

# A&H

Revista de Artes y Humanidades



**Revista Digital A&H,  
Año 5 número especial,  
junio 2018.**

**ISSN: 2448-5764**

La **revista digital Artes & Humanidades** tiene como objetivo: Difundir el conocimiento, los proyectos de aplicación del conocimiento y la experiencia surgidos de la investigación y la práctica en el ámbito educativo de los posgrados de artes y humanidades de la UPAEP.

Su visión es: Ser un órgano de difusión académica de carácter interdisciplinario en el campo de las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales de alta calidad académica que desde la perspectiva filosófica de la UPAEP contribuya a generar corrientes de pensamiento en los temas y problemas relevantes de los distintos campos de estas áreas de conocimiento. A mediano plazo, ser un referente en Puebla con ISSN; y a largo plazo, ser un referente de revista indexada a nivel nacional e internacional para los estudiantes y académicos del campo.

Su misión es: Difundir el conocimiento generado en la investigación y los proyectos, productos de aplicación del conocimiento en el marco de los posgrados en las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales de la UPAEP, tanto de estudiantes y profesores de la misma universidad como de otras instituciones de educación superior y centros de investigación de nivel nacional e internacional para contribuir a la generación de corrientes de pensamiento en el campo de la arquitectura, el diseño y las humanidades que aporten elementos para la transformación social en la línea del respeto a la dignidad humana, la paz y el bien común.

La revista se dirige a profesores de los posgrados de UPAEP, profesores de otras universidades, investigadores internos o externos, estudiantes de los posgrados de la UPAEP y de otras instituciones, estudiantes de las licenciaturas afines a los posgrados de la UPAEP tanto internos como de otras universidades, comunidad académica y colegios profesionales de las áreas involucradas.

## DICTAMINADORES

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ  
adelaida.flores@upaep.mx

ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS  
benitezarmas@gmail.com

ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ  
abetoa@hotmail.com

ÁNGEL MORALES TORRES  
mdiangel.moralestorres@gmail.com

ARACELI ARELLANO TORRES  
aarellanot@unav.es

ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS  
a.barragansolis@yahoo.com.mx

ARTURO DE LA TORRE  
jatorreg@gmail.com

AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN  
ausencia@psicologiahumanizante.com

CARLA CARRERAS PLANAS  
carla.carreras@udg.es

CARLOS ARTURO VEGA LEBRÚ  
carlosarturo.vega@upaep.mx

CARMEN MARÍA PRIANTE BRETÓ  
carmenmaria.priante@upaep.mx

CELINE ARMENTA OLVERA  
celine.armenta@gmail.com

CONCEPCIÓN MÁRQUEZ CERVANTES  
concepcionmarquez@hotmail.com

DANIEL DOMÍNGUEZ MACHUCA  
daniel.dominguez@upaep.mx

DANIEL MOCENCAHUA MORA  
d.mocenca@gmail.com

DELFINA MELGAREJO THOMPSON  
delfina@ucc.mx

ELIZABETH VELÁZQUEZ BARRAGÁN  
elizabeth.velazquez@upaep.mx

EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA  
emmaveronica.santana@upaep.mx

ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA  
erodriguez@unla.edu.mx

FEDERICA MARÍA GONZÁLEZ LUNA ORTIZ  
fedilu@hotmail.com

FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ  
fidens@yahoo.com

FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNÁNDEZ  
firacheta@itesm.mx

FRANCISCO VALVERDE DÍAZ DE LEÓN  
francisco.valverde@iberopuebla.mx

FRANCISCO VICENTE GALÁN VÉLEZ  
francisco.galan@ibero.mx

GABRIELA CHÁVEZ VILLEGAS  
gala\_24@hotmail.com

GABRIELA CRODA BORGES  
gabriela.croda@upaep.mx

GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES  
gaby\_hf@yahoo.com.mx

GABRIELA HILDELISA IBAÑEZ CORNEJO  
gabriela@iteso.mx

GONZALO MARTÍNEZ ESCARPA  
escarpamx@gmail.com

HERIBERTO ANTONIO GARCÍA  
heribertoagar@gmail.com

HERLINDA GODOS GARCÍA  
herlinda.godos@upaep.mx

HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ  
hilda.patino@ibero.mx

ISRAEL SÁNCHEZ LINARES  
israel.linares@att.net.mx

JAVIER BALLADARES GÓMEZ  
javierbgz@gmail.com

JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO  
joaquin.ramirez@upaep.mx

JORGE ARTURO ABASCAL ANDRADE  
jorge.abascal@iberopuebla.mx

JORGE MARTÍNEZ SÁNCHEZ  
jorgemartinezsanchez@gmail.com

JORGE MEDINA DELGADILLO  
jorge.medina@upaep.mx

JOSÉ ALFONSO VILLA SÁNCHEZ  
alphonsovilla@hotmail.com

JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS  
jherrer@edu.ucm.es

JOSÉ DE JESÚS HERNÁNDEZ ROLDÁN  
josedejesus.hernandez@upaep.mx

JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ  
picoalanis@outlook.com

JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN  
franciscocamacho60@gmail.com

JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA  
joseguadalupe.sanchez@iberopuebla.mx

JOSÉ MANUEL GRAJALES LÓPEZ  
jm.grajales@gmail.com

JOSÉ MANUEL MENESES RAMÍREZ  
jmmenesesr@yahoo.com.mx

JOSÉ MARTÍN ESTRADA ANALCO  
josemartin.estrada@upaep.mx

JOSÉ SÁNCHEZ CARBÓ  
jose.sanchez.carbo@iberopuebla.mx

JUAN JOSÉ BLAZQUEZ ORTEGA  
juanjose.blazquez@upaep.mx

JUDITH VIRGINIA GUTIÉRREZ CUBA  
vickygcuba@yahoo.com.mx

KARLA MATÍNEZ ROMERO  
krlmromero@gmail.com

KARLA VILLASEÑOR PALMA  
villasenorkarla@gmail.com

LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS  
laura.barcenas@iberopuebla.mx

LAURA GAETA GONZÁLEZ  
laura.gaeta@upaep.mx

LESLIE CÁSAEZ APONTE  
centroasertum@gmail.com

LILIA MARÍA VÉLEZ IGLESIAS  
lilia.velez@iberopuebla.mx

LUIS ANTONIO RIVERA DÍAZ  
arivera49@yahoo.com.mx

LUZ DEL CARMEN MONTES PACHECO  
luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA  
pitina@iteso.mx

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI  
marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

MARGARITA MACEDA JIMÉNEZ  
margarita.maceda@upaep.mx

MARÍA ANTONIETA ARACELI REYES GUERRERO  
areyes617@gmail.com

MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ  
cmiranda@uv.mx

MARÍA DEL CARMEN HILDA MOTA GONZÁLEZ  
carmen.motagonzalez@yahoo.com.mx

MARÍA DEL CARMEN MORFÍN HERRERA  
mariac.morfin@udlap.mx

MARÍA ESTHER MÉNDEZ CADENA  
mecadena@yahoo.com

MARÍA ISABEL PAULINA GÓMEZ VALLARTA  
mariaisabel.gomez@upaep.mx

MARÍA ISABEL ROYO SORROSAL  
isabel.royo@iberopuebla.mx

MARISA MEZA PARDO  
mmeza@uc.cl

MARITZA CRUZ NARVÁEZ  
maritza.cruz@upaep.mx

MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN  
continuaenformacion@gmail.com

MAURICIO LÓPEZ FIGUEROA  
mauricio.lopez@iberopuebla.mx

MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ  
mercedeszanotto@gmail.com

MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO  
miguelangel.lopez02@upaep.mx

MIGUEL ESCRIBANO CABEZA  
escribeza@hotmail.com

MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA  
mmeza@up.edu.mx

MÓNICA MONROY KUHN  
monica.monroy@upaep.mx

NOÉ BLANCAS BLANCAS  
noe.blancas@upaep.mx

OCTAVIO FLORES HIDALGO  
octavio.flores@upaep.mx

OSCAR GUILLERMO WALKER SARMIENTO  
oscarss2000@yahoo.com

PATRICIA GARCÍA GODÍNEZ  
patricia.garcia01@upaep.mx

RAFAEL REYES CHÁVEZ  
rafareyesch@hotmail.com

RAÚL ROMERO LARA  
raul.romero@ibero.mx

RODOLFO CRUZ VADILLO  
rodolfo.cruz@upaep.mx

RODRIGO LÓPEZ ZAVALA  
rodrigolopez\_@hotmail.com

ROSA MARÍA QUESADA  
rosi2342@yahoo.com.mx

RUBÉN HERNÁNDEZ HERRERA  
ruben\_hernandez\_50@hotmail.com

SALVADOR CEJA OSEGUERA  
salvador.ceja@upaep.mx

SAMANTHA ANALUZ QUIROZ RIVERA  
a01301670@itesm.mx

SANDRA SORIANO GUTIÉRREZ  
sandra.soriano@upaep.mx

SUSANA CUEVAS DE LA GARZA  
susana.cuevas@leon.uia.mx

TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA  
teresa.brito@iberopuebla.mx

VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ  
valenmop@edu.ucm.es

VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ  
victoria.cardoso@upaep.mx

