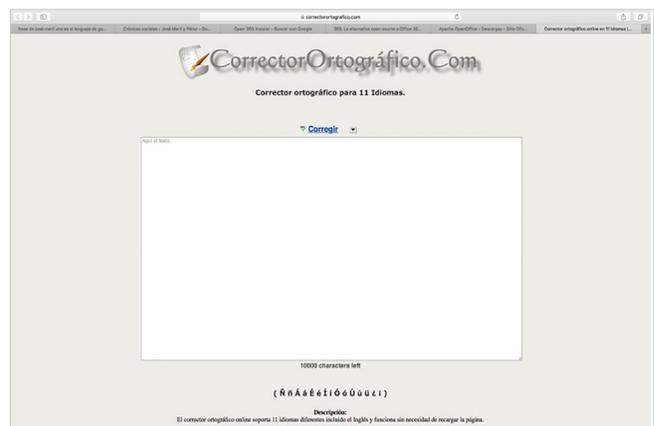


Figura 4: Ejemplo de corrector ortográfico en línea. Fuente: <https://www.correctorortografico.com/>

A través de un corrector ortográfico, como el que se muestra en la imagen anterior, se accede a recursos de corrección, con una aceptación de textos escritos hasta en 11 idiomas. A propósito del carácter automatizado del proceso que se genera, no debe hacerse a un lado el hecho de que es el autor o los autores los que deben tomar partido y asumir de manera protagónica la toma de decisión en relación a las sugerencias que reciben del *software*. De igual forma, es importante el dominio del código escrito para alcanzar una mayor eficiencia y claridad (Hernández, 2011; Hernández, Hernández y Terrazas, T. 2015; López y Eliza, 2018).

Los diccionarios constituyen otras herramientas de utilidad para una redacción adecuada; los que escriben

en idioma español tienen a su alcance el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2014). Aparejado a esto, se hace referencia a uno con un nivel más alto de especialización: el Diccionario Panhispánico de Dudas (Real Academia Española, 2017). Su finalidad está relacionada con aclarar dudas léxicas sobre el uso de determinados vocablos, así como también sobre el empleo de neologismos.

Cabe destacar que, para una rama específica de la ciencia, como lo es el Derecho, por ejemplo, puede encontrarse el Diccionario del español jurídico (Real Academia Española, 2016). Por otro lado, aparece en línea una variada gama de diccionarios que abordan más de siete categorías diferentes del saber.



Figura 5: Ejemplo de diccionario en línea: Real Academia Española. Fuente: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Escribir la ciencia demanda, entre otros aspectos, el no incurrir en faltas que apuntan directamente a las propiedades del texto como la coherencia y la cohesión, que afectan a la construcción del texto. El investigador debe ejercitar la etapa de revisión de su texto y descubrir ideas cuya estructura pudiera resultar confusa. También, puede utilizar diccionarios que le permitan buscar información para sustituir determinados vocablos de manera que se eviten repeticiones innecesarias en el texto. Hacer uso de un diccionario de sinónimos y antónimos contribuye a ese fin, aunque no se hace a un lado el hecho de que los procesadores de textos también ofrecen ese recurso (Hernández, 2011); sin embargo, en línea se encuentran recursos alternativos, como es el caso del Buscador de ideas afines y relacionadas.

**Ideas afines y palabras relacionadas con NEVADA**

**nevada:** Precipitación, inclemencia, meteor. V. TORMENTA 1.

**nieve:** Nevada, copos, precipitación. V. FRÍO 4.

**TORMENTA. 1:** Borrasca, tempestad, temporal, inclemencia, precipitación, meteor, galerna, huracán, turbión, ciclón\*, torbellino, tromba, remolino, tornado, baguio, manga, tifón, vendaval, viento\*, V. huracán, ventarrón, ventisca, ráfaga, ventolera, oscurecimiento, niebla, bruma, precipitación, lluvia\*, aguacero, chaparrón, granizo, granizada, pedrisco, nevada, nieve, celisca, aguanieve, escarcha, helada, rayo\*, exhalación, relámpago, trueno, tronada, mar gruesa, marejada, oleaje, elementos desatados, naturaleza enfurecida.

2. Generalidades. Depresión barométrica, bajas presiones, frente frío, masa de aire frío, m. de aire polar, partemeteorológico, meteorología\*, barómetro\*, pluviómetro, pararrayos\*, paraguas\* impermeable\*, chubascuero.

3. Acción. Encapotarse, aborrasearse, cubrirse, nubarse, oscurecerse\*, descargar, desencadenarse, estallar, comenzar, desatarse, romper, diluviar, llover, caer, granizar, nevar, helar, relampaguear, tronar, soplar, rugir, mugir, ulular, bramir, encrepase, enfurecerse, amainar, abonanzar, levantar, despejar.

4. Tormentoso. Tempestuoso, proceloso, borrasco, huracán, inclemente, riguroso, violento\*, agitado, cerrado, nuboso\*, oscuro\*, cubierto, gris, nublado, atemporalado, turbulento, cargado, ventoso, lluvioso\*, encrepado, enfurecido, desatado. Contr. Bonanza\* sop. V. METEOROLOGÍA, CICLÓN, VIENTO, NUBE, OSCURIDAD, LLUVIA, RAYO, FRÍO, CALOR, ATMÓSFERA, BARÓMETRO, PARARRAYOS.

**FRÍO. 1:** Frescura, fresco, frialdad, frigidéz, inclemencia, congelación, congelamiento, rigor, rigidez, destempe, baja temperatura, crudeza, descenso termométrico, invierno, época fría, enfriamiento, ateramiento, temblor\*.

Figura 6: Buscador de ideas afines y relacionadas, en línea. Fuente: <http://www.ideasafines.com.ar/buscador-ideas-relacionadas.php>

No debe perderse de vista, por su utilidad, el empleo de los glosarios (catálogos de palabras pertenecientes a una disciplina o a un campo de estudio). Los vocablos que aparecen en ellos requieren ese apoyo para su entendimiento (Bustos, 2009), pues en este tipo de documento se definen, se explican o se comentan, siempre ordenados de forma alfabética, para que se comprenda su significado en un contexto específico (López, 2004; Delis, Campaña-Jiménez y Gallego-Arrufat, 2018).

Dentro de los glosarios que pueden ser utilizados por los investigadores, se cita como ejemplo el “Catálogo

de palabras de una misma disciplina (...) definidas o comentadas” (RAE Gestión, 2016). Su uso contribuye, en particular, a enriquecer el léxico del investigador cuando escribe sobre algún tema especializado. De la variedad de estos recursos que aparecen en línea se sugiere, por su nivel de generalidad, consultar el de expresiones coloquiales, lo que puede ayudar al investigador a tomar conciencia sobre aquellos términos que deben evitarse en un trabajo de carácter científico.



Figura 7: Buscador de expresiones coloquiales, en línea. Fuente: <http://www.coloquial.es>

Como se ha dejado entrever con antelación, el investigador está comprometido con la publicación de los resultados de su estudio. Sin esta acción no estaría completo su trabajo ni cerraría el ciclo que demanda la aplicación del método científico; por ello, redactar el informe de la investigación es fundamental. Sin embargo, no debe perderse de vista que esta labor requiere seguir pautas específicas, atendiendo a las particularidades del texto científico. En este sentido, juegan un importante papel los manuales relacionados con el estilo científico o profesional; se sugieren, por su amplitud, fundamentos y carácter didáctico, los siguientes: el “Diccionario urgente de estilo científico del español” (Pérez, 1999) y el “Libro de estilo de ABC” (Vigara, 2001). Los recursos referidos son esenciales para el investigador que se decida a publicar los resultados de su trabajo en la lengua castellana.

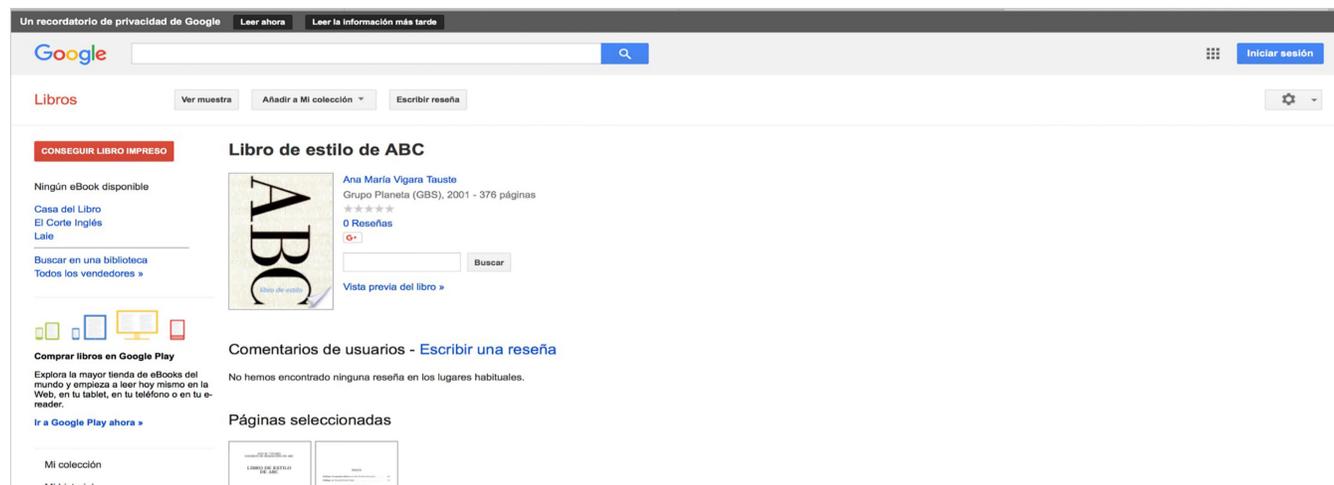


Figura 8: El libro de estilo de ABC, en línea. Fuente: <https://www.abc.es>

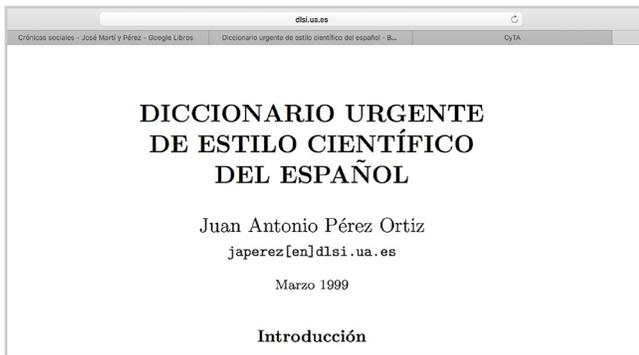


Figura 9: Diccionario urgente de estilo científico del español, en línea. Fuente: <http://www.dlsi.ua.es/~japerez/pub/pdf/ducede.pdf>

Por otra parte, *Grammarly* es una alternativa para la redacción científica. Funciona como extensión en el navegador y también como aplicación de escritorio de acuerdo a los permisos del usuario de la aplicación. *Grammarly* corrige errores ortográficos y de redacción mientras hace cualquier tipo de tarea. Se encuentra esta aplicación gratis o de pago.

Otra de las herramientas de alcance y utilidad es el *Google Docs*. Esta consiste en un editor de texto integrado dentro de *Google Drive*. Permite compartir el mismo documento con varios usuarios a la vez. Soporta una variedad de idiomas y ofrece la posibilidad de añadir comentarios o modificaciones al texto.

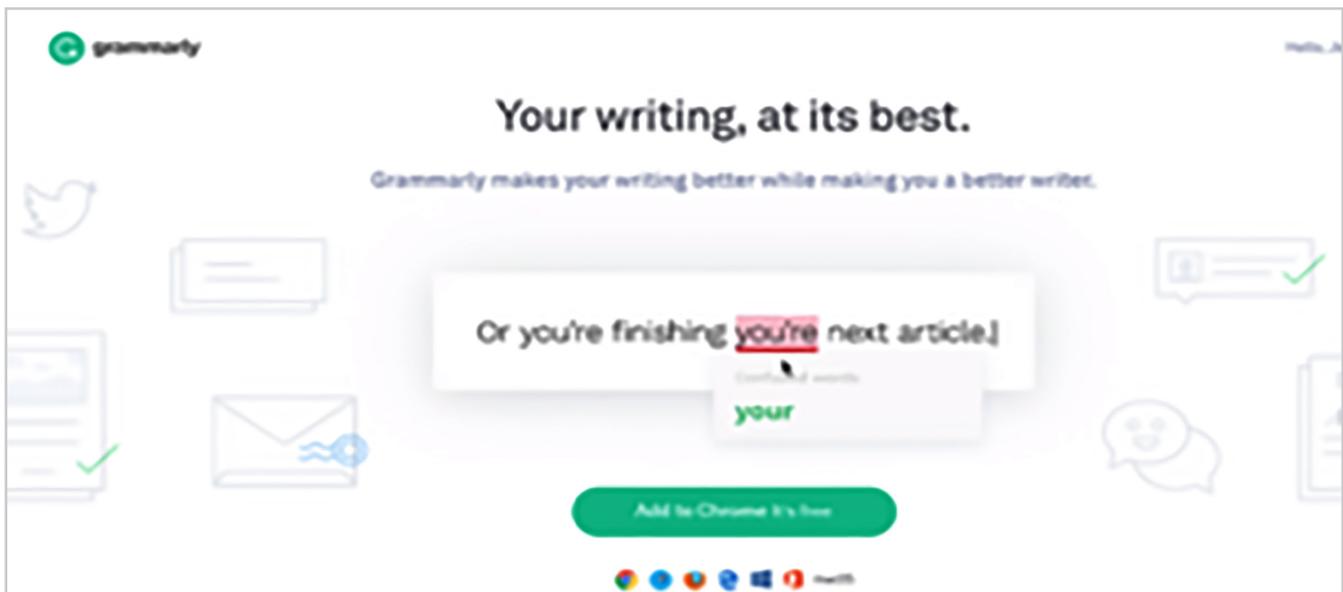


Figura 10: Entorno de la aplicación Grammarly. Fuente: <https://www.grammarly.com>

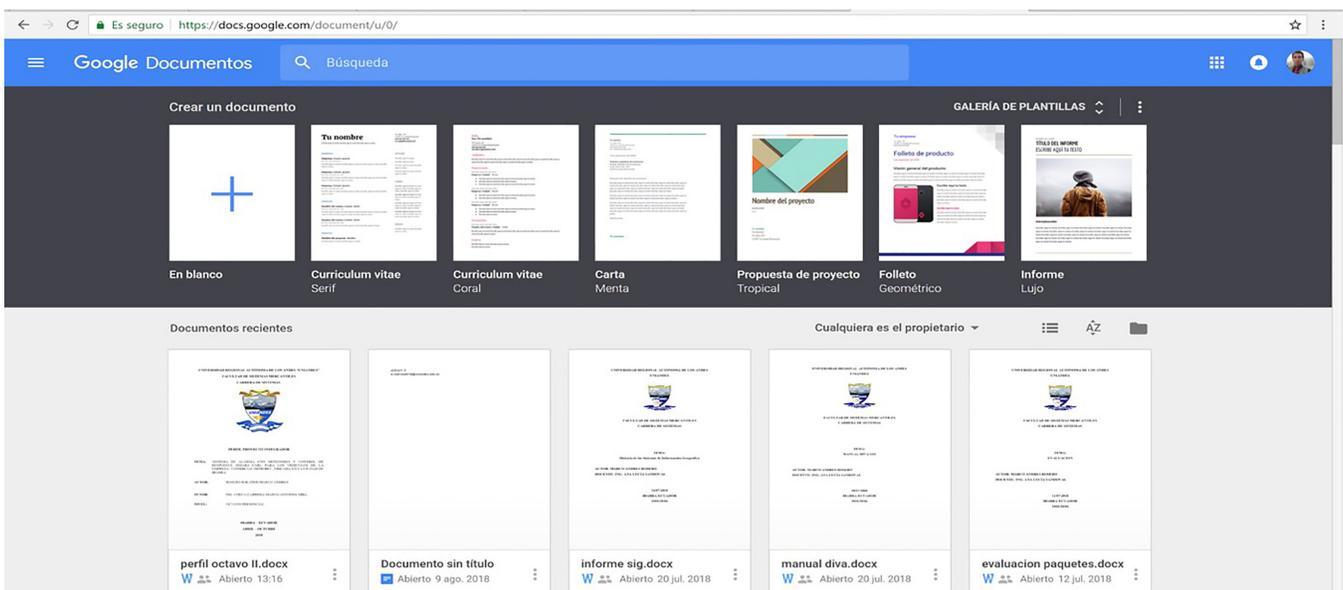


Figura 11: Entorno del Google Docs. Fuente: <https://www.google.com>

## Metodología

La investigación se ha desarrollado siguiendo las pautas de la perspectiva o modalidad cualitativa; se ha centrado en la descripción, la interpretación y la comprensión de la situación que se investiga, a partir de los sujetos involucrados en el mismo. Se escogió la muestra de manera intencional (no probabilística), tomando en consideración la relación estrecha de los autores con los alumnos seleccionados y el hecho de que estos últimos estaban desarrollando su proyecto integrador durante el período que se investiga: octubre 2017– febrero 2018.