WENDY GONZALEZ GARCÍA  
wendygonzalezgarcia@hotmail.com

## DIRECTORIO REVISTA ARTES Y HUMANIDADES

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN  
RECTOR

MTRO. EUGENIO URRUTIA ALBISÚA  
VICERRECTOR DE POSGRADOS E INVESTIGACIÓN

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA  
DECANO DE POSGRADOS EN ARTES Y HUMANIDADES

### CONSEJO EDITORIAL

DRA. MARÍA LUISA ASPE ARMELLA  
DISCIPLINA: HISTORIA  
INSTITUCIÓN: IBERO, MÉXICO

DR. LUIS CARLOS HERRERA GUTIÉRREZ DE VELASCO  
DISCIPLINA: DISEÑO  
INSTITUCIÓN: UAM-AZCAPOTZALCO, MÉXICO

DRA. MARÍA GUADALUPE NEVE ARIZA †  
DISCIPLINA: DISEÑO  
INSTITUCIÓN: UMAD, MÉXICO

DRA. CARLA CARRERAS I PLANAS  
DISCIPLINA: FILOSOFÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE GIRONA, ESPAÑA

DRA. AMADA CAROLINA PÉREZ  
DISCIPLINA: HISTORIA  
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DR. PEDRO SALES LUIS DA FONSECA ROSARIO  
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE MINHO, PORTUGAL

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI  
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA-EDUCACIÓN  
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. JOSÉ VICENTE MERINO FERNÁNDEZ  
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. ANTONIO BERNAL GUERRERO  
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

DR. JOSÉ LÓPEZ HERRERÍAS  
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ  
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA EDUCATIVA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. CARLOS ARTURO GAITÁN RIVEROS  
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA  
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DRA. MARÍA LUISA MARVÁN GARDUÑO  
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO  
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN  
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

### COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA / DIRECTOR  
DR. JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO / DIRECTOR EDITORIAL  
MTRO. LUIS ANTONIO VILLAFÁN AMEZCUA / EDITOR  
DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ  
DR. PABLO OSBERTO REYES CÁRDENAS  
MTRA. CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA  
MTRA. LAURA CAROLINA NASTA SALAZAR  
MTRA. SILVIA RUBÍN RUIZ  
MTRO. GIOVANNI CHÁVEZ MELO  
MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS

### COLABORADORES:

ALEJANDRO JARERO MORA  
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

FANNY LAURA MORALES HERNÁNDEZ  
DISEÑO EDITORIAL E ILUSTRACIÓN

SILVIA RUBÍN RUIZ  
CORRECCIÓN DE ESTILO

JUAN MANUEL LÓPEZ OGLESBY  
CORRECTOR DE ESTILO EN INGLÉS

SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA  
CORRECTOR DE ESTILO EN ESPAÑOL

FABIOLA JIMÉNEZ LOZADA  
DISEÑO Y PROGRAMACIÓN WEB

GIOVANNI CHÁVEZ MELO  
CONTENIDO WEB

## ÍNDICE

<b>Editorial</b>	<b>9</b>
 Efecto del género y el área académica sobre el desempeño y las estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora en estudiantes universitarios <i>ALEJANDRA PLATAS-GARCÍA, VERÓNICA REYES-MEZA Y J. MARTÍN CASTRO-MANZANO</i>	 <b>11</b>
 Habilidades de investigación científica en el docente de ciencias de la salud. <i>CARLOS CESAR ROBLES CARRILLO</i>	 <b>27</b>
 Experiencias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la educación superior. <i>CATALINA JUÁREZ DÍAZ</i>	 <b>42</b>
 Desafíos y propuestas de Brasil para la alfabetización en los primeros años de la educación básica. <i>ELADIO SEBASTIÁN HEREDERO, FABIO TADEU REINA Y DIRCE CHARACA MONTEIRO</i>	 <b>57</b>
 Prácticas docentes efectivas en la formación humanista en la universidad. <i>FLAVIA MARICRUZ BAÑUELOS HERNÁNDEZ, JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA</i>	 <b>72</b>
 Creación de un diccionario de competencias para una empresa poblana de manufactura de equipo educativo. <i>MARTHA INÉS CASTILLO OLVERA, JORGE CRUZ MONTES DE OCA, JUAN JOSÉ VARGAS BAEZ, GEYNER JOHANSSI GUTIERREZ HERRERA</i>	 <b>84</b>

La mediación del director de tesis en la formación  
del doctorando. Breve Estado del Arte.

*LUZ BERENICE SILVA RAMÍREZ*

96



**E**n el marco del Primer Congreso de Investigación Educativa “Contribuciones a la Construcción del Tejido Social”, celebrado en nuestra Institución el pasado mes de junio, se recopilan en este número especial de nuestra Revista, algunas de las contribuciones que se expusieron en dicho Congreso. Las diferentes temáticas de los nueve artículos que conforman este número, parten, como denominador común, de plantear implícitamente algunas necesidades formativas para el desarrollo de personas más conscientes, reflexivas y participativas. Se destaca la necesidad de una formación discursiva y humanista en diferentes espacios académicos, principalmente a nivel universitario y también en educación básica. Así mismo, se toca el tema relativo al enfoque por competencias para la gestión del talento más orientada a una visión estratégica. Nos permitimos comentar brevemente el contenido de los artículos para iniciar el diálogo reflexivo con nuestros lectores.

Si bien la comprensión lectora constituye una de las actividades necesarias en la formación universitaria, muchas veces nos preguntamos qué procesos cognitivos están alcanzando los alumnos con esta actividad, en qué niveles los logran y cómo influyen algunos factores contextuales. Atendiendo a lo anterior Alejandra Platas-García, Verónica Reyes-Meza y Martín Castro-Manzano, analizan cómo el género y el área académica influyen en el desempeño y la utilización de estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios.

En este mismo contexto de educación superior, un tipo de competencias que también implican formación discursiva, son las relacionadas con la investigación, lo cual aborda Carlos César Robles Carrillo en un estudio en el que evalúa las habilidades de investigación científica en el docente de ciencias de la salud, donde también manifiesta el impacto de estas habilidades en el aprendizaje significativo en el alumno.

Acentuando el papel del profesor - tutor como mediador en la formación de habilidades discursivas, Luz Berenice Silva Ramírez realiza una revisión del estado del arte sobre la mediación del director de tesis en la formación del doctorando. En este trabajo se plantean líneas que llevan a enfatizar el rol del director de tesis trascendiendo el aspecto técnico discursivo hacia la posibilidad de modelar y guiar procesos de pensamiento que forman al futuro investigador.

A nivel de educación básica, particularmente en el contexto de Brasil, Eladio Sebastián Heredero, Fabio Tadeu Reina y Dirce Characa Monteiro, llevan a cabo un análisis documental para reflexionar los desafíos y propuestas para la alfabetización, reconociendo que aunque en este país, sobre todo a partir de 2012, se han implementado acciones loables para elevar los índices de alfabetización, aún es necesario trabajar sobre los métodos que emplean los profesores para abatir este problema.

Aunado al desarrollo discursivo de los estudiantes, profesores y tutores, otros cuatro artículos se enfocan al carácter propiamente formativo de la labor docente. Por un lado Catalina Juárez Díaz analiza las experiencias de los estudiantes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la educación superior, enfatizando que tanto las actividades de aprendizaje, como la labor del profesor deben considerar, además de los aspectos cognitivos, los emocionales, para reforzar la motivación y rendimiento académico de los estudiantes.

Por otra parte, valorar las acciones que llevan a cabo los docentes que promueven un cambio significativo de vida en sus alumnos, a través de las asignaturas de Formación Humanista en la universidad, alentaron a Flavia Maricruz Bañuelos Hernández y a Juan Martín López Calva a realizar una investigación de las prácticas docentes efectivas en la formación humanista. La intención es profundizar en la comprensión de dichas prácticas y recuperar aquellos elementos que podrían ser de valor en otros contextos para fortalecer la formación humanista en los alumnos.

Pasando a otro contexto importante de la acción humana, el laboral, Martha Inés Castillo Olvera, Jorge Cruz Montes de Oca, Juan José Vargas Baez y Geyner Johanssi Gutiérrez Herrera proponen la "Creación de un diccionario de competencias para una empresa poblana de manufactura de equipo educativo", que permita actualizar perfiles de competencia y proponer un formato de evaluación acorde para favorecer la gestión estratégica del capital humano de la organización.

Partiendo de la formación discursiva con un carácter trascendente orientado al desarrollo de procesos de pensamiento complejos, hasta la formación del profesorado y las nuevas propuestas de gestión en el ámbito laboral, confiamos que los tópicos y aportaciones de este número contribuyan a profundizar nuestra mirada en aquellas áreas en las que podemos seguir trabajando desde las humanidades.

## **EFFECTO DEL GÉNERO Y EL ÁREA ACADÉMICA SOBRE EL DESEMPEÑO Y LAS ESTRATEGIAS PARA LA RESOLUCIÓN DE PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**ALEJANDRA PLATAS-GARCÍA/ VERÓNICA REYES-MEZA Y  
J. MARTÍN CASTRO-MANZANO**

*UPAEP*

aplatasg@gmail.com / veronica.reyesm@uatx.mx y

josemartin.castro@upaep.mx

### **Resumen**

El propósito de este trabajo fue conocer el efecto de las variables de género y área académica sobre el desempeño y las estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora que emplean estudiantes universitarios. La muestra estuvo integrada por 28 mujeres y 28 hombres pertenecientes a cuatro áreas académicas (n=56). Encontramos que ni el género ni el área académica influyen sobre el desempeño o sobre las estrategias para la resolución de pruebas; en cambio, el área académica sí influye sobre las estrategias para la resolución de pruebas. Observamos que los estudiantes emplearon más la estrategia de eliminación que la de azar. En trabajos futuros, se podría analizar el comportamiento de la variable área académica sobre el desempeño y las estrategias para la resolución de pruebas cuando la prueba de comprensión lectora estuviera diseñada a partir de textos académicos específicos

*Palabras clave: Comprensión lectora, evaluación, género, área académica.*

### **Abstract**

The purpose of this paper is to explore the effect of the variables of gender and academic issues on the performance and on the test taking strategies in reading-comprehension tests, which are used by university students. The sample involved 28 women and 28 men belonging to four academic areas (n=56). When analysing their performance, we did not find significant differences by gender or academic area. By exploring the frequency of selection of strategies for the test taking strategies, we found no significant difference with respect to gender; however, with respect to the academic area, it was positive. It also was observed that the students used the elimination strategy more than the randomness one. In future studies, the effect of the academic area variable could be observed regarding the test taking strategies, thereby using a test with specific academic texts of each area.