Desde el nivel empírico se emplea la entrevista. La misma se clasifica como cualitativa y no estandarizada; se parte de una guía como instrumento flexible, abierto, útil para estudiar el objeto, permitiendo a los sujetos manifestar sus criterios libremente. Desde su aplicación se obtienen las evidencias que sustentan las dificultades existentes en el objeto de investigación. En línea con el objetivo declarado, se procedió a entrevistar a 37 estudiantes de primer semestre de las carreras de: Ingeniería en Software, Licenciatura en Derecho y Licenciatura Administración de Empresas y Negocios.

A la muestra seleccionada se le aplicó una entrevista durante tres momentos en el desarrollo del semestre (Ver Anexo 1). Debe expresarse que fue necesario introducir nuevos aspectos a cada entrevista, pues las respuestas obtenidas en una ronda indicaban la necesidad de ahondar en otros elementos que evidenciaban las necesidades y debilidades que caracterizaban los textos que estaban produciendo los estudiantes. Dichas entrevistas arrojaron la valoración de los estudiantes sobre las competencias escriturales que consideraban necesarias para la producción del proyecto integrador.

El análisis del contenido de las respuestas de los entrevistados permitió identificar las deficiencias. Estas se muestran a continuación, atendiendo a las diferentes preguntas en cada entrevista.

### Primera ronda:

- Se evidencia desconocimiento sobre el objetivo que se persigue con la realización del proyecto integrador del nivel.
- Existen dudas sobre las temáticas a abordar y su relevancia.
- Tienen escasa visión acerca del alcance de la investigación y el contexto de desarrollo.

### Segunda ronda:

- Afloran dudas en relación con la estructura que debe seguir el proyecto integrador como documento en el que plasmarán los resultados investigativos que alcancen.
- Hay dudas en relación con la integración de los aspectos de la investigación en desarrollo y el contenido de las materias que reciben.

### Tercera ronda:

Cabe destacar que como paso previo a esta ronda se procedió a realizar una revisión del trabajo en elaboración. Ello, juntamente con la entrevista, permitió obtener la siguiente información:

- Se nota dispersión en relación con el tratamiento de la información recopilada, tanto teórica como práctica.
- Existe dificultad en relación al poder de síntesis a mostrar durante el desarrollo del informe.
- Se valoran como “difíciles y de bajo dominio” las normas de la redacción científica que deben aplicar en la presentación del proyecto. En particular, los textos carecen de: objetividad, impersonalidad, precisión en el empleo de términos, predominio de lo denotativo; precisión y gramaticalidad en el dominio de la normativa de la lengua escrita; coherencia y cohesión en las ideas expresadas.

La información que han ofrecido estas entrevistas, así como la valoración del trabajo escrito, indica la necesidad de utilizar la técnica de tormenta de ideas para conocer las posibles soluciones a las dificultades detectadas; del intercambio surgieron dos directrices fundamentales:

- Realizar un taller sobre las normas de la redacción científica que deben aplicar en la presentación del proyecto, de modo que pudiera profundizarse en las mismas desde la teoría y desde la práctica, a través de ejemplos concretos.
- Identificar herramientas informáticas que ayuden a los estudiantes en el proceso de redacción y edición del texto que presentarán como proyecto integrador, por ejemplo, aquellas que les permitiesen corregir errores ortográficos y gramaticales; buscar sinónimos, entre otras.

Seguidamente se procedió a planificar el taller. Para el desarrollo de este se realizaron encuentros teórico – prácticos en los cuales participaron los estudiantes. Se trabajó dos semanas en el mes de diciembre 2017 y dos en el mes de enero 2018, tiempo que tenían planificado

los alumnos para redactar el marco teórico de su proyecto. Se laboró: lunes, miércoles y viernes durante dos horas. Se emplearon las computadoras personales de los propios estudiantes. El sistema de trabajo estuvo guiado por la colaboración en equipo. Durante los encuentros se reforzó el proceso de redacción, sugiriendo emplear recursos informáticos como los que se presentan en este estudio. En la etapa final, se les animó a identificar herramientas específicas de acuerdo a las debilidades que se les señalaba en las revisiones del proceso de escritura del proyecto integrador. Se aclararon las dudas, percibiendo la evolución paulatina de los textos. Jugó en esto un papel esencial emplear una rúbrica de evaluación facilitada por una colega (Anexo 2) para medir el nivel de las propiedades textuales.

## Resultados

Los proyectos integradores elaborados por los estudiantes, en sentido general, cumplieron su objetivo en tanto las investigaciones desarrolladas establecieron relaciones entre los contenidos que recibieron en las diferentes materias del semestre y en la búsqueda de una solución al problema revelado. Debe señalarse que el uso de las herramientas informáticas mencionadas fue de utilidad en el proceso de redacción del texto, aspecto en el cual se presentaban dificultades.

Los alumnos, haciendo uso de las aplicaciones *Grammarly* y del Corrector ortográfico detectaron y corrigieron errores de la normativa y de redacción del texto, lo que favoreció la comunicación de las ideas con la precisión y la claridad que exige un texto de carácter científico. Además, el empleo de diccionarios como el de Sinónimos y antónimos, así como El buscador de ideas afines y relacionadas, resultó un medio adecuado para evitar la repetición innecesaria de palabras; los alumnos se percataron del beneficio de estas herramientas en el proceso de edición del texto que producían.

Es preciso destacar que los estudiantes se auxiliaron del Buscador de expresiones coloquiales para evitar el uso de estas en el texto que elaboraban, reconociendo de ese modo la particularidad del texto científico de utilizar un lenguaje técnico y con carácter denotativo en la comunicación de las ideas. Debe acotarse que la elaboración del proyecto integrador implica un aprendizaje colaborativo, pues la investigación se desarrolla por un grupo de alumnos; por ello, durante el proceso de producción y revisión del texto, les fue útil usar la aplicación *Google Docs*, mediante la cual compartían el documento que elaboraban, incluyendo comentarios y modificaciones que permitían mejorarlo.

Tabla 1: Evolución de la erradicación de las dificultades manifiestas.

DIFICULTADES	AL INICIO DEL PROCESO	EN EL PROCESO	EN LA ENTREGA DEL PROYECTO
Dominio del lenguaje científico académico (cohesión lexical)	Se manifiesta gran debilidad con muchas palabras repetidas y uso coloquial de la lengua. Se llevan a cabo entrevistas para descubrir los errores en el uso variado y adecuado del vocabulario técnico y cómo pueden mejorar.	Se llevan a cabo encuentros paulatinos. Se trabajó dos semanas en el mes de diciembre 2017 y dos en el mes de enero 2018. Se implementó el uso de diccionarios y otras herramientas como: Catálogo de palabras de una misma disciplina, Ideas afines y Coloquialmente.	Los textos mejoraron considerablemente en el uso del vocabulario propio de sus disciplinas y en la no repetición, logrando una mejor cohesión en cuanto al léxico.
Ortografía	Se manifiestan grandes debilidades en el dominio de la normativa de la acentuación y en la escritura de palabras.	A partir de la revisión de los textos y la entrevista de la tercera ronda, los estudiantes manifiestan que no dominan las reglas de ortografía y que las consideran difíciles y abstractas.	En los encuentros se les sugiere el uso de <i>Grammarly</i> y se les anima a utilizar la herramienta. Se asumen las reglas de acentuación
Coherencia textual y capacidad de síntesis.	Se manifiestan fuertes debilidades cuando se llevó a cabo la primera revisión de los textos.	Se subrayaron las falencias en los trabajos. Se les motivó a descubrir sus errores y a través de lluvia de ideas, se les motivó a que identificaran las herramientas que podrían servirles para mejorar las debilidades en la construcción de las ideas.	A partir de la tercera ronda, se trabajó en el estilo de los textos y en erradicar las falencias. Se logró que los estudiantes adquirieran conciencia y mejoraran su texto académico científico.

## Conclusiones

Redactar la ciencia constituye un reto para el investigador, independientemente de la experiencia que posea. A través de esta acción se comunican los resultados de las indagaciones de manera concreta y objetiva. Por ende, expresarse haciendo un uso adecuado de la lengua materna es esencial.

- Se ha comprobado que los estudiantes objeto de investigación manifestaron deficiencias en relación con la elaboración de su proyecto de investigación, particularmente en lo referente a la redacción científica.
- En línea existe una variedad importante de recursos que contribuyen a perfeccionar el proceso de redacción científica. Emplearlos con eficacia es tarea de cada investigador, sin que ello reste su protagonismo en el proceso de elaboración del texto científico.
- La selección de los recursos tratados en este artículo permite conducir de una mejor manera a los estudiantes para afrontar el desarrollo de su proyecto integrador, su elección consecuente incide positivamente en la mejora de las dificultades detectadas en el proceso de redacción de dicho texto.
- En sentido general, es preciso señalar que, aunque se reconoce que el uso de las herramientas indicadas ha ayudado a los estudiantes en la redacción del texto que presentan como proyecto integrador, en un breve lapso de tiempo no se resuelven todas las deficiencias que se han presentado en la elaboración de este tipo de texto. El nivel de dominio de la competencia textual es complejo y depende de diferentes habilidades a desarrollar de manera paulatina; por lo tanto, es menester continuar la labor encaminada a su mejora, tomando en consideración los saberes previos de los alumnos y sus potencialidades para acceder a un estadio superior en una tarea tan importante en sus estudios de pregrado y en su vida profesional.
- No pretendemos ofrecer la última palabra sobre un tema tan complejo y diverso como es la redacción de textos científicos académicos y los recursos en línea que colaboran en su mejoría, sino presentar, fundamentalmente, la facilidad de uso y el beneficio de dichos recursos. Se considera esencial suscitar la curiosidad sobre el tópico tratado, por su importancia para la presentación de los resultados investigativos.
- No debe soslayarse el papel protagónico del investigador en este proceso, la necesaria cultura científica que debe poseer y el adecuado conocimiento de la lengua en la cual

se expresa, todo lo cual influye en la calidad del texto que elabora.

## Referencias

- Alpizar, R. (1990). *Traducción y terminología científica*. La Habana: Científico-Técnica
- Armas, K. E. G., Pérez, Y. G., y Rivero, A. F. M. (2017). LA TIPOLOGÍA TEXTUAL. CONCEPCIONES DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN. *Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación*. ISSN 2224-2643, 8(3), 137-150
- Ávila, S. R. (2017). Aspectos discursivos y léxicos de la publicidad turística en medios impresos. Buscador de ideas afines y relacionadas. (s.f). Disponible en: <http://www.ideasafines.com.ar/buscador-ideas-relacionadas.php>
- Bustos, J. M. (2009). Definición de glosarios léxicos del español: Niveles inicial e intermedio. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 19, 35-72
- Cassany, D. (2007). *Affilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama
- Castillo A., S. y Cabrerizo D., J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y currículum*. Volumen I. España: Editorial Mc Graw Hill
- Córdova, C. A. (2014). *Consideraciones sobre metodología de la investigación*. Holguín: Universidad de Holguín. Centro de estudios sobre identidad cultural
- Corrector ortográfico (2010). Disponible en: <http://www.correctorortografico.com>
- Delis, Y. M. R., Campaña-Jiménez, R. L. y Gallego-Arrufat, M. J. (2018). Iniciativas para la adopción y uso de recursos educativos abiertos en Instituciones de Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4)
- Diccionarios (s.f). Disponibles en: [http://www.wikilengua.org/index.php/Lista\\_de\\_diccionarios\\_en\\_Internet](http://www.wikilengua.org/index.php/Lista_de_diccionarios_en_Internet)
- Dubsky, J. (1983). Introducción a la estilística de la lengua. Santiago: Universidad de Oriente. *Serie Humanidades*. No. 4, 49-75
- Estévez, M. (2006). Los métodos de investigación. En *La investigación científica en la actividad física: su metodología* (pp. 191 – 217). La Habana: Deportes

- Expresiones coloquiales (s.f). Disponible en: <http://www.coloquialmente.com/es>
- Gené, E., Olmedo, L., Pascual, M., Azagra, R., Elorduy, M., y Virumbrales, M. (2018). Evaluación de competencias en comunicación clínica en estudiantes de medicina con paciente simulado. *Revista médica de Chile*, 146(2), 160-167
- Grass, E. (2002). *Textos y abordajes*. La Habana: Pueblo y Educación
- Hernández, R. C. (2011). *Contribución al desarrollo de la identidad cultural, a través de la asignatura Computación*. Tesis presentada en opción a la categoría académica de Master en Educación Superior. Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”, Holguín
- Hernández, R. C. (2012). *El desarrollo de la identidad cultural desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Computación*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”, Holguín
- Hernández, R. C. e Infante, M. E. (2018). *Las técnicas de consenso en la investigación científica: reflexiones teórico-prácticas*. Quito: Jurídica del Ecuador
- Hernández, R. C., Hernández, S. L. y Terrazas, T. I. (2015). *El desarrollo de la competencia ortográfica: una aproximación desde la práctica*. Prefacio de Infante Miranda, M.E. Quito: Mendieta
- Hernández, R. C., Infante, M. E. y Córdova, C. A. (2016). *La identidad cultural y la Informática: retos al docente en la contemporaneidad*. Quito: Mendieta
- López, A. (2004). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la documentación*. Madrid: Síntesis
- López, R., y Eliza, A. (2018). Monitoreo, acompañamiento y la evaluación para mejorar la práctica docente en la competencia lee textos escritos en su lengua materna del área de comunicación del III Ciclo de Educación Básica Regular de la Institución Educativa N° 80130 “Emérita Herrera Vega” del Distrito de Huamachuco–Provincia de Sánchez Carrión–Ugel Sánchez Carrión–La Libertad
- Microsoft (2010). *Suite ofimática OpenOffice*. Disponible en: <http://www.openoffice.org/es/>
- Microsoft. (Ed.) (2001). *Diccionario de informática e internet* España: McGraw-Hill Interamericana
- Peña, R. (2013). *Uso de las TIC en la vida diaria*. México: Alfaomega
- Pérez, J.A. (1999). *Diccionario urgente de estilo científico del español*. Disponible en: <http://www.dlsi.ua.es/~japerez/pub/pdf/ducece.pdf>
- RAE Gestion (2016). *Diccionario de la lengua española* (Version 1.0): Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE)
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª edición). Disponible en: <http://drae.rae.es>
- Real Academia Española (2016). *Diccionario del español jurídico*. Disponible en: <http://dej.rae.es>
- Real Academia Española (2017). *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Disponible en: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>
- Rodríguez, L. (2009). *Español para todos: temas y reflexiones*. La Habana: Pueblo y Educación
- Roméu, A. (2012). La comunicación en la ciencia. *Revista Educación*. No. 107, 21 – 27
- Salazar, A. V. L. (2018). Métodos y Técnicas de Investigación. DIKÉ. *Revista de Investigación en Derecho, Criminología y Consultoría Jurídica*, (21), 323-326
- Vigara, A. M. (2001). *Libro de estilo de ABC*. Barcelona: Ariel. Disponible en: <http://books.google.es/books?id=A8uf4ym076YC&>

## Anexo 1

### Guía de entrevista

#### Objetivo:

Obtener información de los estudiantes, seleccionados intencionalmente, de primer semestre de las carreras de: Ingeniería en Software, Licenciatura en Derecho y Licenciatura Administración de Empresas y Negocios, que se imparten en la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), extensión Ibarra, Ecuador, durante el período octubre de 2017 a febrero de 2018, sobre su preparación para la elaboración del proyecto integrador, texto de carácter científico.