*Keywords: Reading comprehension, evaluation, gender, academic area..*

## Introducción

**S**e sabe por un lado, que aprender a leer es un proceso de maduración constante, de tal forma que un estudiante universitario necesita continuar a aprender (Ramírez Leyva y Ibáñez Marmolejo, 2017), por este motivo, es pertinente realizar investigaciones que indaguen sobre aspectos relacionados con la comprensión lectora en el nivel superior y su medición. Por otro lado, se sabe también que, al momento de leer, intervienen factores de naturaleza biológica, psicológica, sociológica, cultural o tecnológica (Ramírez Leyva e y Ibáñez Marmolejo, 2017); así el tema que proponemos en esta investigación es importante porque indaga sobre ciertas características personales del estudiante que intervienen en la resolución de pruebas de comprensión lectora.

A lo largo de trabajos previos nos hemos interesado en la evaluación de la comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. Hemos abordado distintos aspectos del diseño y la resolución de pruebas de opción múltiple y hemos aplicado pruebas que han distinguido tres tipos de inferencia, a saber, deductivas, inductivas y abductivas.

Asimismo, hemos estudiado el efecto de las características de género y área académica sobre las estrategias que los estudiantes utilizan al resolver pruebas de comprensión lectora inferencial (Platas-García, Castro-Manzano y Reyes-Meza, 2017). En este trabajo replicamos la investigación citada, agregando la variable desempeño y ampliando la muestra.

Hemos dividido este trabajo en cuatro secciones. En la primera, presentamos un marco teórico del cual partimos. En la segunda, describimos el método empleado. En la tercera, mostramos los resultados obtenidos. Por último, en la cuarta, exponemos una discusión y las conclusiones de este estudio.

## Marco teórico

### **Evaluación de la comprensión lectora a través de pruebas**

La comprensión lectora es entendida como: 1) una actividad cognitiva compleja que abarca un conjunto articulado de conocimientos y habilidades que van más allá de la simple decodificación y comprensión literal del texto (Giovannini y Rosa, 2015; cf. García, 1993); 2) un proceso activo e interactivo de construcción de significados que involucra al lector, al texto y al contexto (cf. Pérez Zorrilla, 2005); 3) una competencia funcional que varía de acuerdo a la finalidad del lector y al tipo de texto (cf. Solé, 1998).

De hecho, Carrasco (2003) define la comprensión como "... un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito" (p. 131).

Es necesario aclarar que para que el lector construye significados en el proceso de comprensión lectora, estos significados deben ser coherentes con el contenido presentado en el texto. Así, Carlino (2003) afirma: "las investigaciones en lectura concuerdan que ésta es un proceso estratégico en el cual el lector debe operar sobre el texto escrito para reconstruir un significado coherente con el mismo" (p. 43).

Ahora bien, como refiere García (1993), la comprensión lectora se divide en varios estratos que van desde un nivel básico a un nivel más estructurado, donde se encuentran los siguientes:

- Decodificación. Asociación de palabras escritas con significados disponibles en la memoria o transformación de letras impresas en sílabas y en sonidos para activar significados.
- Comprensión literal. Combinación de significados de varias palabras de forma apropiada para formar proposiciones, dada la información explícitamente presentada en un texto.
- Comprensión inferencial. Elaboración de representaciones mentales más integradas y esquemáticas a partir de la información presentada y los conocimientos previos; que permite la extracción de información que no está explícita en el texto.
- Metacompreensión. Conciencia y control que el lector tiene de su propio proceso de comprensión.

Sabemos que en el contexto educativo, específicamente en la universidad, es necesario evaluar el aprendizaje de la comprensión lectora. Esta evaluación consiste en la interpretación de cómo actúa un individuo en una prueba basada en un texto específico y en un contexto determinado (Johnston, 1989).

Ahora bien, no es posible llevar a cabo una interpretación sobre el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los estudiantes con una observación directa, pues se tiene que pedir a los estudiantes que a través de una prueba (y por esto de forma indirecta), realicen una tarea que ponga en evidencia su grado de comprensión alcanzado a partir de la lectura de un texto determinado (Pérez Zorrilla, 2005).

Las evaluaciones indirectas incluyen pruebas en las que se solicita a los estudiantes realizar tareas como: marcar casillas, completar frases, contestar preguntas o elegir la opción correcta de entre un conjunto de alternativas (Consejo de Europa, 2002, p. 187); uno de los tipos de pruebas que se utilizan más comúnmente para evaluar la comprensión lectora es la prueba de opción múltiple.

Pues bien, la prueba de opción múltiple, como toda prueba, debe cumplir con algunas características esenciales: validez (que mida correctamente el conocimiento o las destrezas que pretende medir), confiabilidad (que proporcione consistencia en los resultados) y viabilidad (que sea de fácil aplicación) (Palencia del Burgo, 1990).

A manera de síntesis, presentamos a continuación dos afirmaciones sobre la evaluación de la comprensión lectora a través de pruebas.

1. La comprensión lectora es “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Pérez Zorrilla, 2005, p. 123).
2. Una prueba válida, confiable y viable es un instrumento que permite conocer (indirectamente) si el lector elaboró un significado coherente en su interacción con el texto.

### **Características de género y área académica**

Sobre la base de las afirmaciones anteriores, sabemos que los lectores interactúan con los textos para comprenderlos, y en este proceso, ponen a su disposición conocimientos y experiencias previas para elaborar un significado coherente. Si bien las características de los lectores pueden ser distintas (por ejemplo, su estatus socioeconómico o su edad), en este trabajo únicamente nos centramos en dos, a saber: género y área académica.

Parece que estas características de los estudiantes podrían tener una influencia al momento de resolver pruebas de comprensión lectora inferencial. Por ejemplo, en un análisis de una prueba de lectura, Doolittle y Welch (1989) reportaron una notable diferencia de género en reactivos asociados a textos específicos, pero no en la prueba en general: las mujeres tuvieron un puntaje más alto que los hombres en reactivos basados en textos con orientación humanista, pero un puntaje más bajo en textos con orientación científica.

Asimismo, en un estudio en el que se aborda el tema sobre la relación entre género y resultados educativos en Europa podemos leer lo siguiente:

Las diferencias de género en el rendimiento en matemáticas y ciencias en la etapa escolar pueden también ayudar a entender la inferior representación de las mujeres en estas áreas en los niveles superiores del sistema educativo, de la misma manera que el menor rendimiento lector de los chicos puede ayudar a comprender por qué en los campos de la educación y las humanidades hay un menor número de hombres (Eurydice, 2009, p. 33).

En un estudio sobre la lectura en la era móvil, West y Chew (2015) refieren que, en términos de lectura, las mujeres son mucho más activas que los hombres; además, con respecto a los tipos de lectura, las mujeres prefieren leer ficción (por ejemplo, novelas románticas), mientras que los hombres están más interesados en la no ficción (por ejemplo, libros de política).

Asimismo, los hábitos de lectura de los estudiantes dependen de su perfil académico (Gilardoni, 2006), por lo cual, inferimos que estos hábitos tienen una influencia en la comprensión de textos.

Los estudios referidos nos permiten suponer que las variables género y área académica podrían tener un efecto en los resultados de los estudiantes con respecto a su desempeño en pruebas de comprensión lectora y a las estrategias para la resolución de pruebas que emplean.

### **Estrategias para la resolución de pruebas**

Las estrategias para la resolución de pruebas, en inglés, *test-taking strategies*, son aquellos procesos de resolución que los examinados seleccionan (y por ello, son estrategias) y de los que son conscientes (al menos hasta cierto grado) (Cohen, 1992).

Las *test-taking strategies* poseen ciertas características que mencionan Cohen y Upton (2006), a saber:

- Implican saltarse las instrucciones ocasionalmente (por ejemplo, elegir de acuerdo a la información que está presente de forma idéntica en el cuerpo del texto y en una de las opciones de respuesta).
- Representan atajos para llegar a una respuesta (por ejemplo, no leer el texto, sino buscar simplemente posibles respuestas dada la pregunta de la prueba).
- Se ven afectadas por la preparación previa que se gana realizando pruebas semejantes: los estudiantes pueden usar las *test-wiseness strategies* (por ejemplo, leer las preguntas antes que el cuerpo del texto).
- Dependen de las condiciones del texto y de las características del estudiante: no hay una estrategia única que sea aplicable a toda tarea

Por ejemplo, Cohen (1998) realizó una recopilación de las estrategias para la resolución de pruebas más importantes empleadas en pruebas de comprensión lectora de opción múltiple como aparecían descritas en distintos estudios; entre ellas se encuentran, por ejemplo: regresar al pasaje el texto para buscar la respuesta; leer las preguntas antes que leer el texto para encontrar las respuestas a esas preguntas; usar el proceso de eliminación; seleccionar la opción porque tiene una palabra o frase que también aparece en la pregunta.