Lugar: sala “Aristóteles”, de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), extensión Ibarra, Ecuador

Fecha: en tres momentos del período académico octubre de 2017 a febrero de 2018, al inicio, en la parte central de dicho período y al finalizar.

Aspectos tomados en cuenta en la primera entrevista:

- Objetivo que persigue la realización del proyecto integrador del nivel.
- Conocimiento sobre las temáticas a abordar y su relevancia.
- Alcance de la investigación y el contexto de desarrollo.

Aspectos tomados en cuenta en la segunda entrevista:

- Estructura textual establecida para el proyecto integrador.
- Integración de los aspectos de la investigación en desarrollo y el contenido de las materias que reciben.

Aspectos tomados en cuenta en la tercera entrevista:

- Organización y coherencia de la información recopilada, tanto teórica como práctica.
- Adecuación para cumplir con las exigencias formales y conceptuales de la presentación del informe.
- Nivel de dominio en las normas de la redacción científica para la textualización del proyecto.

## Anexo 2 Rúbrica para revisión textual del proyecto integrador

NOMBRE: \_\_\_\_\_ MATRÍCULA: \_\_\_\_\_

Crterios	Totalmente logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
<b>Adecuación (4)</b>	El texto es organizado, respeta márgenes y cumple con los criterios estandarizados del proyecto integrador. (4)	El texto es organizado, pero no respeta márgenes ni se identifican los criterios estandarizados del proyecto integrador. (2)	El texto es desorganizado y no respeta márgenes ni se identifican los criterios estandarizados del proyecto integrador (1)
<b>Dominio del lenguaje académico científico (3)</b>	El texto muestra objetividad, impersonalidad, precisión en el empleo de términos, predominio de lo denotativo. (3)	El texto muestra cierta subjetividad; evidencia la primera persona del sujeto enunciador; es medianamente preciso en el empleo de términos y no hay total dominio de lo denotativo. (2)	El texto muestra subjetividad; evidencia la primera persona del sujeto enunciador; usa palabras coloquiales y no hay total dominio de lo denotativo. (1)
<b>Capacidad de síntesis (4)</b>	Se nota precisión en el tratamiento de la información recopilada, tanto teórica como práctica. El texto muestra alta capacidad de síntesis en el desarrollo del informe. (4)	Se nota cierta dispersión en el tratamiento de la información recopilada, tanto teórica como práctica y presenta mediana dificultad en relación al poder de síntesis en el desarrollo del informe. (3)	Presenta dispersión en el tratamiento de la información recopilada y evidencia dificultad en relación al poder de síntesis en el desarrollo del informe. (2)
<b>Coherencia (4)</b>	Sus ideas son coherentes. Sus párrafos presentan progresión del tema. Sabe colocar un punto cuando acaba una idea. (4)	Sus ideas son coherentes, pero sus párrafos no presentan progresión del tema. No sabe colocar un punto cuando acaba una idea. (3)	Sus ideas no son coherentes y sus párrafos no presentan progresión del tema. No sabe colocar un punto cuando acaba una idea. (2)
<b>Cohesión (4)</b>	Utiliza adecuadamente la sustitución lexical (pronombres, sinónimos, hiperónimos), es decir, no repite los términos. Hace un uso adecuado de conectores que logran el sentido lógico del texto. (4)	Utiliza adecuadamente la sustitución lexical (pronombres, sinónimos, hiperónimos), es decir, no repite los términos), pero no hace un uso adecuado de conectores que logran el sentido lógico del texto. (3)	No utiliza adecuadamente la sustitución lexical y no hace un uso adecuado de conectores. (2)
<b>Gramaticalidad (4)</b>	Domina correctamente la acentuación de las palabras; utiliza adecuadamente los signos de puntuación. No comete errores en la escritura de letras. (4 errores máximos en todo el texto en la acentuación o puntuación o alguna falta leve). (4)	Domina medianamente la acentuación de las palabras y los signos de puntuación. Comete algunos errores en la escritura de letras. (9 errores máximos en todo el texto en la acentuación o puntuación o alguna falta). (3)	No domina la acentuación de las palabras ni los signos de puntuación. Comete varios errores en la escritura de letras. (10 errores en adelante en acentuación o puntuación y varias faltas). (2)
<b>Uso de citas (2)</b>	Usa citas largas y cortas, directas y parafraseadas de diversos autores. Coloca debidamente las referencias al concluir el texto. (2)	Usa citas largas y cortas, directas y parafraseadas, pero no hay variedad de autores. Coloca las referencias al concluir el texto con algunos errores. (1)	No identifica todas las citas y no se ajusta a lo solicitado. Coloca las referencias al concluir el texto, pero con errores. (0.5)

Recomendaciones: \_\_\_\_\_

Daniel Jiménez Payano<sup>1</sup>María Cruz Minaya<sup>2</sup>Sarah Jiménez González<sup>3</sup>

## La Realidad Virtual como herramienta de aprendizaje activo para estudiantes universitarios de Psicología

Irene Peña Castellanos<sup>4</sup>Pamela López Baldera<sup>5</sup>

## Virtual Reality as an Active Learning Tool for Undergraduate Psychology Students

Recibido: 20-10-18

Aprobado: 08-01-19

### Resumen

La Realidad Virtual (RV) es una de las tecnologías emergentes que está revolucionando la forma de proveer terapia, y al mismo tiempo, es una herramienta de enseñanza y aprendizaje experiencial y activo por la participación vivencial que asumen los estudiantes. En general, los protocolos de tratamiento y de enseñanza-aprendizaje con este tipo de herramienta se han creado para países desarrollados, donde se realizan la mayor parte de las investigaciones, pero recientemente se llevó a cabo un proceso de este tipo en el que se usó RV en República Dominicana para tratar el trastorno de pánico con agorafobia. Para los propósitos de este estudio utilizamos varias estrategias del aprendizaje activo y nos concentramos en analizar las perspectivas e impresiones de estudiantes universitarios dominicanos de Psicología a partir del uso de la RV como herramienta didáctica y terapéutica. Los resultados fueron congruentes con la literatura existente: los estudiantes mostraron temor y ansiedad a los efectos del dispositivo, prefirieron las técnicas experienciales y valoraron los momentos de desahogo. De todos modos, la RV se posicionó como una herramienta de aprendizaje activo valorada favorablemente por los estudiantes. Como conclusión, discutimos las implicaciones de las perspectivas de los estudiantes y ofrecimos sugerencias para futuros estudios y líneas de investigación.

<sup>1</sup>**Daniel E. Jiménez Payano:** Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. MSc en Terapia Cognitivo Conductual, University of Derby. Para contactar a los autores: danieljimenez.psi@gmail.com

<sup>2</sup>**María T. Cruz Minaya:** Santiago, República Dominicana, Licenciada en Psicología, PUCMM.

<sup>3</sup>**Sarah M. Jiménez González:** Santiago, República Dominicana, Licenciada en Psicología, PUCMM.

<sup>4</sup>**Irene E. Peña Castellanos:** Santiago, República Dominicana, Estudiante de Psicología, PUCMM.

<sup>5</sup>**Pamela López Baldera:** Santiago, República Dominicana, Licenciada en Psicología, PUCMM.

**Abstract**

*Virtual Reality (VR) is an emerging technology that is not only revolutionizing the way therapy is provided, but the way we teach. It is an experiential and active learning teaching tool for the experiential participation that students assume. Generally speaking, treatment and teaching-learning protocols that use this tool have been created for developed countries, where the bulk of this research is produced, but recently, a similar process featuring VR was conducted in the Dominican Republic to treat panic disorder with agoraphobia. For the purposes of this study, we relied on the use of multiple active learning strategies and concentrated on analyzing the perspectives and impressions of Dominican psychology majors in regards to the use of VR as a didactic and therapeutic tool. The results were consistent with the existing literature: students showed anxiety about the device's effects on them, they preferred experiential techniques, and valued moments of relief. VR also positioned itself as a valuable active learning tool that was favorably valued by students. We discuss the implications of these student perspectives and offer suggestions for future studies and lines of research.*

**Palabras clave**

realidad virtual; aprendizaje activo; terapia cognitivo conductual; psicología

**Keywords**

virtual reality; active learning; cognitive behavioral therapy; psychology

**Introducción**

La Realidad Virtual (RV) habilita el diseño de espacios de aprendizaje envolventes, interactivos, y personalizables (Bricken, 1991). En el caso de los profesionales de la salud, se presenta como un recurso prometedor para reforzar conocimientos y promover la adquisición de habilidades (Mantovani, Castelnuovo, Gaggioli y Riva, 2003). Al hablar del entrenamiento específico a psicólogos y psiquiatras, cabe destacar que permite aprender en situaciones imposibles de experimentar en la vida real o que podrían suponer un riesgo para los involucrados (Mantovani, 2001). Esta última característica le abre paso a una oportunidad única para educar sobre las enfermedades mentales y los síntomas que experimentan sus pacientes. De hecho, la simulación *The Bus Ride* de Janssen Pharmaceutica Products LP fue creada con esta misma intención, pero en el contexto de las alucinaciones visuales y auditivas típicas de la esquizofrenia (Tabar, 2007).

Según Estrada-Rodríguez (2008), la trayectoria de la RV se remonta al 1938, cuando Antonin Artaud se refirió a esta tecnología por primera vez en su ensayo "L'alchimie Théâtrale". Ya para 1965, Ivan Sutherland había desarrollado el programa de software Sketchpad como parte de su tesis doctoral en el Instituto Tecnológico de Massachusetts y en el 1968 crea lo que es considerado el primer sistema de RV llamado Head Mounted Display.

Un año más tarde, en el 1969, Krueger, Sandin, Erdman y Venezky diseñaron un ambiente interactivo que permitía la participación de todo el cuerpo (a diferencia del de Sutherland, que solo permitía la interacción con

la cabeza), pero sin un diálogo entre hombre y máquina. Para el 1977, Sandin, Sayre y DeFanti habían diseñado el Data Glove en la Universidad de Illinois en Chicago, el cual permitía que el computador pudiera seguir la orientación del usuario. Fue en 1989 cuando Jaron Lanier utilizó el término realidad virtual por primera vez en una entrevista y, desde entonces, se le atribuye la autoría (Mejía-Luna, 2012).

Aukstalkanis y Blatner (citados por Levis, 2006, p. 3) definen la RV como "una forma humana de visualizar, manipular e interactuar con ordenadores y datos complejos". En otras palabras, se podría decir que es una tecnología que habilita la creación de diversos ambientes tridimensionales y le permite al usuario no solo tener la sensación de estar presente, sino de interactuar en el ambiente en tiempo real.

Los dispositivos más comunes que forman parte de la RV son cascos, audífonos, guantes y trajes como medios para interactuar en un ambiente virtual (Hilera, Otón y Martínez, 1999). En la actualidad, los cascos vienen con audífono integrado y en algunos modelos, los guantes son sustituidos por controles.

Uno de los trastornos psicológicos que ha producido mayor número de investigaciones respecto a la utilidad de esta herramienta es la ansiedad social (Caballo, 2007), la cual se caracteriza por un miedo intenso, excesivo y persistente en respuesta a situaciones sociales (Bados, 2009). Muchos estudios ya han demostrado la eficacia de la terapia cognitivo conductual para el tratamiento de los trastornos de ansiedad (Clark y Beck, 2012).

Gould, Buckminster, Pollack, Otto y Massachusetts (1997) realizaron un metaanálisis en el que concluyeron que la exposición era la técnica cognitiva conductual de mayor relevancia para el tratamiento de la ansiedad social. Con el tiempo se ha intentado sustituir la exposición en vivo por la imaginación, pues la primera resulta más costosa y difícil de planear, ya que el terapeuta no tiene el control total de todos los elementos y eventos que suceden. Sin embargo, la imaginación tampoco provoca los mismos efectos que la exposición en vivo. Esto le ha abierto el paso al uso de la RV, pues produce un mayor sentido de presencia y es mucho más inmersiva (Baños, Botella, Perpiñá y Quero, 2001).

Entre las ventajas de la aplicación de esta herramienta se encuentra que, desde un punto de vista terapéutico, es tan eficaz como la exposición en vivo (Emmelkamp, Krijn, Hulsbosch, De Vries, Schuemie, y Van der Mast, 2002). Incluso, tiene ciertas ventajas que la simulación en vivo no permite como el hecho de poder practicar en un ambiente seguro, poder graduar la dificultad de las situaciones (Gutiérrez Maldonado, 2002), repetir el mismo evento las veces que sean necesarias y realizar acciones en cualquier momento (Botella, García-Palacios, Quero, Baños y Bretón-López, 2006). A pesar de su evidente utilidad, estos métodos no han sido ampliamente explorados o desarrollados. Incluso, la falta de herramientas existentes motivó a Gutiérrez-Maldonado, Alsina-Jurnet, Rangel-Gómez, Aguilar-Alonso, Jarne-Esparcia, Andrés-Pueyo, y Talarn-Caparrós (2008) a crear una aplicación para la capacitación en habilidades de entrevistas diagnósticas.

Además de las ventajas para las terapias psicológicas simuladas, también la RV constituye una gran herramienta que posibilita el aprendizaje activo y experiencial que tanto necesita la educación superior, pues a través de él se consigue una mayor vinculación entre teoría y práctica. La aplicación de metodologías docentes innovadoras que empleen la tecnología y, a la vez, consigan el involucramiento activo y la resolución de problemas coloca a los estudiantes en un dominio pleno de competencias que serán de gran utilidad para su vida profesional.

## Aprendizaje Activo: Basado en Problemas y Experiencial

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, el concepto de aprendizaje activo es congruente con el uso de las técnicas ya mencionadas para el entrenamiento de estudiantes. El aprendizaje activo es definido como un conjunto de métodos que comprometen al estudiante con su proceso de aprendizaje (Prince, 2004; Castillo y Cabrerizo, 2005; Universidad de Minnesota, 2019). Invita a los estudiantes a hacer actividades con significado, y, sobre todo, a reflexionar sobre lo que hacen (Bonwell y Eison, 1991, citados en Prince, 2004). Aunque puede incluir tareas o trabajos para

la casa, en teoría el aprendizaje activo se refiere a lo que se hace en el aula. Para valorarlo mejor es útil contraponerlo con métodos más tradicionales donde el estudiante recibe pasivamente información que provee su profesor.

A pesar de que el aprendizaje activo engloba múltiples conceptos, nos concentraremos en los más relevantes para la presente investigación. El aprendizaje basado en problemas es uno de ellos, definido como el proceso por el cual al estudiante se le presentan problemas relevantes al principio de su proceso, de modo que pueda usar estos problemas como contexto y como motivación para ejercer su aprendizaje. Este tipo de aprendizaje requiere, naturalmente, que el estudiante tenga una alta responsabilidad por su propio aprendizaje (Prince, 2004).

Es importante resaltar que el aprendizaje basado en problemas “promueve la autorregulación del aprendizaje y responde a principios básicos de honda inspiración constructivista” (Escribano y del Valle, 2008, p. 20). Efectivamente, complementa el método participativo, considerando que el conocimiento sobre la realidad se genera a partir de la interacción con el medio ambiente.

Según el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (citado en Escribano y del Valle, 2008), a través del aprendizaje basado en problemas se genera en el estudiante un conflicto cognitivo que se provoca ante cada nueva situación, estimulando el aprendizaje. Así, estas nuevas situaciones constituyen la realidad del aprendizaje, sobre la cual se hacen interpretaciones individuales que hacen posible un aprendizaje efectivo.

Otro tipo de aprendizaje es el experiencial desarrollado por David Kolb, que al igual que el aprendizaje basado en problemas, se corresponde completamente con las demandas del aprendizaje activo. Este tipo de aprendizaje se define en cuatro pasos generales:

- La persona construye su conocimiento a partir de una experiencia concreta (lo que está experimentando en un momento específico).
- La persona evalúa una experiencia concreta a partir de una observación reflexiva.
- La persona abstrae generalizaciones aplicables a diferentes situaciones y problemas a través de una conceptualización abstracta.
- La persona prueba esta conceptualización abstracta a través de la experimentación activa que sucederá luego al aplicar lo aprendido a una situación real.

Esta conocida propuesta de Kolb dio origen a los estilos de aprendizaje, ya que cada estudiante construye su

aprendizaje a partir de sus preferencias a la hora de fijar un conocimiento, ya sea desde una experiencia concreta, una conceptualización abstracta, una participación activa o una observación reflexiva (Pérez, 2016).

Dado que este estudio enfoca las experiencias de los estudiantes y la reflexión sobre lo experimentado, haremos más énfasis en el primer y segundo pasos: la experimentación con la RV y la reflexión que hace el estudiante sobre las nuevas experiencias vividas, y la forma en que cambia (o no) su conceptualización de la realidad basándose en la experiencia.

Desde otra perspectiva, Pinder-Grover y Kaplan (s.f.), consideran al aprendizaje activo como un espectro de técnicas que van de simples a complejas. Algunos ejemplos de técnicas simples son pausas para aclaración y autoevaluaciones, mientras que algunas de las más complejas son juegos de rol y aprendizaje experimental. Según podemos ver, todas las técnicas propuestas por estos autores dentro del espectro de aprendizaje activo siguen el mismo principio básico propuesto por Castillo y Cabrerizo (2005) y Prince (2004), el cual se basa en responsabilizar al estudiante de su aprendizaje, en contraste con técnicas más tradicionales que lo consideran un receptor pasivo de conocimientos.

Habiendo explorado teóricamente nuestras variables, nuestro objetivo general es implementar el uso de la RV como técnica de aprendizaje activo para estudiantes universitarios de Psicología del cuarto y último año de carrera. Nuestros objetivos específicos son:

Exponer las perspectivas y las impresiones de los estudiantes del uso didáctico de la RV.

Evaluar las perspectivas y las impresiones de los estudiantes del uso terapéutico de la RV.

Identificar aspectos a mejorar sobre el uso de la RV como técnica de aprendizaje activo.

Nuestras preguntas de conocimiento general son: ¿Cómo valoran las terapias que experimentaron los estudiantes con el uso de la RV como herramienta terapéutica y didáctica? ¿Cuáles impresiones causó esta herramienta en los mismos? Congruentemente con la naturaleza general de estas preguntas y su enfoque en la experiencia de los participantes, diseñamos las preguntas para los grupos focales expuestas a continuación en la sección de metodología. Luego de la misma, expondremos los resultados, los cuales contemplan las opiniones resultantes de la interacción con los participantes. Para finalizar, en la discusión analizamos los resultados a la luz de la teoría expuesta.

Antes de comenzar a explicar nuestra metodología, aclaramos que previo a esta investigación los participantes descritos en esta sección habían formado parte de un protocolo de RV para tratar el trastorno de pánico con agorafobia (un trastorno de ansiedad). Este protocolo incluyó 8 sesiones de terapia (1 hora de duración cada una), así como la aplicación de pruebas psicológicas antes de comenzar la terapia y después de terminarla. Durante este proceso, aprendieron técnicas de regulación emocional, se enfrentaron a escenarios virtuales y tuvieron momentos de descanso entre una actividad y otra.

A pesar de que este proyecto inicialmente tuvo objetivos terapéuticos, constituyó también un proceso de aprendizaje activo. En primer lugar, los participantes fueron estudiantes de Psicología. En segundo lugar, la experiencia satisfizo los criterios generales del aprendizaje activo, tanto en que los estudiantes no fueron pasivos, sino que se encargaron de su aprendizaje, como en que tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre el proceso. Esta reflexión sirvió para cada parte del proceso (en los momentos de descanso), como también para el proceso completo y en la creación de un plan de prevención de recaídas para su ansiedad, lo cual se hizo al final.

Como proceso de aprendizaje, las terapias ofrecidas respondieron a una metodología participativa. López (2005) señala que, en un mundo marcado por el cambio, el acceso a la información y las exigencias al aprendizaje, es necesaria una metodología participativa (en general, pero a la vez particularmente en la enseñanza universitaria) con el fin de promover que los estudiantes puedan tener:

- Un acercamiento personal a la realidad.
- Una búsqueda de información seria y diversificada.
- Un diálogo que fortalezca el aprendizaje.
- Un pensamiento divergente y creativo.
- Un ambiente de aprendizaje donde no haya prejuicios ni tabúes, que esté abierto a la realidad.
- Una diversidad de técnicas para utilizar.

Este autor también propone que la estructura semántica académica debe combinarse con la estructura semántica experiencial. Esto tiene que ver con la necesidad de movernos desde una enseñanza tradicional (centrada en el profesor y sus conocimientos) a una enseñanza activa y participativa, donde el centro es el estudiante y la posibilidad de que el mismo interiorice esos conocimientos por medio de la experiencia.

## Metodología

De acuerdo al grado de profundidad, nuestra investigación es descriptiva, ya que se basa en la observación y describe los acontecimientos tal y como se presentan en su estado natural. En cuanto a su medida y cuantificación, es cualitativa, en el sentido de que estudia significados y parte de observar, analizar, valorar e interpretar los acontecimientos. Dado que se centra en lo particular de este fenómeno, enfocándose no en generalizarlo, sino más bien en analizarlo individualmente como una totalidad en sí mismo, la definimos como ideográfica. Por último, en relación a su ubicación, definimos este estudio como de campo, porque no manipulamos las condiciones del fenómeno, sino que lo estudiamos tal y como se da (Castillo y Cabrerizo, 2005).

## Participantes

Los participantes reclutados estaban tomando una clase sobre la Emociones y Salud a cargo de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), campus Santiago. Este estudio se concibió como una actividad extracurricular, ofreciéndoles la libertad de participación.

La terapia inició con 30 estudiantes, de los cuales hubo 3 que no concluyeron el proceso por razones ajenas a su voluntad. De los 27 que terminaron, elegimos los 15 que presentaron mayor ansiedad en las mediciones psicométricas (entre ellas el STAI de Spielberger, Gorsuch y Lushene, 2011). De este último grupo, 6 accedieron a participar. Su edad oscila entre 18 y 22 años e igualmente, se encuentran a finales del curso de su carrera.

## Método

Utilizamos los grupos focales como método de recopilación de información ya que es una metodología cualitativa idónea para conocer las ideas grupales sobre un tema y obtener una mejor perspectiva de las personas (Morgan y Krueger, 1998, citados en Martínez y Guarnaccia, 2007). Esta metodología consiste en tener una discusión abierta con un grupo con el fin de evocar sus experiencias sobre un tema en específico. Generalmente se utiliza de forma flexible una guía de preguntas con un moderador que regula la interacción.

Nuestro enfoque fue reforzado por la línea de investigación de las adaptaciones a la terapia cognitivo conductual para latinoamericanos y sus implicaciones (Jiménez-Payano, Cruz-Minaya y García-Batista, 2018).

Uno de los problemas más frecuentes en investigación sobre aprendizaje activo es la ambigüedad en las definiciones de las técnicas que éste abarca (Prince, 2004). Esto justifica el uso de grupos focales, ya que ante la ambigüedad de significados tiene sentido explorar la experiencia holística de los protagonistas del proceso de aprendizaje.

Hicimos dos grupos focales en una sala de reuniones en la PUCMM, en un ambiente cómodo y seguro. Los grupos tomaron 90 minutos y 45 minutos, respectivamente. Ningún estudiante había tenido experiencias previas con la RV.

En el grupo 1 participaron un total de 5 estudiantes mujeres, y en el grupo 2 solamente 1 estudiante hombre. Para ambos grupos usamos las siguientes preguntas guía:

- <b>¿Cómo evolucionaron tus emociones, sensaciones físicas y pensamientos durante tu tiempo en terapia?</b>
- <b>¿Qué tan inmerso te sentiste en los escenarios?</b>
- <b>¿Qué sentiste en los minutos de descanso?</b>
- <b>¿Cómo te sentiste con la cantidad de sesiones?</b>
- <b>¿Cuáles aspectos de los escenarios te provocaron más miedo? ¿Menos miedo?</b>
- <b>¿Qué sentiste al interactuar con tu terapeuta?</b>
- <b>En un momento se dieron cambios en la logística. ¿Qué sentiste al escuchar sobre estos cambios?</b>
- <b>¿Hubo algún aspecto del proceso terapéutico que te causó confusión (i.e. instrucciones, procedimientos, etc.)? De ser afirmativo, ¿cuáles soluciones propondrías para reducir la confusión a un mínimo?</b>
- <b>¿Cuáles mejoras crees que podrían realizarse para que futuros participantes tengan una mejor experiencia?</b>
- <b>Si tuvieras que cambiar algo sobre el lugar donde recibiste la terapia, ¿qué cambiarías y por qué?</b>

- <b>¿Hubo un momento en el que consideraste no continuar con la terapia? ¿Qué te hacía volver a la próxima sesión?</b>
- <b>Piensa en las técnicas que te enseñó el terapeuta. ¿Has puesto en práctica algunas en tu vida real? ¿Qué ha ayudado y qué no?</b>
- <b>Ya concluida la terapia, ¿cómo evaluarías tu experiencia? ¿Recomendarías esta terapia a tus amigos o familiares?</b>

Desde el punto de vista del aprendizaje activo, no sólo nos interesaba si el estudiante percibió que aprendió, sino también sus sentimientos sobre todo el proceso. Como dijimos anteriormente, queremos explorar su experiencia de forma holística, considerando tanto aspectos cognitivos como emocionales.

Usando un formato similar al de los grupos focales, hicimos entrevistas telefónicas a los participantes que no pudieron terminar el proceso, indagando sobre su experiencia en general y las razones por las cuales no lo concluyeron. Para esto, usamos las siguientes preguntas guía:

- <b>¿Por cuánto tiempo estuviste involucrado en el experimento?</b>
- <b>¿Qué te llevó a retirar tu participación?</b>
- <b>¿Algo pudiera haber ayudado a cambiar tu decisión?</b>
- <b>¿Cómo evaluarías la experiencia que llegaste a tener?</b>
- <b>¿Hay alguna sugerencia que quisieras compartir para ofrecerles una mejor experiencia a futuros participantes?</b>

Habiendo presentado la metodología, a continuación, evidenciamos las múltiples estrategias de aprendizaje activo que utilizamos (Pinder-Grover y Kaplan, s.f.):

- *Tecnología práctica:* en este caso, se refiere específicamente al uso de los escenarios virtuales a los que fueron expuestos los participantes con el propósito de que vivenciaran la sintomatología del trastorno de pánico de forma directa.
- *Discusiones en grupo:* fueron facilitadas a través del uso de grupos focales luego de concluida la fase terapéutica del estudio.
- *Pausas para aclaración:* durante la realización de los grupos focales, a los participantes se les dio el espacio y tiempo necesarios para reflexionar sobre las preguntas e informaciones compartidas.
- *Aprendizaje experiencial:* los conceptos aprendidos en clase en conjunto con la

exposición a nuevos contextos experimentales a través de la RV, así como la reflexión posterior sobre estas experiencias, son características distintivas de esta estrategia.

## Proceso

Las funciones del equipo participante se distribuyeron de acuerdo al rol que cada uno estaba ejerciendo. El rol de líder incluía grabar y guiar la discusión en la mayoría de las intervenciones. El rol de asistente se encargaba de tomar notas durante el desarrollo, y luego, todo el equipo transcribió, completó y revisó las entrevistas.

## Análisis de los grupos focales

Primero, cada miembro del grupo hizo un análisis general de contenido. Luego, nos reunimos para interpretar y resumir las temáticas que emergieron. Pensamos que la composición del equipo favoreció la riqueza del análisis cualitativo que llevamos a cabo, ya que tres personas estuvieron directamente

involucradas en los grupos focales, una persona fue terapeuta en el protocolo de intervención, y una persona coordinó la logística de todo el proceso, como una observadora imparcial.

Por último, cabe destacar que este estudio fue debidamente aprobado por un comité nacional de bioética.

## Resultados

Hemos dividido los resultados en tres acápite: contenido de la terapia (donde analizamos los componentes particulares del tratamiento), proceso terapéutico (sentimientos e impresiones a medida que avanzaba la terapia), y por último, provisión de la terapia (que se centra más en aspectos logísticos). Decidimos hacer esta separación ya que tradicionalmente se evalúan las experiencias de participantes en procesos terapéuticos dividiendo los resultados en estos 3 grupos. Además, ofrece la ventaja adicional de organizar las experiencias de los estudiantes de modo que pueda analizarse con base en el aprendizaje activo en la discusión.