Pues bien, dado que el conjunto de estrategias para la resolución de pruebas se conforma por distintas acciones, Platas-García, Castro-Manzano y Reyes-Meza (2016), clasificaron las estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora de opción múltiple en cinco categorías que se enlistan a continuación:

- c. Coincidencia consiste en elegir la respuesta si coincide con los conocimientos o creencias previas.
- d. Eliminación consiste en descartar las opciones posibles hasta llegar a una que aparenta ser la óptima.
- e. Asociación consiste en buscar semejanzas textuales entre el fragmento y las opciones de respuesta.
- f. Azar consiste en resolver la prueba mediante una acción aleatoria.
- g. Relevancia consiste en usar el texto para probar la corrección de la opción que es la respuesta (un ejemplo sería: recordar la información que se ha leído en el pasaje presentado en la prueba y, a partir de este recuerdo, hacer una inferencia explícita).

## **Método**

### **Objetivo**

Nuestro objetivo fue doble: 1) conocer el desempeño de los estudiantes en una prueba de comprensión lectora inferencial en relación a las características de género y área académica; 2) conocer las estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial en relación a las características de género y área académica. Por ello, seleccionamos las siguientes variables:

- Variables independientes: género (masculino, femenino) y área académica (Económico-Administrativas, Ingenierías y Ciencias Exactas, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales y de la Salud).



- Variable dependiente 1: el desempeño en la prueba de comprensión lectora inferencial (i.e. las respuestas correctas).
- Variable dependiente 2: las estrategias para la resolución de pruebas (i.e. la frecuencia de uso).

### Muestra

Realizamos un estudio cuantitativo sobre una muestra aleatoria en estudiantes pertenecientes a universidades, semestres y áreas académicas distintas. La muestra se conformó por 56 estudiantes universitarios de Licenciatura, cuya edad promedio fue de 19.3 años ( $SD \pm 1.4$ ). La muestra fue dividida simétricamente en grupos de 7 estudiantes en relación a sus características de género y área académica (ver Tabla 1).

**TABLA 1**  
CLASIFICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR GÉNERO Y ÁREA ACADÉMICA

Área Académica	Masculino	Femenino
<b>Económico-Administrativas</b>	7	7
<b>Ingenierías y Ciencias Exactas</b>	7	7
<b>Ciencias Sociales y Humanidades</b>	7	7
<b>Ciencias Naturales y de la Salud</b>	7	7

*Fuente: Elaboración propia.*

Las licenciaturas en las que estaban inscritos los estudiantes en cada una de las áreas académicas son las siguientes:

- Económico-Administrativas: Comercio Internacional, Contaduría, y Mercadotecnia.
- Ingenierías y Ciencias Exactas: Ingeniería Aeroespacial, Ingeniería Biónica, Ingeniería Civil e Ingeniería Química Industrial.
- Ciencias Sociales y Humanidades: Filosofía, Humanidades, Psicología, y Psicoterapia.
- Ciencias Naturales y de la Salud: Enfermería, Medicina Veterinaria y Zootecnia, y Química Clínica.

Esta clasificación por cuatro áreas académicas la tomamos de la oferta para licenciaturas que suelen presentar las universidades en México.

### **Instrumento**

Nuestro instrumento es una prueba de comprensión lectora de opción múltiple con 12 reactivos (para los detalles de validación véase Platas-García, Reyes-Meza y Castro-Manzano, 2018). Cada reactivo está compuesto por un fragmento de texto descriptivo, una pregunta que solicita un tipo de inferencia y cuatro opciones de respuesta (una sola correcta). A continuación se hacen tres anotaciones sobre el instrumento:

8. Los textos descriptivos “presentan con claridad y rigor los rasgos característicos de personas, animales, objetos, lugares, fenómenos o situaciones” (Sánchez Lobato, 2007, p. 61). Asimismo, estos textos se usan frecuentemente en los libros de texto (Solé, 1998).
9. El tipo de inferencia puede ser de tres tipos:
  - Deducción. Es una inferencia en la que es imposible que las premisas sean verdaderas y la conclusión sea falsa (Cook, 2009).
  - Inducción. Es una inferencia que permite extraer conclusiones a partir de información incompleta dado cierto grado de soporte (Hawthorne, 2014).
  - Abducción. Es una inferencia cuyo producto es una explicación, con cierta estructura inferencial, que se dispara por un hecho que necesita explicarse (Aliseda, 1998).
10. Las temáticas abordadas en los reactivos son de cultura general. Empleamos un instrumento con temáticas de cultura general para no (des)favorecer a los estudiantes de las distintas áreas académicas, pues como aclaran Doolittle y Welch (1989), los reactivos de las pruebas no miden directamente el conocimiento del contenido asociado a los textos, más bien, la lectura, la comprensión, o el razonamiento dentro del contexto.

Como parte de la prueba, los estudiantes debían elegir la estrategia principal que habían utilizado (de entre un conjunto de enunciados) para elegir cada una de sus respuestas. Estos enunciados eran los siguientes:

- \* A) Elegí una respuesta recordando algo que ya sabía sobre el tema.
- \* B) Elegí una respuesta descartando opciones que no me parecían correctas.
- \* C) Elegí una respuesta asociando las palabras comunes entre el cuerpo texto y la respuesta.

- \*D) Elegí una respuesta seleccionando una opción al azar.
- \*E) Elegí una respuesta usando únicamente el cuerpo del texto.
- \*F) Usé otra estrategia (describela).

### **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

Obtuvimos los permisos para aplicar la prueba en distintas universidades. Los estudiantes firmaron un documento de consentimiento para proporcionar sus datos y responder a la prueba; asimismo, se les informó de la confidencialidad con la que se conservarían sus datos personales. La aplicación fue dentro de un aula de clase; el cuestionario tuvo un formato impreso; con respecto a la duración, el tiempo máximo empleado para concluir la prueba fue de 30 minutos.

Para el análisis de datos utilizamos estadística descriptiva e inferencial; para esta última, empleamos el software GraphPad Prism 5.01. (GraphPad Software Inc., San Diego, USA). Dado que los datos no pasaron la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, empleamos la prueba de Kruskal-Wallis que es una alternativa no paramétrica al ANOVA que compara las medianas obtenidas en cada grupo.

## **Resultados**

### **Desempeño**

El primer conjunto de análisis tuvo como propósito conocer el desempeño de los estudiantes en la prueba de comprensión lectora con respecto a las variables de interés: género y área académica. Al analizar el desempeño en términos de respuestas correctas, sin distinguir por tipo de inferencia, no encontramos diferencia significativa con una prueba de Kruskal-Wallis ( $n=56$ ,  $k=5.500$ ,  $p=0.1386$ ).

Al analizar el desempeño en términos de respuestas correctas, esta vez, distinguiendo el tipo de inferencia, tampoco encontramos diferencia significativa con una prueba de Kruskal-Wallis: ni en deducción ( $n=56$ ,  $k=6.265$ ,  $p=0.994$ ), ni en inducción ( $n=56$ ,  $k=4.226$ ,  $p=0.2381$ ), ni en abducción ( $n=56$ ,  $k=5.165$ ,  $p=0.1601$ ). Estos resultados se pueden visualizar en la figura a continuación (Figura 1).

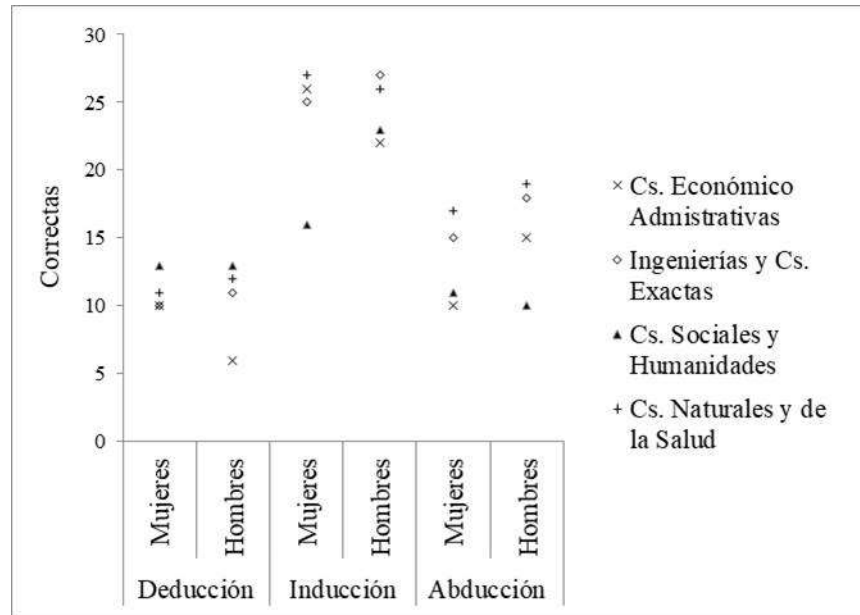


Figura 1. Desempeño por tipo de inferencia en relación con las variables: género y área académica.

Elaboración propia.

A pesar de los resultados anteriores, se podrían describir algunas tendencias del siguiente modo: el mayor número de respuestas correctas lo tuvieron en inducción los hombres de las áreas de Ingenierías y Cs. Exactas; y de Cs. Naturales y de la Salud. Así como las mujeres de las áreas de Cs. Naturales y de la Salud; de Cs. Económico-Administrativas y de Ingenierías y Cs. Exactas. El menor número de respuestas correctas lo tuvieron los hombres en deducción del área de Cs. Económico-Administrativas. El mayor número de respuestas correctas en deducción lo tuvieron tanto mujeres como hombres, ambos del área de Cs. Sociales y Humanidades.