### Sobre el contenido de la terapia

Al cuestionar a los participantes sobre los escenarios presentados en la terapia, expresaron sentirse más o menos inmersos. Algunos fueron calificados como más realistas (e.g. apartamento) que otros (e.g. autobús), pero no hubo un consenso general sobre este tema en particular (Tabla 1).

Similarmente, no se llegó a una decisión unánime sobre cuál escenario produjo más temor que los demás, aunque varios participantes expresaron angustia frente a las escenas donde estaban rodeados de otras personas.

Aun así, cabe destacar la afirmación de que exponerse al dispositivo de la RV les provocaba temor, independientemente del escenario que fueran a observar. De hecho, una parte de los participantes reportó conductas evitativas, lo cual pudo haber afectado su habilidad para adentrarse completamente. Tal y como explicó la Participante 3, *“...cuando me adentraba mucho ya al escenario, ya ahí no. Un fracaso”*.

Frente a estas circunstancias, los minutos de descanso proporcionados se consideraron como interrupciones útiles y necesarias luego de la intensidad de ciertos escenarios. Además, presentaron una buena oportunidad para hacer empatía con el terapeuta y salir de la conversación sobre aspectos negativos o desagradables. *“Yo me sentía bien con mi terapeuta,*

*pero sentí como que se estableció más empatía al final y fue gracias a esos momentos de descanso,”* dijo la Participante 1.

En relación a lo aprendido, la mayoría coincidió en que la respiración abdominal fue la técnica más efectiva que utilizó -tanto en la terapia como en la vida real- y en menor medida, la reestructuración cognitiva. Sin embargo, los participantes también comentaron sobre los desafíos de ser consistentes con la práctica de ambos ejercicios y, de manera más particular, algunos opinaron que el tiempo dedicado a la respiración parecía excesivo.

### Sobre el proceso terapéutico

Los participantes tenían la expectativa inicial de que el proceso sería relativamente sencillo, pero con el paso del tiempo este se tornó más difícil e intenso de lo que esperaban. También fue descrito como retador por las sensaciones físicas adversas a las que fueron expuestos. En este sentido, parece que los comentarios de algunos participantes pudieron haber tenido un efecto adverso sobre las expectativas. Al percatarse los encargados de la investigación, hicieron los ajustes necesarios para remediar la situación, y les pidieron a los participantes que no comentaran de sus experiencias con los demás.

Todos afirmaron haber creado empatía con sus respectivos terapeutas -incluso aquellos que, por motivos de horario, tuvieron sesiones con diferentes terapeutas- y describieron sentirse cómodos y respetados.

Al discutir las motivaciones para continuar con la terapia, los participantes resaltaron la gratificación que les produjo participar, el sentido de responsabilidad frente al compromiso que habían asumido y su interés por aprender sobre la terapia cognitivo conductual.

### Sobre la provisión de la terapia

Al inicio las sesiones eran más relajadas y duraban menos, pero con el paso del tiempo se hicieron más largas y difíciles; según la Participante 1, *“...se iba complicando cada vez más y más”*. Tanto este aspecto como el traslado al plantel supusieron un reto para algunos participantes. El consenso general es que el número de sesiones se pudo haber reducido.

El plantel físico donde se realizó la terapia fue visto como un aspecto positivo de la experiencia, aunque se produjeron quejas menores sobre la comodidad de los sillones. Los participantes también expresaron sentimientos adversos (por ej. incomodidad, tristeza,

incertidumbre), ya que ciertos cambios en la logística les obligaron a asistir a una sesión adicional durante sus vacaciones.

Aunque no se presentaron malentendidos significativos, al menos una de las personas que vio a más de un terapeuta reportó sentir confusión cuando recibió instrucciones distintas para el ejercicio de la respiración abdominal. Algunas, además, se quejaron de que las pruebas de seguimiento (que se usaron para evaluar la efectividad del tratamiento) debieron avisarse con antelación.

A propósito de estas conversaciones, también se discutieron sugerencias. De manera particular se resaltó la cantidad de pruebas administradas y el tiempo asignado a dicha tarea, ambos considerados como excesivos por los participantes. De hecho, la Participante 5 resaltó, *“tuve que llevarme las pruebas*

*para mi casa y traerlas”*. Otros también expresaron frustración con el ejercicio de respiración abdominal y el tiempo asignado a esta tarea. Particularmente, en el escenario del autobús habría que intentar disminuir las interrupciones para que el participante no se tuviese que mover tanto antes de lograr adentrarse.

En términos de la logística, los participantes ofrecieron varias recomendaciones. En primer lugar, el participante 6 recomendó proporcionar un cronograma de actividades que detalle las pruebas a tomar y el tiempo designado para cada tarea. En segundo lugar, se presentó la idea de mejorar los esfuerzos de convocatoria y se mencionó la importancia de asegurarse que los espacios asignados para el proceso estén disponibles. Por último, se presentó la idea de que a los futuros participantes debería asegurárseles que su participación en los escenarios no representa ningún daño para ellos, aunque no preguntasen.

Tabla 1: Impresiones de los participantes sobre los escenarios presentados en la terapia

Escenario	Comentarios de los participantes	Consenso de los comentarios de los participantes
Apartamento genérico	<i>“...me sentí relajada...me gustaba ponerme en la ventana a ver...”</i>  <i>“...fue el más cómodo”</i>	El consenso general fue que este provocó menos miedo que los demás y que no produjo sensaciones negativas en los participantes; incluso, algunos lo catalogaron como placentero.
Casa dentro de la plaza	<i>“...podían hacerla...más realidad en sí.”</i>  <i>“... desde que yo veía el caminito, me mareaba”</i>	Varios participantes señalaron a este escenario como el que les provocó más miedo y destacaron los mareos que les produjo. La plaza abierta y la cantidad de personas fue objeto de preocupación para algunos participantes, aunque no todos. Un participante destacó que el suspenso le provocaba temor. El realismo de este escenario también se trajo a colación como un aspecto a mejorar.
Ascensor	<i>“...me sentía más adentrada...eran totalmente iguales”</i>  <i>“...cuando veía mucha gente. Eso no me gustaba. [...] me preocupaba mucho...durar mucho rato parado”</i>  <i>“Me sentí indiferente...no sentí nada. Ni siquiera me sentí muy inmersa”.</i>  <i>“...la primera vez que se detuvo de repente, ahí me sentí de verdad inmerso...fue algo que no esperaba”</i>	Las reacciones en este caso fueron muy diversas. Algunos participantes resaltaron positivamente el realismo del escenario. Unos participantes expresaron indiferencia ante los estímulos, mientras que otros experimentaron síntomas físicos adversos (por ej., mareos). La gran cantidad de personas presentes fue motivo de preocupación para algunos, mientras que otros no experimentaron ansiedad por este motivo.

<p style="text-align: center;"><b>Autobús</b></p>	<p style="text-align: center;"><i>“...era muy evidente que no era real. [...] ...para mí fue nada, como si yo no estuviera ahí”</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“...me mareaba un poco”</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“Me mareó”</i></p>	<p><b>Aunque algunos participantes expresaron incomodidad y temor por los mareos que les provocó este escenario en particular, otros señalaron su indiferencia frente a estos estímulos, así como la falta de realismo del escenario en sí. La cantidad de personas también resultó problemática para al menos uno de los participantes.</b></p>
---	--	--

## Discusión

Este estudio es parte de los esfuerzos crecientes de adaptar procesos terapéuticos y de enseñanza-aprendizaje que se utilizan en países desarrollados como Inglaterra a contextos latinoamericanos (Lopez, Rees y Castro, 2014). Para comenzar la discusión, es importante considerar que los procesos terapéuticos cognitivo-conductuales implican, en todas sus dimensiones, aspectos de enseñanza-aprendizaje para ambas partes (terapeuta y paciente). Por esta razón, hablamos de aprendizaje activo con relación a los participantes, como pacientes y como estudiantes de Psicología a la vez.

En nuestra opinión, desde el punto de vista de los estudiantes, lo más relevante de este estudio fue su experiencia de aprendizaje. En el proceso de terapia, al enfrentarse a los escenarios, utilizaron la respiración abdominal y la reestructuración cognitiva para disminuir sus niveles de ansiedad. Esto se reforzó pidiéndoles que lo practicasen en casa. El hecho de que identificaron estas dos técnicas como las más efectivas tanto en terapia como en su vida real es evidencia de que su aprendizaje fue activo, ya que implicó un compromiso personal por parte del estudiante en momentos en que el profesor no está presente para monitorearlo. Este compromiso también se tradujo en un sentido de responsabilidad e interés por aprender.

Como mencionamos anteriormente, un elemento primordial del aprendizaje activo (al igual que el experiencial) es la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. El hecho de que los encargados de la terapia se dieron cuenta de los efectos negativos de las conversaciones entre participantes (sobre todo, los que ya habían vivido alguna sesión que predisponían a los que no) sin duda se debió a que varios participantes reportaron estar predispuestos durante el momento de descanso de cada sesión. Estos momentos espontáneamente sirvieron de reflexión entre cada actividad de aprendizaje y la siguiente. Igualmente, hacer grupos focales sirvió como una reflexión grupal

sobre el proceso, de modo que quedaron satisfechas ambas necesidades de reflexión (individual y grupal). De hecho, de estas reflexiones pudimos extraer muchas oportunidades de mejora para procesos futuros de aprendizaje activo.

Nuestros resultados también nos indican que fue oportuno combinar técnicas dentro del aprendizaje activo. La tecnología práctica la podemos calificar muy bien, aunque no en todos los participantes ni en todos los escenarios los ayudó a sentirse inmersos en los escenarios, de modo que pudieran generar suficiente ansiedad para practicar las técnicas de regulación de la misma. Las discusiones en grupo y pausas para la aclaración, por su parte, aportaron el componente reflexivo que es inherente al aprendizaje experiencial. Estas estrategias dieron a los estudiantes la facilidad de hacer suyos los conocimientos y hacerse responsables de los mismos, de modo que pudieron llevarlos a su vida real.

Hablando del aspecto terapéutico, en cuanto a su contenido, resaltamos que las preferencias de los estudiantes son congruentes con la literatura existente sobre la adaptación de estos procesos a la población latinoamericana. En primer lugar, los estudiantes tuvieron miedo al dispositivo, comparable al miedo a diferentes procesos médicos y psicológicos cuyo uso todavía no está generalizado en dicha población (Martínez y Guarnaccia, 2007). En segundo lugar, el valor de desahogo descrito por varios estudios como característico a la población latinoamericana (Interian y Díaz-Martínez, 2007) se evidencia también cuando los estudiantes explican que los momentos de descanso (que según su opinión sirvieron también de desahogo) fueron placenteros y necesarios dada la naturaleza de la experiencia de aprendizaje. Otro aspecto en común es la preferencia por técnicas simples y experienciales (como la respiración abdominal) versus otras como la reestructuración cognitiva, que podrían percibirse como demasiado complejas y abstractas por pacientes latinoamericanos (Hinton, Pich, Hofmann y Otto, 2013). Finalmente, destacamos lo difícil que fue para los

participantes ser consistentes con las prácticas fuera de las sesiones, lo cual ha sido identificado y explorado también en la literatura con esta población (Simoni, Wiebe, Saucedo, Huh, Sanchez, Longoria, Bedoya y Safren, 2013).

Al tomar todo esto en consideración, podemos afirmar que las distintas estrategias de aprendizaje participativo les abren la puerta a valiosas intervenciones pedagógicas en la carrera de Psicología. A su vez, esto les permite a los estudiantes no solo aprender sobre conceptos teóricos (por ej. la terapia cognitivo-conductual), sino a experimentarlos de manera más tangible (como participantes de esta terapia y de los escenarios de RV a los que fueron expuestos). Al final, la reflexión sobre todo lo aprendido también les posibilita construir sus propios conocimientos (en este caso, a través del uso de grupos focales). Es de suma importancia resaltar que López (2005) propone que los procesos de intercambio entre los miembros de un grupo corresponden con la metodología participativa de enseñanza, la cual vimos claramente evidenciada en este estudio.

De hecho, los beneficios del aprendizaje activo han sido ampliamente documentados. Los estudiantes expuestos a estos métodos no sólo retienen más información, sino que demuestran más entusiasmo al momento de aprender; también desarrollan habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y comunicación, entre otros beneficios (Queen's University, s.f.). Cuando vemos que este tipo de abordaje está alineado con las preferencias de los estudiantes mismos, resulta imposible negar su impacto positivo.

## Conclusiones y recomendaciones

A continuación, expresamos algunas sugerencias, limitaciones y futuras líneas de investigación el resto de los significados que extraemos de los resultados obtenidos. Estamos convencidos de que futuros procesos similares (en metodología, instrumentos, etc.) pueden tomar este acápite como referencia para aumentar su efectividad y la adherencia de los participantes.

Nuestra sugerencia más importante al momento de crear programas de enseñanza-aprendizaje activo con RV es conceptualizar los mismos como programas pedagógicos a la vez que programas de terapia. En nuestro caso particular, siendo psicólogos, priorizamos principios y procedimientos terapéuticos por encima de los pedagógicos, y esto hizo que se percibieran ciertos aspectos propios del proceso de enseñanza como negativos. Entre los mismos se encuentran las incongruencias entre las instrucciones de los terapeutas, la falta de un cronograma, ciertos cambios en la logística y la cantidad de sesiones.

Esto se reflejó también en nuestra forma de reclutar los participantes para los grupos focales. Si lo hubiésemos tomado como una experiencia pedagógica, hubiésemos planeado los grupos focales desde el principio. Sin embargo, los planeamos al final al identificar la necesidad de evaluar el proceso de forma global. En parte, por esta razón, solamente la mitad de los estudiantes convocados pudieron asistir a los grupos.

A la vez, recomendamos tomar momentos para preguntarles a los estudiantes sobre aspectos particulares de sus experiencias durante el proceso. Esto puede hacerse en los momentos de descanso. Aunque es algo que no planificamos como parte del protocolo, hacerlo fue muy útil para corregir inconvenientes. Nuestro ejemplo más destacado es cuando los terapeutas pidieron a los estudiantes no seguir contando a los demás las experiencias que iban teniendo. Esta medida contribuyó a disminuir la predisposición de quienes venían después.

Por último, en los grupos focales se dio la sugerencia de explicar desde el principio que la exposición a la RV no representa ningún riesgo para los estudiantes. Esto en particular es algo que ya habíamos comunicado en el documento de consentimiento informado, pero los estudiantes no recordaban haberlo leído.

## Limitaciones

Además de las limitaciones evidentes que surgen a partir de las interacciones en los grupos focales como técnica de investigación, encontramos que la falta de literatura sobre el uso de RV para el aprendizaje activo en Psicología afectó la profundidad de los resultados y su análisis.

También consideramos como limitaciones los aspectos a mejorar a nivel de logística y entrenamiento, pero decidimos expresarlos en forma de sugerencias (ver más arriba).

En relación al abordaje de aprendizaje práctico, es cierto que de haberse realizado una planificación más detallada e intencional previa al estudio, también se pudiese haber creado una intervención pedagógica más completa. Quizás esto se evidencia de manera más clara en cuanto al aprendizaje activo de los participantes, que aunque sí se manifestó en ciertos instantes del proceso, no se efectuó de forma completa con todos los componentes. Sabemos esto porque otros aspectos centrales de la terapia (como el uso de la hiperventilación como herramienta de exposición interoceptiva) no salieron a relucir en los grupos focales.