### Estrategias para la resolución de pruebas

El segundo conjunto de análisis tuvo como propósito conocer las estrategias para la resolución de pruebas que emplearon los estudiantes en la prueba de comprensión lectora con respecto a las variables de interés: género y área académica.

Para tener una visión general, se presenta la figura 2 a continuación, la cual nos permite apreciar que la estrategia de eliminación fue la estrategia que más emplearon los estudiantes y que los llevó a obtener más respuestas correctas en cada una de las cuatro áreas académicas, aunque más adelante distinguiremos con más precisión.

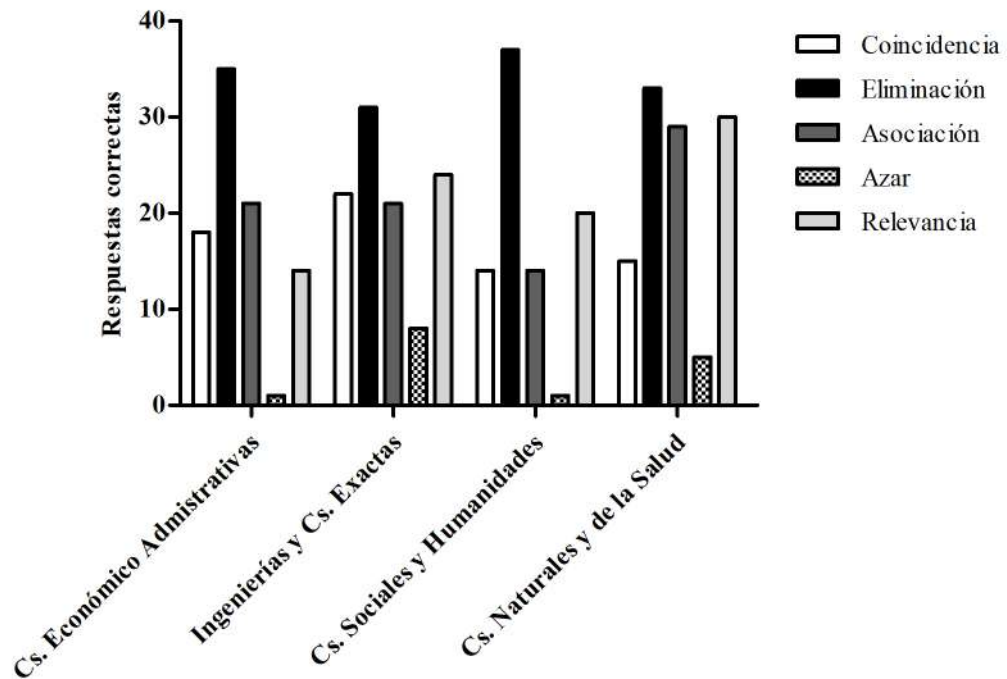


Figura 2. Empleo de estrategias para la resolución de pruebas por área académica. Elaboración propia.

Pues bien, al analizar con una prueba de Kruskal-Wallis las estrategias para la resolución de pruebas, en términos de la frecuencia en que estas fueron seleccionadas, con respecto a la variable género, no encontramos diferencia significativa: ni en deducción ( $n=56$ ,  $k=8.420$ ,  $p=0.773$ ); inducción ( $n=56$ ,  $k=6.218$ ,  $p=0.1834$ ); ni abducción ( $n=56$ ,  $k=6.655$ ,  $p=0.1553$ ).

En cambio, al analizar con una prueba de Kruskal-Wallis las estrategias para la resolución de pruebas con respecto a la variable área académica, encontramos diferencia significativa en deducción ( $n=56$ ,  $k=13.97$ ,  $p=0.0074$ ) y la prueba post-hoc de Dunn indicó que estas diferencias se encontraban entre las estrategias de eliminación y de azar. Asimismo, en inducción encontramos diferencia significativa ( $n=56$ ,  $k=12.23$ ,  $p=0.0157$ ) y la prueba post-hoc de Dunn indicó también las diferencias entre las estrategias de eliminación y de azar. Sin embargo, en abducción, no encontramos diferencias significativas ( $n=56$ ,  $k=8.833$ ,  $p=0.0654$ ). Estos resultados se pueden visualizar en la figura a continuación (Figura 3).

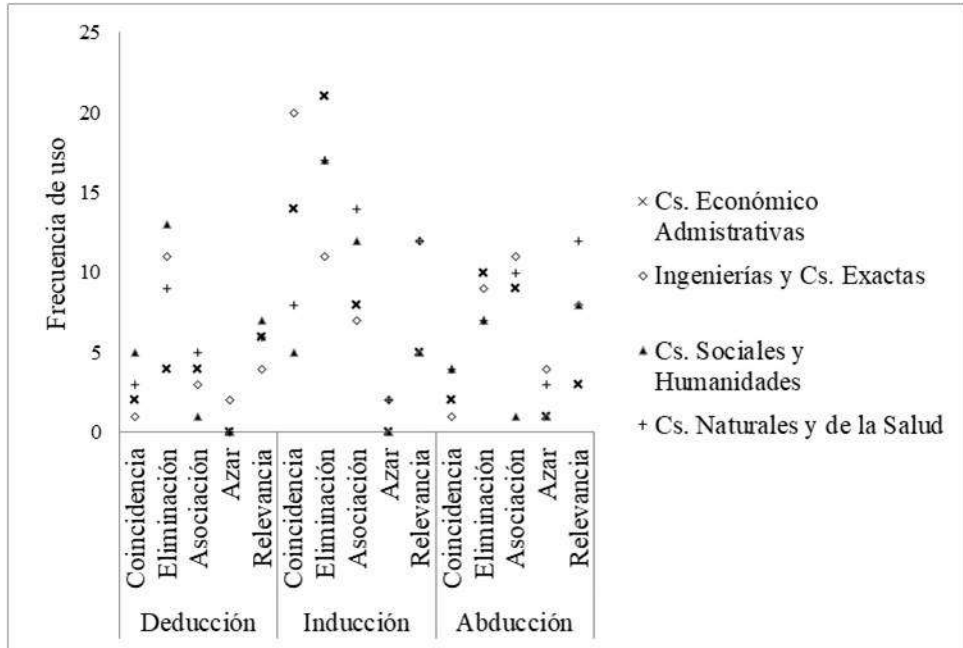


Figura 3. Estrategias para la resolución de pruebas en relación a la variable área académica.

Elaboración propia.

A partir de la figura 3, se podrían describir algunas tendencias del siguiente modo: La estrategia de coincidencia fue la más empleada en inducción por los hombres del área de Ingeniería y Cs. Exactas. Y fue la menos empleada por las mujeres en distintos tipos de inferencia y de distintas áreas académicas. La estrategia de eliminación fue la más empleada en inducción por los estudiantes hombres de las áreas de Cs. Económico-Administrativas y de Cs. Sociales y Humanidades. La estrategia de asociación no fue seleccionada por las mujeres del área de Cs. Sociales y Humanidades en abducción, ni por los hombres de la misma área pero en deducción. La estrategia de azar fue poco empleada, pero entre los estudiantes mujeres y hombres del área de Ingenierías y Cs. Exactas fue seleccionada siempre en los tres tipos de inferencia. La estrategia de relevancia no fue empleada en inducción por los hombres de Cs. Económico-Administrativas ni en abducción por las mujeres de la misma área. Estas tendencias se pueden visualizar en la figura a continuación (Figura 4).

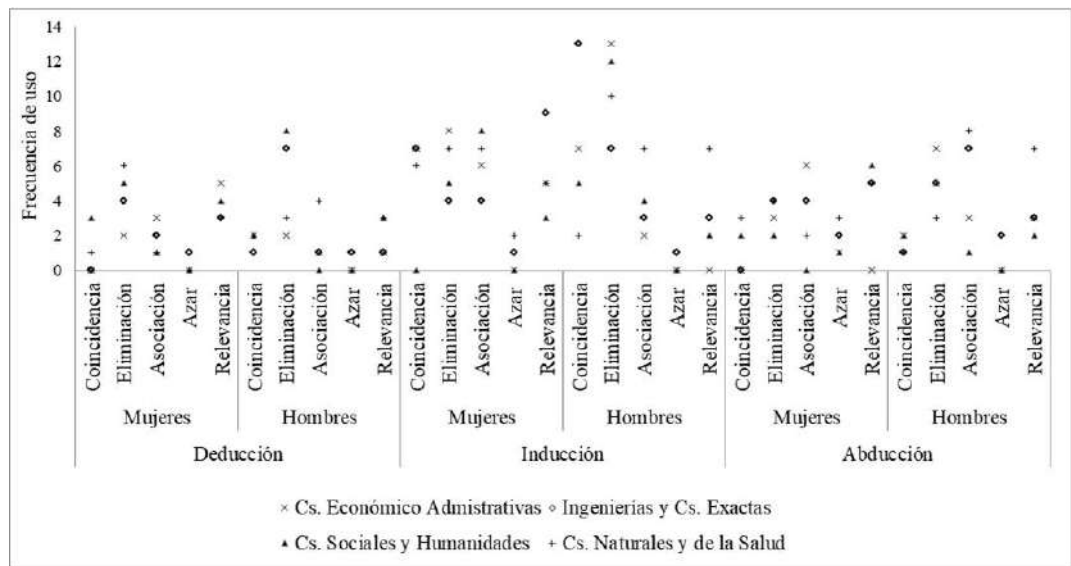


Figura 4. Estrategias para la resolución de pruebas en relación con las variables: género y área académica. Elaboración propia.

### Discusión y conclusiones

La contribución de este artículo para la investigación sobre la medición de la comprensión lectora a través de pruebas de opción múltiple en el nivel superior, consiste en aportar información respecto al efecto que ejercen ciertas variables personales de los estudiantes (género y área académica) sobre su desempeño y sus estrategias para la resolución de pruebas.

Así, con relación al desempeño, los resultados obtenidos muestran evidencia de que la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial no se ve afectada ni por el género, ni por el área académica a la que pertenecen los estudiantes (ver resultados sobre desempeño). Esto es interesante porque en el marco teórico referido sobre estas características, habíamos visto que, en términos de lectura, las chicas tienen un rendimiento lector mayor que los chicos (Eurydice, 2009), hecho que les podría haber dado una ventaja. Sin embargo, no hubo diferencias significativas en el desempeño en la prueba general, ni en el desempeño distinguiendo por tipo de inferencia.

Con relación a las estrategias para la resolución de pruebas, encontramos resultados similares al estudio que se replicó (Platas-García et al., 2017). Por un lado, con respecto al género, no hubo diferencia significativa en el uso de las estrategias para la resolución de pruebas; sin embargo, con respecto al área académica, sí: encontramos que los estudiantes utilizan eliminación más que azar con reactivos que solicitan inferencias deductivas

e inductivas y esto representa una diferencia significativa, mas con reactivos que solicitan inferencias abductivas esta diferencia no existe. Es decir, que para la deducción y la inducción la estrategia de azar no fue empleada nunca por los estudiantes de algunas áreas académicas, a diferencia de la eliminación que siempre fue seleccionada.

En la abducción, la estrategia de azar sí fue seleccionada (como las demás estrategias). Una explicación a esto podría ser la dificultad que implica elegir la opción que representa una explicación y por ello, los estudiantes optaron por elegir su respuesta de forma aleatoria (entre otras estrategias).

Ahora bien, sobre el mayor uso de la estrategia de eliminación en pruebas de opción múltiple (en todas las áreas académicas), podemos explicar que el estudiante lee las opciones y hace una hipótesis, después va cotejando la consecuencia que tiene cada opción con tal hipótesis y va descartando conforme las opciones no la reflejan; esto es un proceso similar al *modus tollens*.

Asimismo, Todd y Gigerenzer (2000) explican que un camino para seleccionar una opción de entre múltiples alternativas es seguir el principio simple de eliminación por el cual se usan señales sucesivas para eliminar más y más alternativas y de este modo se reduce el conjunto de las opciones restantes, hasta que se puede decidir por una sola opción.

En este punto, es necesario mencionar dos limitaciones con respecto al formato del instrumento que empleamos. La primera, relacionada con la variable de género: nuestra prueba contenía únicamente reactivos de opción múltiple, es importante hacer esta observación porque en algunos estudios se ha visto que "la magnitud de la brecha de género puede variar en función de la proporción de preguntas abiertas y de respuesta múltiple de que consten las pruebas de evaluación" (Eurydice, 2009, p. 44).

La segunda, relacionada con la variable de área académica: nuestra prueba contenía únicamente textos descriptivos, esto es una limitación porque los textos que para los universitarios implican más esfuerzo para la comprensión suelen ser textos argumentativos que tienen que leer en cada una de las áreas académicas a las que pertenecen. De hecho, en la universidad, "los estudiantes pasan de estar expuestos al discurso expositivo-descriptivo, más común en la Educación Secundaria, al discurso explicativo-argumentativo, propio de los contextos académicos-científicos" (Mateos, 2009, p.112).

En trabajos futuros, se podría realizar una investigación sobre el desempeño y las estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios, tomando en cuenta las limitaciones anteriores. Por ejemplo, se podría analizar el comportamiento de la variable área académica sobre el desempeño y las estrategias para la resolución de pruebas cuando la prueba de comprensión lectora estuviera diseñada a partir de textos académicos específicos.



## Referencias

- Aliseda, A. (1998). La abducción como cambio epistémico: C. S. Peirce y las teorías epistémicas en inteligencia artificial. *Analogía*, 12, 125-144.
- Carlino, P. (2003). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: Tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos. Didáctica de la lectura y la escritura*, 33, 43-51.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
- Cohen, A. D. (1992). Test-taking strategies on ESL language tests. *MinneTESOL Journal*, 10, 101-115.
- Cohen, A. D. (1998). Strategies and processes in test taking and SLA. En L. F. Bachmann y A. D. Cohen (Eds.) *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 90-111.
- Cohen, A. D., y Upton, T. A. (2006). *Strategies in responding to the new TOEFL reading tasks*. [Monograph No. 33]. Princeton, NJ: ETS.
- Cook, R. T. (2009). *A Dictionary of Philosophical Logic*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. del Instituto Cervantes. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya.
- Doolittle, A., y Welch, C. (1989). Gender differences in performance on a college-level achievement test (ACT Research Rep. Series 89-9). Iowa City, IA: American College Testing Program.
- Eurydice. (2009). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Bruselas: EACEA/Eurydice. doi: 10.2797/48598
- García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 5, 87-114.
- Gilardoni, C. (2006). Valoración del libro y mecanismos de acercamiento a la lectura en los estudiantes universitarios. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, 16, 1-46.
- Hawthorne, J. (2014). Inductive Logic. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of philosophy* (Winter 2014 ed.). Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/logic-inductive>
- Johnston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor. Tr. Castellana de Begoña Jiménez del original: Johnston, P. H. (1983). *Reading comprehension assessment: a cognitive basis*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Martínez Rica, J. P. (1979). *Enciclopedia de la vida animal*. México: Bruguera Mexicana de ediciones, S.A. Tomo 13, p. 1907
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En: J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata, pp.106-119.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, num. Extraordinario, 121-138.
- Palencia del Burgo, R. (1990). La evaluación como diagnóstico y control. En P. Bello, A. Fera, J. M. Ferrán, T. García Hernández, P. Gómez, M. C. Guerrini, J. López Hernández, D. Martín Catalán, M. M. Martín Viaño, M. R. Martos, C. Mata Barreiro, A. Navarro, R. Palencia, M. Ravera, S. Salaberrí, J. M. Sierra y M. Verdú. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Aula XXI Santillana.

- Platas-García, A., Castro-Manzano, J. M., y Reyes-Meza, V. (2016). Razonamiento y heurísticas en pruebas de comprensión lectora. *Revista de Educación*, 371, 157-187. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-371-312
- Platas-García, A., Castro-Manzano, J. M., y Reyes-Meza, V. (2017). Estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial en lengua extranjera. *Revista A & H. Revista de Artes y Humanidades*, 5, 106-117.
- Platas-García, A., Reyes-Meza, V., y Castro-Manzano, J. M. (2018). Diseño y validación de una prueba de comprensión lectora inferencial para estudiantes universitarios. *Revista A & H*, (número especial, junio 2017), 11-22.
- Ramírez Leyva, E. M. y Ibáñez Marmolejo, M. (2017). Leer, escribir e informarse en la UNAM: una visión cartográfica. En E. M. Ramírez Leyva (Coord.). *La enseñanza de la lectura en la universidad*. México: UNAM, pp.59-84.
- Sánchez Lobato, J. (Coord.) (2007). *Saber escribir*. Madrid: Instituto Cervantes, Aguilar.
- Todd, P. M. y Gigerenzer, G. (2000). Précis of simple heuristics that make us smart. *Behavioral & Brain Sciences*, 23, 727-780.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. (8ª ed.). Barcelona: GRAO.
- West, M. y Ei Chew, H. (2015). *La lectura en la era móvil: Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo*. París: UNESCO.

## HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EL DOCENTE DE CIENCIAS DE LA SALUD

CARLOS CESAR ROBLES CARRILLO

UPAEP

carloscesar.robles@upaep.mx

### Resumen

La formación de profesionales debe propiciar las competencias necesarias para que su propio quehacer cotidiano se convierta en un auténtico proceso de investigación científica en el campo de la educación y de la salud. El problema a nivel de Licenciatura en las áreas de la salud es que se realiza poca investigación científica tanto en la propia disciplina como desde la perspectiva educativa, razón por la cual es imprescindible conocer si los docentes tienen las habilidades necesarias para realizar investigación científica, ya que con ello sin duda se estará procurando un aprendizaje significativo en el alumno.

El estudio que se presenta se realizó en los docentes universitarios de Ciencias de la Salud que se inscribieron al diplomado de Metodología de Investigación del Programa Formación Integral de una universidad privada de la ciudad de Puebla, de los cuales solamente aceptaron participar 21 (66 % del total). 12 participantes fueron del género femenino y 9 hombres (57% y 43%, respectivamente). Se utilizó el instrumento para la autoevaluación de habilidades para la investigación, que consta de 6 dimensiones y 40 ítems, al cual se le evaluó el índice de confiabilidad con alfa de Cronbach que fue de 0.971. Se analizaron los resultados con estadística descriptiva y análisis factorial, y derivado de ello se observó que la comunicación oral es la dimensión de menor puntuación con un 2.7%, seguido del trabajo en equipo con un 13.1% y el dominio tecnológico con un 16 %.

*Palabras clave: investigación científica, habilidades investigativas, autoevaluación.*

## Abstract

The training of professionals must provide the necessary skills so that their own daily work becomes a genuine process of scientific research in the field of education and health. The problem at the degree of healthcare areas is less significant about research in health and education, which is why it is essential to know if teachers have the necessary skills to perform scientific research, as this will undoubtedly render a significant learning-process in the student.