## Futuras líneas de investigación

Este tipo de estudio tiene mucho potencial para analizar las implicaciones de estados emocionales positivos y negativos en el aprendizaje, incluso desde

una perspectiva neuropsicológica (Elizondo Moreno, Rodríguez Rodríguez y Rodríguez Rodríguez, 2018).

La empatía entre paciente y terapeuta se considera en general como predictor de la adherencia. Una potencial línea de investigación es determinar si sucede lo mismo con los procesos de aprendizaje activo.

Las sesiones individuales requirieron muchos recursos. Sería interesante explorar si la calidad del proceso podría mantenerse si estas experiencias se llevan a cabo en formato grupal, considerando las dimensiones colaborativa y cooperativa del aprendizaje activo.

Finalmente, pensamos que la gratificación y el sentido de responsabilidad podrían ser predictores de la efectividad de la calidad del aprendizaje activo y de la adherencia de los estudiantes. Esto presenta una oportunidad para investigar estos fenómenos más a fondo.

## Referencias

- Bados, A. (2009, 25 de enero). *Fobia Social: naturaleza, evaluación y tratamiento* [PDF]. Recuperado de <http://diposit.ub.edu>
- Baños Rivera, R. M., Botella Arbona, C., Perpiñá, C., y Quero Castellano, S. (2001). Tratamiento mediante realidad virtual para la fobia a volar: un estudio de caso. *Clínica y Salud*, 12(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org>
- Botella, C., García-Palacios, A., Quero, S., Baños, R.M., y Bretón López, J.M. (2006). Realidad virtual y tratamientos psicológicos: una revisión. *Psicología Conductual*, 3, 491-510.
- Bricken, M. (1991). Virtual reality learning environments: potentials and challenges. *ACM SIGGRAPH Computer Graphics*, 25(3), 178-184. Recuperado de <https://dl.acm.org>
- Caballo, V. E. (2007). *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos, Vol. 1: Trastornos por ansiedad, sexuales, afectivos y psicóticos*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2005). *Formación del Profesorado en Educación Superior, Vol. 2*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Clark, D. A., y Beck, A. D. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad* [Cognitive therapy of anxiety disorders]. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J. V., y Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11.
- Emmelkamp, P. M. G., Krijn, M., Hulsbosch, A. M., De Vries, S., Schuemie, M. J., y Van der Mast, C. A. P. G. (2002). Virtual reality treatment versus exposure in vivo: a comparative evaluation in acrophobia. *Behaviour research and therapy*, 40(5), 509-516. doi: 10.1016/S0005-7967(01)00023-7
- Escribano, A. y del Valle, A. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*. Madrid: NARCEA, S.A. de Ediciones.
- Estrada-Rodríguez, F. (2008). Diseño gráfico y entornos virtuales. *Revista Digital Universitaria*, 9(9), 6. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/>
- Gould, R. A., Buckminster, S., Pollack, M. H., Otto, M. W. y Massachusetts, L. Y. (1997). Cognitive-behavioral and pharmacological treatment for social phobia: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 4(4), 291-306. doi: 10.1111/j.1468-2850.1997.tb00123.x
- Gutiérrez Maldonado, J. (2002). Aplicaciones de la realidad virtual en psicología clínica. *Aula médica psiquiátrica*, 4(2), 92-126. Recuperado de <http://www.ub.edu/personal/jgutierrez/jgutierrez.htm>
- Gutiérrez-Maldonado, J., Alsina-Jurnet, I., Rangel-Gómez, M. V., Aguilar-Alonso, A., Jarne-Esparcia, A. J., Andrés-Pueyo, A., y Talarn-Caparrós, A. (2008). Virtual Intelligent Agents to Train Abilities of Diagnosis in Psychology and Psychiatry. En George A. Tshirintzis, Maria Virvou, Robert J. Howlett, y Lakhmi C. Jain (Eds.), *New Directions in Intelligent Interactive Multimedia*, 497-505. doi: 10.1007/978-3-540-68127-4\_51
- Hilera, J.R., Otón, S., y Martínez, J. (1999). Aplicación de la realidad virtual en la enseñanza a través de internet. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 8, 25-35. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/index>
- Hinton, D. E., Pich, V., Hofmann, S. G., y Otto, M. W. (2013). Acceptance and Mindfulness Techniques as Applied to Refugee and Ethnic Minority Populations with PTSD: Examples from "Culturally Adapted CBT." *Cognitive and Behavioral Practice*, 20, 33-46. doi: 10.1016/j.cbpra.2011.09.001
- Hirai, R. H.; Frazier, P., y Syed, M. (2015). Psychological and sociocultural adjustment of first-Year international students: Trajectories and Predictors.

- Journal of Counseling Psychology*, 62(3), 438-452. doi: 10.1037/cou0000085
- Interian, A., y Díaz-Martínez, A. M. (2007). Considerations for Culturally Competent Cognitive- Behavioral Therapy for Depression with Hispanic Patients. *Cognitive and Behavioral Practice*, 14(1), 84-97. doi: 10.1016/j.cbpra.2006.01.006
- Jiménez-Payano, D. E., Cruz-Minaya, M. T., y García-Batista, Z. E. (2018) *Adaptaciones de la Terapia Cognitivo Conductual para Latinos y sus Implicaciones en la Práctica: Una Revisión Crítica de la Literatura*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Levis, D. (2006). *¿Qué es la realidad virtual?* [PDF]. Recuperado de <http://www.academia.edu>
- Lopez, J. E., Rees, M., y Castro, M. (2014). Are low-intensity CBT interventions effective and meaningful for the Latino community in the UK? *International Journal of Culture and Mental Health*, 7(4), 410-425. doi: 10.1080/17542863.2013.836237
- López Noguero, F. (2005). Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. Madrid: NARCEA, S.A. de Ediciones.
- Mantovani, F. (2001). VR Learning: Potential and Challenges for the Use of 3D Environments in Education and Training. *Emerging communications: Studies on New Technologies and Practices in Communication*, 2, 207-226. Recuperado de <https://www.iospress.nl>
- Mantovani, F., Castelnovo, G., Gaggioli, A., y Riva, G. (2003). Virtual reality training for health-care professionals. *CyberPsychology and Behavior*, 6(4), 389-395. <https://doi.org/10.1089/109493103322278772>
- Martínez, I. y Guarnaccia, P. (2007). "It's like going through an earthquake": Anthropological perspectives on depression among latino immigrants. *J Immigrant Minority Health*, 9, 17-28. doi: 10.1007/s10903-006-9011-0
- Pérez, J. (2016). *Medios Universitarios tecnológicos como espacios de aprendizaje experiencial profesionalizantes en Segundo encuentro de expertos en Tecnología*. Caracas: UNIMET. Recuperado de <http://www.unimet.edu.ve/unimetsite/wp>
- Pinder-Grover, T., y Kaplan, T. (Eds.). *How Can You Incorporate Active Learning Into Your Classroom?* [Documento PDF]. Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan. Recuperado de [http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/instructor\\_resources/how\\_can\\_you\\_incorporate\\_active\\_learning.pdf](http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/instructor_resources/how_can_you_incorporate_active_learning.pdf)
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 233-231. doi:10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
- Queen's University (s.f.). Why do Active Learning? Recuperado de <https://www.queensu.ca/activelearningspaces/active-learning/benefits-active-learning>
- Mejía-Luna, J. N. (2012). *Realidad virtual, estado del arte y análisis crítico* [Tesis de maestría]. Recuperado de <http://repositorio.educacionsuperior.gob.ec/>
- Simoni, J. M., Wiebe, J. S., Saucedo, J. A., Huh, D., Sanchez, G., Longoria, V., Bedoya, C. A., y Safren, S. A. (2013). A Preliminary RCT of CBT-AD for Adherence and Depression Among HIV-Positive Latinos on the U.S.-Mexico Border: The Nuevo Día Study. *AIDS Behav*, 17, 2816-2829. doi: 10.1007/s10461-013-0538-5
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., y Lushene, R. E. (2011). STAI: *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo* (Octava edición) [Instrumento de medición]. Madrid, España: TEA Ediciones, S.A.
- Tabar, P. (2007, 1 de octubre). *Mindstorm: Simulating psychosis*. Recuperado de <https://www.behavioral.net/>
- Universidad de Minnesota (2019). Active Learning. Recuperado de <https://cei.umn.edu/active-learning>

# Entrevista a la Dra. Dulce María Núñez



## ¿Desde cuándo inicia su labor en la PUCMM?

Inicié mi labor como auxiliar de biblioteca en el año 1986 y he estado allí por 32 años al servicio de los usuarios con el objetivo de acercar el conocimiento a ellos.

## ¿Cuál es su carrera inicial y cómo logró armonizar su disciplina con el trabajo de la Biblioteca?

Soy egresada de la carrera de Educación de la PUCMM. La educación es una disciplina íntimamente ligada a la Bibliotecología y Ciencias de la Información ya que ambas pertenecen a la rama de las humanidades. Además, la biblioteca de hoy tiene una función que va más allá del apoyo meramente instrumental, y que comprende la actividad de enseñanza y aprendizaje. Su rol es básicamente educativo, además de ser un recurso para documentarse, debe enseñar el modo de hacerlo, y no solo en lo relativo a la localización de la información, sino en su evaluación, selección, reelaboración y comunicación.

La biblioteca tiene una importante función y es formar a los usuarios en competencias informacionales. Estas se definen como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los usuarios de este siglo necesitan para: comprender cuándo necesitan información, dónde la pueden localizar, cómo organizarla y cómo usarla de manera crítica y ética para compartir y generar conocimiento. Las bibliotecas son instituciones que contribuyen de por vida a la educación y a la formación de nuevos conocimientos.

## ¿Cómo se organizó para poder servir con eficacia a dos Campus a la vez?

La dirección de la biblioteca preparó y presentó proyectos de futuro a las autoridades de la PUCMM destinados a innovar y modernizar espacios, recursos de información, y servicios. También para introducir las tecnologías en todos los procesos de las bibliotecas, con el objetivo de construir un nuevo modelo, donde se integraron los diferentes elementos y características de la biblioteca universitaria del siglo 21.

Lo primero que se hizo fue armonizar la estructura organizativa de ambos Campus y conformar un equipo de trabajo multidisciplinario, con las destrezas y competencias requeridas. Hasta el año 1996 las Bibliotecas de la PUCMM mantuvieron un sistema de información donde el almacenamiento y la recuperación se realizaban de forma manual y de manera descentralizada. Por disposición de la rectoría, las bibliotecas se constituyeron en un **Sistema** con el fin de unificar criterios, procedimientos, estándares y normativas. La gestión se desarrolló bajo una sola dirección trabajando en una única plataforma tecnológica.

Se trabajó con un Plan Estratégico con ejes claves, los cuales marcaron la ruta para el trabajo: se revisó la Misión y Visión de las Bibliotecas, servicios a usuarios, infraestructuras físicas, colecciones, recursos humanos, innovación tecnológica e infraestructura digital.

### ¿Cuáles cambios ha visto a lo largo de su gestión en el concepto y uso de la biblioteca?

Las bibliotecas universitarias se convierten en espacios transformadores, enfrentados a grandes desafíos, producto de los cambios que se han producido en la Sociedad del Conocimiento. Uno de esos cambios es la presencia de las TICs en todas las actividades de las bibliotecas. A la par de estos cambios, las bibliotecas de la PUCMM se han transformado de tradicionales centros receptores de documentos físicos a sistemas **híbridos** de gestión de información. Pasaron de ser un centro pasivo a un centro de descubrimiento de nuevos conocimientos, ya que hoy, no solo se habla de recursos de información en formato físico, sino que existe un universo de información compuesto por múltiples formatos y soportes de información, sumado a la poderosa herramienta que es la Internet, la cual abre diversas posibilidades a los usuarios. Es en este contexto que el profesional de la información o bibliotecario de hoy se ha convertido en un formador de usuarios y en el motor propulsor de la producción científica universitaria.

El Sistema de Bibliotecas de la PUCMM adopta nuevas formas de gestión de la información y estilo de trabajo, obviando los procedimientos tradicionales, en vista de que las bibliotecas universitarias se abocan a nuevos retos, con el fin de dar respuesta al nuevo modelo de enseñanza universitaria. Se ha transformado y convertido en centro de recursos para el aprendizaje y la investigación. Pasó de salvaguarda de acervo hacia la oferta de servicios innovadores, para el aprendizaje, tanto tecnológico como social, conforme a las demandas de los usuarios del momento.

Las bibliotecas universitarias han tenido que adecuar los métodos y estilos de trabajo, debido a que estas instituciones contribuyen de por vida a la educación y a la formación de nuevos conocimientos y la educación

de este siglo es dinámica y participativa. También se habla de la necesidad de abrir nuevas vías a través de espacios innovadores (Learning Center) para el aprendizaje tanto tecnológico como social. La biblioteca universitaria de hoy tiene que cautivar a los usuarios a través de servicios creativos. Ya los usuarios no solo se valen de los libros como tecnología principal de acceso al saber sino de nuevos instrumentos y herramientas para generar conocimientos compartidos. Por lo tanto, el compromiso es irigir las bibliotecas hacia una organización de aprendizaje y hacer de ellas espacios organizados, atractivos y flexibles, que generen, difundan y transmitan conocimientos.

### ¿Con cuáles cambios, tanto de imagen como de funcionabilidad, ha contribuido para la mejora de este centro de investigación?

El Sistema de Bibliotecas existente es fruto de una visión integral de lo que es una biblioteca de este siglo, en la cual se conjugan recursos y servicios de información, tanto digitales como físicos, infraestructuras tecnológicas, así como espacios flexibles y agradables. Dentro de estos cambios están:

1. Remodelación de las plantas físicas de ambos Campus.
2. Desarrollo y rediseño del Portal Web.
3. Portal enriquecido con una gran variedad de puertas de entradas y llaves de acceso a información arbitrada (videos, multimedias, entre otros).
4. Integración de las redes sociales como canales de comunicación con la comunidad de usuarios.
5. Acceso a libros extranjeros y dominicanos en formato digital.
6. Adquisición de una gran variedad importantes de bases de datos especializadas y multidisciplinarias.
7. Acceso a bases de datos especializadas de libre acceso.
8. Integración al Catálogo en Línea de Acceso Público OPAC y al Descubridor EDS con cambios significativos en la personalización de su interfaz y sus funcionalidades para servicio de los usuarios.
9. Acceso al catálogo en línea desde los dispositivos móviles de los usuarios a través de la herramienta MOPAC.