The study was conducted in university health-science lecturers who enrolled in the Diplomat in Research Methodology of the Integral Training Program of a private university in the city of Puebla, of which only 21 (66% of the total) agreed to participate. 12 participants were female and 9 men (57% and 43%, respectively). The instrument for self-assessment of skills for research was used, which consists of 6 dimensions and 40 items, which was evaluated the reliability index with Cronbach's alpha which was 0.971. The results were analysed with descriptive statistics and factorial analysis, observing that oral communication is the dimension with the lowest score with 2.7%, followed by team work with 13.1% and technological domain with 16%.

*Keywords: Scientific Research, investigative skills, Self-evaluation..*

## Introducción

Una de las paradojas que siempre ha acompañado a la universidad –casi alcanzando estatus de estereotipo- es que poco investigan sobre su quehacer educativo, en especial en temas relacionados con las concepciones y planteamientos curriculares propuestos por las comunidades académicas para lograr optimizar sus programas y las prácticas educativas empleadas para alcanzar los perfiles de investigación deseados.

Se han hecho muchos inventarios sobre la capacidad de investigación en ciencia y tecnología en México. Una encuesta realizada por la OEA, elevaba el número total de investigadores a cerca de 18 000. Sin embargo, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), siendo ahora una fuente importante de ingresos para los investigadores, es registro obligado de todos ellos; casi nadie que se dedique a esta actividad, teniendo los méritos requeridos, rehúsa solicitar su ingreso. El CONACYT reporta que hasta 2011 existían 17,637 investigadores registrados; 3,390 como candidatos, 9,576 nivel I, 3,135 nivel II y 1,536 nivel III. Aunque difícilmente podría esperarse una evolución mayor en las cifras de investigadores, tomando en cuenta que los datos se refieren a la plena época de crisis, es claramente deseable que esos cerca de 18,000 investigadores aumentaran. La relación con la población, es de sólo 420 investigadores por millón de habitantes. (Código F, 2016)

En el contexto internacional, por más de quince años consecutivos, México es el país miembro de la OCDE que menos invierte en ciencia y tecnología (OCDE, 2008). Su productividad laboral es prácticamente la misma que en 1991, y la pérdida constante de

competitividad no consigue todavía atraer la atención de funcionarios e instituciones hacia la necesidad de invertir más recursos en este rubro.

Se ha observado en el ámbito universitario muy poca producción científica, debido principalmente a la poca o nula participación del docente en actividades de investigación. En el área de la salud de una universidad privada de la ciudad de Puebla, existen, únicamente dos investigadores registrados en la Dirección de Investigación de dicha universidad, que en proporción al número de docentes que imparten clases, es muy baja.

Según el COMAEM, el programa de investigación educativa se encuentra integrado en el programa de investigación médica y monitoreado por el comité de investigación pero no cuenta con líneas específicas para desarrollar la calidad educativa. Al respecto, se presentaron como evidencia sólo tres proyectos de investigación educativa concluidos, por lo que la escuela debe implementar líneas de investigación con énfasis en investigación educativa.

Mediante la revisión documental de los pocos trabajos de investigación se corrobora que sólo uno de éstos se ha utilizado para modificar los criterios de selección e incrementar indirectamente la eficiencia terminal; no hay evidencia clara del uso de la investigación para realimentar la calidad educativa, emitiendo la siguiente recomendación: Es necesario que la Facultad implemente líneas de investigación cuyos resultados impacten en la calidad educativa.

En la reciente acreditación de la Facultad de Medicina de la referida universidad (Noviembre de 2017) uno de los aspectos destacados es lo que se ha comentado anteriormente, por ello se viene trabajando en la organización del área de investigación del decanato y para ello se ha conformado un cuerpo académico, un comité de investigación y se ha fortalecido con la contratación de dos profesionales que próximamente presentaran su candidatura al Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT y se organizó un Diplomado sobre Metodología de la Investigación para Docentes del área.

Ante tal situación, que se considera como problemática, señalada por los acreditadores de la COMAEM, se programó un Diplomado para capacitar a los docentes del decanato de Ciencias de la Salud y se desarrolla la presente investigación, para que en forma inicial poder conocer de los participantes, que habilidades para la investigación científica poseen, así que se planteó la siguiente pregunta de investigación; ¿cuáles son las habilidades para la investigación científica que poseen los docentes de Ciencias de la Salud de una Universidad privada en la ciudad de Puebla?, y los objetivos correspondientes son:

General:

\* Categorizar las habilidades de investigación científica que poseen los docentes de Ciencias de la Salud de una universidad privada de la ciudad de Puebla.

Específicos:

- \* Detectar las habilidades para la investigación científica que poseen los docentes de Ciencias de la Salud de una universidad privada de la ciudad de Puebla mediante la autoevaluación.
- \* Describir las habilidades para la investigación científica que poseen los docentes de Ciencias de la Salud de una universidad privada de la ciudad de Puebla mediante una evaluación diagnóstica.

### **Marco teórico**

Según Sautu (Ruth, 2005) la estructura argumentativa de una investigación está constituida por bloques teóricos que están unidos por una mezcla de variados grados de intensidad y consistencia. Para la autora, el concepto de teoría son los supuestos epistemológicos contenidos en forma explícita o implícita en el paradigma elegido, las teorías generales de la sociedad y el cambio histórico, las proposiciones y conceptos derivados de teorías sustantivas propias del área temática con la que se trabaja, las teorías y supuestos relativos a la medición, la observación y la construcción de los datos y la evidencia empírica y las hipótesis estadísticas descriptivas e inferenciales de proposiciones teóricas y construcción de conceptos teóricos son lo que constituyen los bloques teóricos que, articulados entre sí, sostienen la estructura argumentativa de una investigación y operan como el núcleo de cada una de sus etapas. (Ruth, 2005).

Tanto los defensores como los detractores de la modernidad concuerdan en que sus motores son la ciencia y la técnica. Sin embargo, éstas son practicadas por pocos y entendidas por menos y son ampliamente incomprendidas. Hay dos maneras de entender lo que son la ciencia y la técnica. Una es estudiarlas y practicarlas. La otra es hacer filosofía, historia, sociología o antropología de la ciencia y de la técnica. Para tratar el tema de la investigación, es pertinente partir de alguna definición básica para su caracterización ulterior. La investigación es definida como la acción o efecto de investigar o indagar; a su vez, investigar significa hacer o proceder con diligencias para descubrir, registrar, indagar, inquirir o averiguar una cosa. (Bunge, 2004).

Pérez y López (1999) definen las habilidades investigativas como: dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a la solución del mismo por la vía de la investigación científica.

Con la expresión habilidades investigativas se hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la

investigación, pero que han sido detectadas por los formadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad.

El concepto de habilidades investigativas, se define de acuerdo a Chirino Ramos (2012) como dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas.

Es importante mencionar que para esta investigación se utilizó el Instrumento para la Autoevaluación de Habilidades y Competencias para la Investigación, IAHI, formulado por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIM-PES). Dicho instrumento fue diseñado para evaluar las habilidades necesarias para realizar investigación de tipo científico. Quedan fuera de su alcance las habilidades necesarias para la investigación aplicada llamada comúnmente proyectos de desarrollo o innovación tecnológica (Bazaldúa, 2010). Está enfocada a la investigación cuantitativa y no a la cualitativa y mediante el cálculo del coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach , (Hernández y cols., 2003) se encontró que el cuestionario tiene un alto índice de confiabilidad (.9557). (Bazaldúa, 2010).

El IAHI ha sido utilizado como instrumento en múltiples investigaciones educativas, una de ellas es la realizada en la Universidad de Morelos, en el estado de Morelos, México, en la que se aplicó el instrumento a 179 estudiantes universitarios, muestra en la que hubo representación de todos los grados de estudio y las facultades de la universidad referida. La investigación demostró que los cinco dominios cumplen con los tres índices de bondad de ajustes. Respecto a los aportes se observó un rango importante (0.76) en el dominio tecnológico ya que el aporte del dominio de PowerPoint (0.97) es mucho mayor que el dominio de los paquetes especializados para investigación (0.20). En los casos de búsqueda de información y dominio para la comunicación los rangos son similares (0.39 y 0.36 respectivamente). En el dominio metodológico y el trabajo en equipo los rangos son bajos (0.17 y 0.13 respectivamente), lo que podría estar indicando un mayor grado de confiabilidad ya que a rangos menores corresponden mayores niveles de confiabilidad. (Álvarez & Tuyub, 2010).

## **Método**

### **Participantes**

El estudio se realizó en los docentes universitarios de Ciencias de la Salud que se inscribieron al diplomado de Metodología de Investigación del PIF de una universidad privada de la ciudad de Puebla, que sumaron en total 32 y de los cuales solamente aceptaron participar 21 (66 % del total), (fase I). La población que aceptó participar en el estudio estuvo constituida por 21 docentes. Del total de participantes 12 fueron del género femenino y 9 hombres (57% y 43%, respectivamente).

El promedio de edad fue de 45 años y de los 21 participantes, 9 (43%) correspondieron a la Facultad de Medicina, 5 (24%) a la Facultad de Odontología, 5 (24%) a la de Enfermería, 1 (4.7%) a Fisioterapia y 1 (4.7%) a Cs. Biológicas. Del total 12 (57%) contaban con posgrado, 9 (43%) únicamente grado de Licenciatura.

### **Instrumentos**

Para esta investigación se utilizó el Instrumento para la Autoevaluación de Habilidades y Competencias para la Investigación, IAHI, formulado por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Dicho instrumento fue diseñado para evaluar las habilidades necesarias para realizar investigación de tipo científico. Quedan fuera de su alcance las habilidades necesarias para la investigación aplicada llamada comúnmente proyectos de desarrollo o innovación tecnológica (Bazaldúa, 2010). Está enfocada a la investigación cuantitativa y no a la cualitativa y mediante el cálculo del coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach, (Hernández y cols., 2003) se encontró que el cuestionario tiene un alto índice de confiabilidad (.9557). (Bazaldúa, 2010).