10. Adquisición de la poderosa herramienta tecnológica EDS (Descubridor para la búsqueda simultánea de los diversos recursos de información existente en el sistema).
11. Acceso a una gran variedad de revistas y libros digitales.
12. Programa de formación con el objetivo de capacitar usuarios autosuficientes para localizar e identificar recursos de información de calidad en línea.
13. Podcast: herramienta que da visibilidad a las conferencias, seminarios, conversatorios, entre otros, impartidos por los departamentos académicos y otras instancias de la institución.
14. Apertura de cinco salas E-Learning Center para incentivar el trabajo colaborativo y la creatividad de los estudiantes, distribuidas en ambos campus.
15. Diez salas de estudio en grupo para espacios de aprendizajes.
16. Repositorio Institucional INVESTIGARE-PUCMM.
17. Bibliotecario en línea para responder en forma remota a las demandas de los usuarios.
18. Biblioteca digital con biografías de dominicanos destacados.
19. Provisiones de tabletas para la lectura de contenidos digitales.
20. Digitalización de las revistas producidas por la PUCMM y que ya cesaron su publicación, como EME EME, entre otras
21. Participación en el proyecto Biblioteca Digital del Caribe.
22. Migración de los videos educativos en formato VHS ya en desuso a DVD y CD-ROM, puestos en línea al servicio de los estudiantes.
23. Servicio de Internet Wi-Fi.
24. Más de cien estaciones de trabajo con computadoras al servicio de los usuarios.
25. Renovación del mobiliario y equipo del Sistema de Bibliotecas.
26. Dos salas de estudio y de investigación especializadas al servicio de Postgrado.
27. Es la primera universidad de la República Dominicana en ofrecer un programa de Maestría en Bibliotecología y Ciencias de la Información.

Como cualquier otra organización, la biblioteca debe tener una misión clara, así como un conjunto de metas, objetivos y estrategias definidas para su desarrollo e implementación que ofrezcan resultados cuantificables y que justifique el trabajo de las bibliotecas ante los usuarios.

### ¿Qué importancia representa una biblioteca para la educación superior?

La biblioteca universitaria dejó de ser un cofre de tesoros para convertirse en el corazón intelectual de la universidad. Ocupa un lugar central y básico, es un recurso que atiende y sirve a toda la función de una universidad, enfocado en la enseñanza, la investigación y la creación de nuevos conocimientos y la transmisión para la posteridad de la ciencia y la cultura.

La UNESCO afirma que el papel principal de la biblioteca universitaria es el educativo, por lo tanto, no debe verse como mero depósito de libros con salas de lectura, sino como un espacio dinámico al servicio de la educación superior. La biblioteca universitaria juega un papel indispensable en sintonía con la misión de la universidad ayudando a los estudiantes en la localización del conocimiento y del saber con rigor científico.

El bibliotecario de hoy no debe ocuparse tanto por las tareas rutinarias, sino que su rol principal es la promoción del estudio y del conocimiento, así como la formación a profesores, estudiantes e investigadores a fin de asegurar la exactitud y credibilidad, exploración y verificación de las informaciones que se suministran.

La biblioteca está muy relacionada con los métodos docentes que la universidad aplica. Si el estudiante es un ente pasivo, que aprende asistiendo a clase y tomando apuntes, la biblioteca tiene poca importancia porque los estudiantes la utilizan solo como sala para estudiar. Sin lugar a dudas, los nuevos métodos de enseñanza aprendizaje contribuyen a una mayor integración y valor de la biblioteca universitaria debido a que el nuevo método permite la participación activa de los estudiantes y, por lo tanto, requieren una mayor utilización de los recursos y servicios de la biblioteca.

Las bibliotecas universitarias tienen una función que va más allá del apoyo meramente instrumental a la actividad de enseñanza y aprendizaje. Una función

«intrínsecamente» educativa, además de ser un recurso para documentarse, deben enseñar el modo de hacerlo, y no solo en lo relativo a la localización de la información, sino en su evaluación, selección, reelaboración, uso y comunicación. Esto es, contribuir a la formación de la competencia informacional, que incluye tanto aspectos procedimentales como conceptuales y éticos, y es básica para un aprendizaje activo, constructivo y contextualizado.

La importancia de la biblioteca en la universidad es tal que se constituye en uno de los principales indicadores de calidad de la institución y pilar para la acreditación de las universidades.

### ¿En qué posición se encuentra el Sistema de Bibliotecas de la PUCMM con respecto a los demás?

El Sistema de Bibliotecas de la PUCMM tiene grandes fortalezas. Es la primera Biblioteca universitaria privada del país, ha servido de modelo para el desarrollo de otras bibliotecas dominicanas universitarias, ya que fue diseñada y construida por expertos, de acuerdo a los más altos estándares internacionales de calidad. Se distingue por sus ricas y únicas colecciones. Por la cantidad, calidad y diversidad de sus recursos de información, consultados por, entre otros, estadistas, ministros, funcionarios del gobierno, investigadores internacionales y nacionales especialistas en diversas ramas de la ciencia. Se destaca también por la cuidadosa y constante selección de sus adquisiciones, como por su sistema de organización. Su personal está capacitado y formado en Bibliotecología, Ciencias de la Información y ciencias afines. Cuenta con una de las mejores plataformas tecnológicas de calidad mundial.

El Banco Mundial la seleccionó como única depositaria en el país de una producción bibliográfica internacional con implementación de herramientas tecnológicas innovadoras al servicio de los usuarios.

El Catálogo Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), fue valorado en un medio internacional de alto prestigio como ejemplo de innovación, por haber realizado cambios significativos en la personalización de su interfaz y funcionalidades del OPAC. La Comunidad Baratz de España, presenta el OPAC de la PUCMM como ejemplo de innovación continua y buenas prácticas que sirven de ejemplo para mejorar los OPAC de otras bibliotecas a nivel nacional e internacional.

El Sistema de Bibliotecas ha recibido numerosos premios y distinciones de la Asociación de Bibliotecas Universitarias, de Investigación e Institucionales del Caribe (ACURIL):

- Premio “Albertina Pérez de Rosa”, ACURIL 2018, Santo Domingo, República Dominicana.
- Premio a la “Investigación y Creatividad en el Campo de la Información y el Conocimiento”, ACURIL 2017, San Juan, Puerto Rico.
- Premio Profesional de la Información del Caribe y Medalla al Mérito de Excelencia, ACURIL 2015 Suriname.
- Leadership in the Development of Indispensable Research Solutions that Connect People and Information ProQuest Award, ACURIL 2014 Nassau, Bahamas”.
- Top Finalist del premio ProQuest Leadership in the Development of Research Solutions that Connect People and Information.
- Medalla Acurileana de Excelencia como la Caribbean Information Professional of the Year Award y con la placa EBSCO Information Services, The Award for Leadership.
- Premio a la Excelencia en Programas de Conservación y Preservación de Colecciones del Caribe 2003 y por el Rescate de la Documentación y la Creación de Colecciones Especiales de Investigación en la República Dominicana.
- Premio a la Excelencia en el desarrollo e implementación de servicios bibliotecarios efectivos e innovadores en el Caribe con la aplicación de tecnologías de información.
- Premio ACURIL PUBLIC RELATIONS AWARD 1995.

El Sistema de Bibliotecas está afiliado a organizaciones de prestigio como:

- ◇ Miembro fundador de la Asociación de Bibliotecas Universitarias Dominicanas (ABUD)
- ◇ Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación e Institucionales del Caribe (ACURIL).
- ◇ OCLC (Online Computer Library Center)
- ◇ Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación REDUC
- ◇ Miembro del Comité Consultivo Biblioteca Virtual en Salud (BVS-RD)

- ◇ Seminario de adquisiciones de materiales Latinoamericanos para Bibliotecas (SALALM) Mundial
- ◇ Miembro del Comité Consultivo de la Biblioteca Digital del Caribe

### ¿Cómo debe ir asumiendo la biblioteca el cambio del libro físico al virtual?

La incorporación de los libros electrónicos a las bibliotecas implica una serie de cambios en los procesos de gestión de la información. Investigaciones recientes vaticinan la coexistencia del libro físico con el libro digital. Este último complementa al libro en soporte papel en las bibliotecas, en vista de que hay lectores fieles al soporte impreso y nuevos lectores como los millennials y la generación Z, que no saben vivir sin su lector de libros electrónicos. La tendencia es que las bibliotecas deben formar colecciones híbridas, es decir, en formato impreso y en digital. Los usuarios de hoy utilizan más servicios en línea y hacen mucho uso de la lectura digital.

En la actualidad se recomienda sustituir espacios destinados a colecciones por espacios destinados a los usuarios, esto beneficia mucho porque los libros digitales pueden estar en un disco duro o virtualmente almacenados, sin ocupar espacio físico. Otra de las ventajas de este tipo de soporte es la facilidad de localización y que el préstamo se puede realizar sin importar el día y horario.

Sin embargo, un asunto a considerar es que el libro digital no pertenece a la biblioteca, lo que se paga es una licencia de acceso limitado por número de usuarios al contenido, por un tiempo determinado. Otra modalidad puede ser la compra a perpetuidad de estos recursos.

Algunos autores predicen que si la biblioteca continúa centrándose en adquirir recursos de información en soporte papel corren el riesgo de no justificarse ante la sociedad, ya que la forma de leer no cambia, lo que cambia es el soporte, por lo que la biblioteca debe proveer información en diferentes formatos, tanto impreso como electrónico. Las bibliotecas deben saber adaptarse a los cambios sin perder la visión de acceso a la información.

### ¿En qué otras áreas de la Universidad se ha desempeñado o ha colaborado y sigue colaborando?

Desde 1975 al 1986 inicié como auxiliar de la Biblioteca en el Campus Central y luego pasé a ser encargada de servicio al público.

En el año 1986 me nombraron como Directora de Registro del Campus Santo Tomás de Aquino. En la actualidad me desempeño como docente y coordinadora del primer

programa de Maestría en Bibliotecología y Ciencias de la información impartido en la República Dominicana, con el fin de contribuir en la formación de los profesionales en este campo que tanto necesita el país. Además, a lo largo de mi gestión nos hemos ocupado de la impartición permanente de Diplomados y cursos para formar a los auxiliares, tanto del Sistema de Bibliotecas de PUCMM como los que laboran en las bibliotecas del país.

### ¿Qué recomendaciones puede dar a los docentes para que saquen mayor provecho a esta fuente permanente del desarrollo científico?

La primera recomendación es recordar a los docentes el papel que juega la biblioteca como fuente confiable de información. La biblioteca es la que asegura la exactitud y credibilidad de la información que se está suministrando a través de la red. El docente debe ser un aliado de la biblioteca, deberá interactuar con el personal bibliotecario para conocer la diversidad de recursos disponibles en la biblioteca y así satisfacer las demandas de información de su disciplina. Asimismo, deberá direccionar y concientizar a sus alumnos sobre la importancia de utilizar estos recursos para el desarrollo de sus trabajos de investigación. El docente debe considerar a la biblioteca como el principal apoyo académico en el suministro de información y conocimiento, insumos básicos para el proceso de aprendizaje que realiza el estudiante en su papel de aprendedor y en el uso ético de la información. Por lo cual, el docente debe diseñar sus estrategias de enseñanza vinculadas al uso de los recursos de información existentes en la biblioteca.

Es perentorio en este momento que estamos viviendo que la biblioteca esté integrada al proyecto educativo de la universidad y al proceso de enseñanza aprendizaje como herramienta básica para la formación de sus alumnos.



Jeanette Chaljub Hasbún\*

*Triple Focus: Un nuevo acercamiento a la Educación*, es un libro publicado en el año 2016 por Grupo Zeta a través de ediciones B, S. A., en Barcelona, España y contiene un total de 71 páginas. Sus autores son Daniel Goleman y Peter M. Senge

El título original se encuentra en el idioma inglés, *The triple focus: A New approach to Education* y está traducido al español por Joan Soler Chic. Alude al área de Educación desde una perspectiva de aprendizaje sistémico.

Goleman y Senge plantean una forma novedosa de abordar los procesos de enseñanza y hacen énfasis en el aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés) en forma narrativa y a manera de reflexión desde la práctica docente. Presentan ejemplos de experiencias de centros educativos que han realizado actividades para el desarrollo del pensamiento sistémico y el SEL. Su objetivo principal es describir un conjunto de habilidades o destrezas para que los estudiantes puedan potenciar el compromiso personal con sus aprendizajes y, asimismo, valorar la importancia de la conexión con otras personas del mundo que les rodea.

El libro parte de la vasta experiencia que ambos autores tienen en el mundo organizacional y educativo.

## Reseña del libro

### *Triple Focus: “Un nuevo acercamiento a la Educación”*

Pretende mostrar cómo las tres destrezas o triple enfoque: el personal (centrándose en uno mismo), el del otro (sintonización con otras personas) y el exterior (comprensión del mundo en su sentido más amplio) pueden interactuar de manera natural en la formación del estudiante. Si bien es cierto que el libro está enfocado a un entorno pre-universitario, sus elementos pueden perfectamente incidir en la educación universitaria. La formación del futuro profesional del siglo XXI ha de estar encaminada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que incluyen el respeto a los demás, así como el impacto de sus acciones en el medio ambiente. Por eso es importante el desarrollo de actividades formativas en lo que respecta a la toma de decisiones para beneficiar no solo al individuo como agente de cambio y transformación en esta Era Antropogénica, sino también a las demás personas de su entorno. Esto así, porque esta Era apunta al impacto de la actividad humana en el medio ambiente y sus efectos en nuestro cerebro y en nuestra adaptación.

El libro consta, además del índice ubicado al final del texto, de una introducción realizada por los mismos autores, cinco partes teóricas, cada una con sus respectivas argumentaciones y concluye con una sección de “Notas” que alude a las referencias de las experiencias citadas, así como los enlaces de los videos y páginas de fundaciones que trabajan directamente con el tema. Las tres primeras partes fueron desarrolladas por Daniel Goleman. La cuarta es autoría de Peter Senge y la última es un trabajo colaborativo de ambos autores.

\*Jeanette Chaljub Hasbún: Doctora en Educación por la Universidad de Murcia. Vicerrectora de Investigación e Innovación en la Universidad del Caribe (UNICARIBE). Para contactar a la autora: jeannette.chaljub@gmail.com; jchaljub@unicaribe.edu.do

Con el auge de las Neurociencias aplicadas a la Educación cobra fuerza y se retoma el concepto de conciencia emocional y social. Ambas hacen referencia al autoconocimiento y la empatía hacia los demás (Acosta, 2015). Precisamente de esto hace referencia el libro en cuestión, los autores afirman que debemos motivar al aprendiz a conocerse a sí mismo y aprender a comprender a los demás. Estos son rasgos fundamentales en el perfil de todo egresado de las academias. El auto control de las emociones y el saber optimizar las relaciones con otras personas marcan una diferencia en los educandos. No basta con que obtengan buenas calificaciones y dominen múltiples conceptos si no desarrollan las competencias actitudinales para afrontar los desafíos propios de la sociedad y el mundo en que han de insertarse. Por otro lado, el conocimiento del entorno cercano y de otras latitudes, a partir de la comprensión de que su accionar incide en ellos, optimiza su aprendizaje activo y conlleva resultados más significativos.

# DANIEL GOLEMAN y Peter M. Senge

Por el autor de *La inteligencia emocional* y *Focus*



UN NUEVO ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN



La parte 1, *Reinicio de una educación para la vida*, alude al movimiento global denominado Aprendizaje Social y Emocional (SEL). Goleman (2016) compara datos importantes acerca de la relación entre los efectos del SEL en la conducta y los logros académicos, arrojados en diversos estudios sobre escuelas que han aplicado programas SEL y otras que no lo hacían. Para el autor, existen cinco aspectos que conforman las capacidades esenciales para el SEL. Cuatro de ellos se analizan de forma independiente, como son: conciencia de uno mismo, autogestión, empatía y destrezas sociales. La última se refiere a la combinación de esas cuatro para conseguir una relación armoniosa y lograr tomas de decisiones correctas y acertadas.

La parte 2, *Enfoque en nosotros mismos*, plantea una visión en el que se potencializa que el estudiante se conecte con su mundo interior por medio de un enfoque personal e íntimo para que sintonice con lo que más le interesa y motiva. Además, esta sección destaca la dimensión ética en los aprendizajes y el entusiasmo por aprender y realizar un buen trabajo. Todo lo que aprendemos y la forma en que lo aprendemos nos afecta emocionalmente. Es decir, “no consolidamos recuerdos de aquello que no adquiere significado a través del refuerzo y la motivación” (Zuluaga, 2018, p.28). En este sentido, Goleman refuerza el concepto de la neuroplasticidad y la forma en que operan los centros cerebrales del aprendizaje cuando hay tranquilidad y concentración. Esta idea lleva al subtítulo denominado *Lo nuevo: Entrenamiento de la atención en el SEL*, considera la atención como un elemento esencial para los aprendizajes. En esa misma línea, el autor hace referencia a una experiencia en una escuela en la que se realizaba la actividad “colegas de respiración” que no es más que desarrollar el hábito en los niños de observar su mundo interior. Para esto, retoma el ejemplo del

estudio realizado con malvaviscos en los que unos niños pudieron esperar un tiempo razonable por el regalo o sorpresa, mientras que otros no se controlaron y se comieron el malvavisco antes del tiempo establecido. Lo interesante es el resultado del estudio longitudinal, 4 años, así como de otro estudio realizado en Nueva Zelanda, cuyo seguimiento fue de alrededor de 30 años, y se observó la conducta de unos y otros con relación a la intensificación del control cognitivo por medio de estrategias SEL.

La parte 3, *Sintonización con otras personas*, hace un recorrido de la relación entre el aprendizaje social y emocional y la educación integral del aprendiz. Como su nombre lo indica, se trata de la promoción del afecto y la compasión. El autor menciona tres clases de empatía: cognitiva, emocional y preocupación empática y destaca que el aprendizaje tiene su mejor manifestación en una atmósfera afectuosa y de apoyo. En un ambiente así los estudiantes se sienten motivados por aprender, muestran interés por la creatividad y la innovación. Esta parte plantea la relación que se presenta entre la tecnología y SEL como una forma de reinventar el concepto de la educación, desde la ciencia cerebral, lo cual hace surgir nuevamente el dilema de que nuestro cerebro está diseñado para sobrevivir en las eras geológicas, pero no para la nueva Era Antropogénica. Por esto, se motiva a centrar los procesos en el autoconocimiento, la sintonía con los demás y el trabajo en conjunto en la toma de decisión.

La parte 4, *Comprensión del mundo en su sentido más amplio: pensamiento sistémico e inteligencia sistémica*, destaca la importancia de un diseño adecuado de los currícula y el establecimiento de redes de profesores con el fin de apoyarse unos a otros en la formación de capacidades de pensamiento sistémico en las que el estudiante esté en contacto con desafíos del medio ambiente y situaciones de la vida real. En este pensamiento sistémico se presentan dos tipos de complejidades: dinámica y social. De igual forma, Senge sugiere nueve hábitos del pensador sistémico, entre los que podemos mencionar:

- Reconoce causa-efecto y la importancia de las demoras
- Cambia las perspectivas para incrementar el conocimiento
- Reconoce que la estructura determina su conducta
- Procura captar el cuadro completo

La parte 5, *Potencial asociación entre el aprendizaje social y emocional (SEL) y la educación sistémica*, desarrollada por ambos autores, hace referencia a la conciencia como punto central en la forma de enfocar la ética. Destaca la idea de que debe haber un equilibrio

para entrelazar la espiral de capacidades cognitivas (cerebro frontal/lóbulos frontales) con las emocionales (sistema límbico y cerebro de los mamíferos) de una forma integradora, tanto espiritual como dinámica para alejarse del modelo fabril de la Revolución Industrial, en tanto que se aboca a la innovación del SEL y la educación sistémica en que puedan integrarse metodologías de enseñanza. La manera efectiva de llevar a cabo este método es preparar bien a los profesores, mediante un desarrollo profesional de forma permanente.

La lectura de esta obra lleva a reflexionar sobre la práctica docente y concibe la idea de un ambiente de clase dentro de una ecología de liderazgo educativo con un potencial hacia la mejora de los aprendizajes. Enfocar los procesos pedagógicos, tanto en el aspecto cognitivo como en el social y emocional, conlleva encaminar las metodologías de enseñanza a modelos centrados en los estudiantes, en los que se reconoce las capacidades de aprender y la conexión con la formación docente permanente. El libro, además, hace repensar en nuestra interacción con otros docentes y la manera sistémica de la construcción de conocimiento.

Podríamos considerar que solo está ausente a lo largo del texto la forma de aplicación del enfoque, o, por lo menos, el modo de implementar estrategias y actividades del SEL en distintas clases. A pesar de esto, consideramos que los autores han ofrecido un buen inicio sobre el tema y una motivación a seguir indagando, ya que su propuesta va muy de la mano con la construcción de conocimientos y metodologías de enseñanza innovadoras e interesantes para lograr aprendizajes significativos y profundos, pues no se podría desarrollar el SEL ni la educación sistémica de manera eficiente en una pedagogía tradicional. Es decir, en que el docente se pare frente a un grupo a ofrecer información y no lleve a cabo otro proceso más dinámico y constructivo.

## Referencias

- Acosta, J. (2013). *PNL e Inteligencia Emocional*. (2da. Ed.). España: Amat.
- Goleman, D. y Senge, P. (2016). *Triple Focus: Un nuevo acercamiento a la Educación*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Zuluaga, J. (2018). Neurociencias y Educación. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. 7 (1), pp. 17-34. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/5256/5564>

## DIRECTRICES PARA LOS AUTORES



**C**uaderno de Pedagogía Universitaria es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, coordinada por su Centro de Desarrollo Profesional (CDP). Desde la concepción de la escritura como instancia formativa, constituye una de las vías para propiciar la formación permanente de los docentes en el área pedagógica, convocándoles a participar con textos científicos, ensayos, entrevistas, testimonios y reseñas bibliográficas. La publicación, además, acoge artículos de autores invitados.

## I. LOS ARTÍCULOS

1. La primera página del artículo debe contener:
  - Título del artículo.
  - Nombre del autor.
  - Últimos títulos alcanzados y tipo de afiliación institucional del autor.
  - Resumen de un párrafo no superior a 10 líneas digitadas del artículo.
  - Un máximo de 5 palabras clave sobre el artículo.
  - Dirección electrónica del autor.
2. Para ayudar a los autores con la escritura de los resúmenes hay una guía que anexamos al presente comunicado.
3. Se estipula que los artículos no deben exceder una longitud de 20 páginas, las reseñas de libros, 5 páginas y las entrevistas, 4 páginas. Sin embargo,

queda a disposición de la Dirección Editorial de la publicación la posibilidad de variar dichos límites.

- Se dará preferencia a textos que no hayan sido publicados con anterioridad. Los artículos se reciben en formato de Microsoft Word, a 1 ½ espacio y en tipografía Arial 11, márgenes izquierdo y derecho de una pulgada. Todas las páginas deben estar numeradas, así como cada gráfica o tabla.
- Para el uso de citas se requiere el formato APA<sup>1</sup>. A continuación se muestran algunos casos:

Cuando la cita directa o textual es corta, (menos de 40 palabras), se coloca integrada al texto del informe, entre comillas, siguiendo la redacción del párrafo donde se hace la cita. Por ejemplo:

En el proceso de la investigación, “no se debe empezar a escribir hasta que uno no haya completado el estudio” (Acosta, 1979, p. 107).

Cuando la cita directa o textual es de 40 o más palabras, se cita en un bloque, sin comillas, a espacios sencillos, dejando una sangría dentro del texto del informe. Por ejemplo:

Aunque sólo las investigaciones o inventos realizados puedan alcanzar los derechos de autor que concede la ley, entre investigadores siempre se respeta la prioridad que alguien ha tenido para elegir un tema; ya que existen infinidad de problemas para investigar y de nada vale una competencia que no lleve a un mejor perfeccionamiento (Acosta, 1979, pp.16-17).

- Al final del documento se incluyen las referencias bibliográficas. Se ordenan alfabéticamente y se escriben según el formato de la APA. A continuación se muestran algunos ejemplos:

### Libros y folletos:

Apellido, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (Año de publicación). *Título del documento: subtítulo* (Edición). Lugar: Editorial.

### Artículo de publicaciones periódicas:

Autor, A. Autor, B. y Autor, C. (Año de publicación mes / mes). *Título del artículo. Título de la publicación periódica*, Vol., (núm.), página inicial - final.

### Revista en formato electrónico:

Autor, A., Autor, B. y Autor, C. (Año de publicación mes / mes). *Título del artículo. Título de la publicación periódica*, Vol., (núm.), página inicial - final. Extraído día mes, año, de [URL]

## II. PROCEDIMIENTOS

- Los artículos se envían, en versión digital al Centro de Desarrollo Profesional (CDP), a la dirección electrónica [cuaderno@pucmm.edu.do](mailto:cuaderno@pucmm.edu.do)

Cualquier inconveniente, comunicarse a los teléfonos (809) 580-1962, ext. 4316, en Santiago y (809) 535-0111, ext. 2130 en Santo Domingo.

- Cada autor debe anexar una foto suya de frente, a color, en fondo blanco, en cualquiera de los siguientes formatos .gif, .png o .jpg, con un tamaño no menor de 7.0 píxeles.
- El Consejo Editorial examinará cada artículo según criterios de pertinencia, coherencia, aporte y estilo para decidir sobre la conveniencia de su publicación. Los artículos de las secciones “Ventanas abiertas a la Pedagogía Universitaria” y “Ecos desde las Facultades” se someterán a un sistema de arbitraje. Los artículos se envían a dos miembros del Comité Científico, quienes evalúan la calidad del artículo. La Dirección Editorial remite a los autores de forma anónima las opiniones y recomendaciones sobre el artículo. El resultado de la revisión puede ser que: a) el artículo no debería publicarse, b) el artículo puede publicarse con las modificaciones sugeridas, o c) el artículo puede publicarse en la versión original.
- El Consejo Editorial de la publicación se reserva el derecho de no publicar un artículo que no haya sido entregado a tiempo y valorar las posibilidades de publicar en un próximo número.
- Los artículos que no se ajusten a lo establecido serán devueltos hasta tanto cumplan con los requisitos señalados.
- El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor, la autorización a la PUCMM para su reproducción, en otras ocasiones, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento que lo considere conveniente, siempre que el autor sea informado y esté de acuerdo con los fines de la reproducción y se haga expresa la referencia a la autoría del documento.

<sup>1</sup>Para el profesorado de la PUCMM, se recomienda consultar en la Biblioteca: Rodríguez, L. (2004). Formato de presentación de los trabajos de las asignaturas según estilo de la American Psychological Association (APA). Santiago de los Caballeros: PUCMM.

# CONVOCATORIA A BONOS DE Innovación EDUCATIVA

“La creatividad” requiere tener  
el valor de desprenderse  
de las certezas

*Erich Fromm*



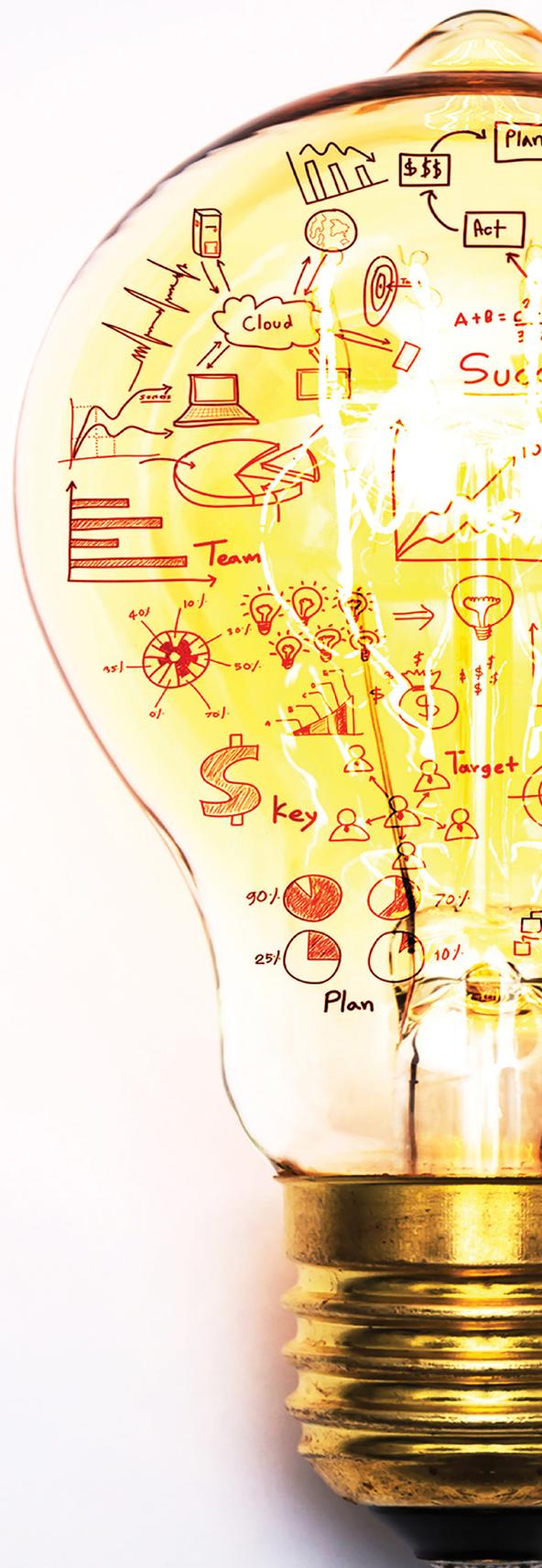
**Envíanos tu propuesta  
de innovación educativa**



Carmen Gloria Prado  
Centro de Desarrollo Profesional  
Ext. 2270 CSTA  
Ext. 4016 CSTI  
carmenprado@pucmm.edu.do



**PUCMM**  
Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra



Para enviar un artículo en soporte digital: [cuaderno@pucmm.edu.do](mailto:cuaderno@pucmm.edu.do)

Para enviar un artículo en soporte impreso: Florilena Paredes, Centro de Desarrollo Profesional (CDP), Campus Santo Tomás de Aquino, Abraham Lincoln esq. Rómulo Betancourt, Santo Domingo, República Dominicana.



# PUCMM

Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra

Campus Santiago  
Autopista Duarte, Km 1 ½  
Santiago de los Caballeros  
Teléfono: 809 580 1962  
Fax: 809 582 4549

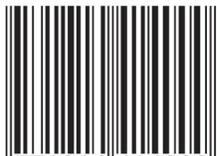
Campus Santo Tomás de Aquino  
Abraham Lincoln esq. Simón Bolívar  
Santo Domingo, D. N.  
Teléfono: 809 535 0111  
Fax: 809 534 7060

Extensión de Puerto Plata  
Calle Separación No. 2  
Teléfono: 809 586 2060  
Fax: 809 586 8246

<http://www.pucmm.edu.do>



ISSN 1814-4144



9 771814 414000