### **Procedimiento**

Los datos fueron recopilados de manera personalizada, inicialmente se investigó el número y nombre de los docentes que se encontraban inscritos en el Diplomado de Metodología de la Investigación del PIF del decanato de ciencias de la salud, solicitándoles que, si querían llenar el instrumento de autoevaluación, explicándoles que se trataba de una investigación para conocer sobre sus habilidades en investigación científica.

Se procedió a localizar a los docentes en el aula en que se impartía el diplomado y se les solicitó el requisitado del Instrumento para la Autoevaluación de Habilidades y Competencias para la Investigación ya impreso, previa explicación detallada de lo que se pretendía realizar, explicándoles que el cuestionario tenía como finalidad la autoevaluación de sus habilidades para la investigación tomando en cuenta seis dominios básicos; que indicaran en qué grado estaba de acuerdo con el desarrollo de cada una de las compe-



tencias de investigación que se señalaban en el instrumento, que todas las preguntas eran de opción múltiple y que estaban basadas en una escala de cinco puntos, siendo 4 el nivel más alto y 0 la que describe una habilidad no desarrollada, y que seleccionara la opción que representara mejor su experiencia.

Se les agradeció de antemano el tiempo dedicado a completar el formulario y se les informó que los resultados serían utilizados como insumos para focalizar objetivos en el programa de fortalecimiento de competencias de investigación que elabora el área de investigación del Decanato de Ciencias de la Salud y que si deseaba conocer su nivel de competencias basado en esta modalidad de evaluación de competencias sumara los puntos para cada competencia evaluada y multiplicarlo (si es el caso) por el número que se le indica al final de cada matriz de competencia.

### Resultados

Preliminares: Se realizó un análisis estadístico descriptivo obteniéndose los siguientes resultados:

La población de estudio estuvo conformada por 34 docentes, del área de la salud, inscritos en el Diplomado de Metodología de la Investigación, organizado por el área de Investigación del Decanato, con el apoyo del Programa de Formación Integral de la UPAEP.

A los docentes participantes se les aplicó el Instrumento de Autoevaluación de Habilidades para la Investigación (IAHI) desarrollado por Bazaldúa. De las 34 personas inscritas, 21 de ellas decidieron participar en el estudio contestando el cuestionario, lo que representa el 61.7% de participación.

De las 21 personas participantes, 9 pertenecen al género masculino, 42.9%; y 12 al femenino que corresponde al restante 57.1%.

**TABLA 1**  
DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL GÉNERO DE LOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	9	42.9
Femenino	12	57.1
Total	21	100.0

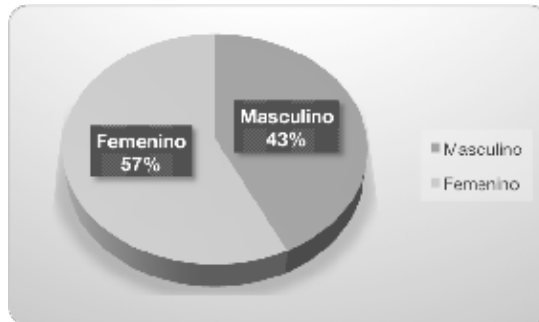


Figura 1. Distribución según género

Al analizar el grado de estudio de los participantes, el 57.1% registraron que habían cursado un posgrado .

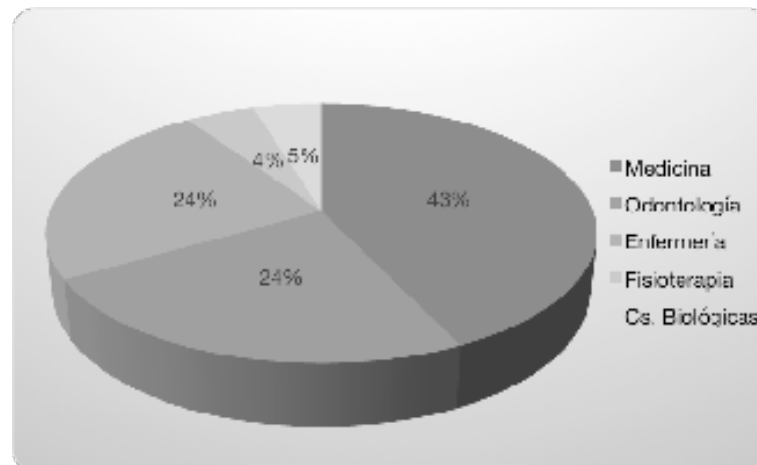
**TABLA 2**  
NIVEL DE ESTUDIO DE LOS DOCENTES

Posgrados	Frecuencia	Porcentaje
Si	12	57.1
No	9	42.9
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100.0</b>

La autoevaluación se realizó a docentes de diferentes áreas de ciencias de la salud, correspondiendo a la Facultad de Medicina el mayor número de docentes evaluados, con un 42.9 %.

**TABLA 3**  
**NÚMERO DE PARTICIPANTES EN RELACIÓN A ÁREAS DEL**  
**DECANATO DE CIENCIAS DE LA SALUD**

Área	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Medicina	9	42.9	42.9
Odontología	5	23.8	66.7
Enfermería	5	23.8	90.5
Fisioterapia	1	4.8	95.3
Cs. Biológicas	1	4.8	100.0
Total	21	100.0	



*Figura 2. Distribución según área de trabajo*

Al realizar el análisis de las dimensiones del instrumento, considerando el puntaje esperado, los resultados con puntuaciones más bajas, que pueden observarse en la tabla 4 fueron comunicación oral con un 2.7%, trabajo en equipo con el 13.1% y el dominio tecnológico que comprende el manejo de software estadísticos fue del 16%.

**TABLA 4**  
**DIMENSIONES EVALUADAS**

Dimensión	Puntaje esperado	Puntaje obtenido	Porcentaje relativo
Dominio Tecnológico	24.0	16.0	66.7
Búsqueda de Información	48.0	31.1	64.8
Comunicación Escrita	54.0	31.9	59.1
Dominio Metodológico	88.0	49.7	56.5
Comunicación Oral	6.0	2.7	45.0
Trabajo en Equipo	30.0	13.1	43.7

Una vez analizadas las dimensiones se observa que con respecto a la primera competencia evaluada la búsqueda de información la más baja puntuación se obtuvo en la elaboración de fichas de trabajo.



*Figura 3. Competencia evaluada: Búsqueda de información*

En la dimensión 2 que trata del dominio tecnológico en la utilización de tecnología las puntuaciones más bajas se observaron en el uso de paquetes estadísticos computarizados y bases de datos especializados para la investigación.

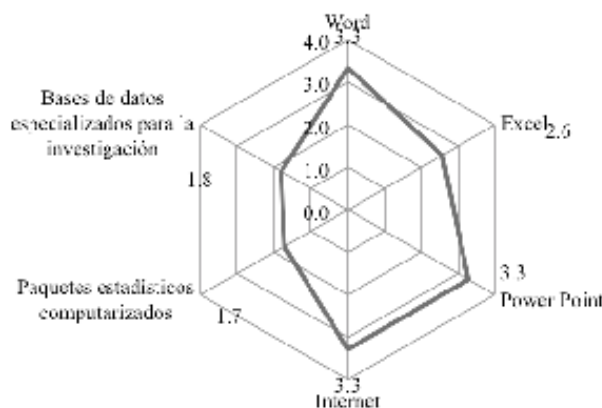


Figura 4. Competencia evaluada 2: Dominio tecnológico.

En la dimensión del dominio metodológico la puntuación más baja se observa en la construcción de un instrumento para el propósito de la investigación, seguido por el indicador de realizar una selección adecuada de la muestra a estudiar en cuanto a tamaño y tipo de acuerdo al nivel de generalización establecido en la pregunta de investigación, y la utilización de una técnica o estrategia adecuada (cuestionario, observación, etc.) para recopilar la información que permita responder a la pregunta de investigación.



Figura 5. Competencia evaluada III: Dominio metodológico.

En el dominio para la comunicación de resultados, comunicación escrita las mayores dificultades encontradas fueron la redacción de un artículo de un informe de investigación para su publicación y la preparación del mismo.

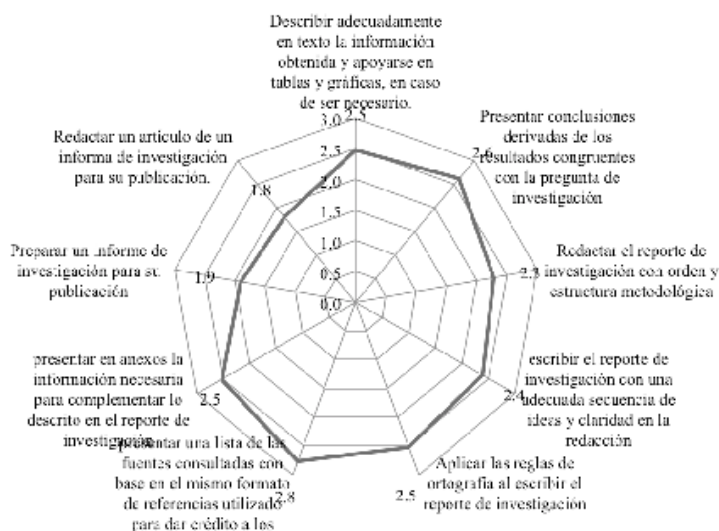


Figura 6. Dominio para la comunicación de resultados.

La habilidad para trabajar en un equipo de investigación el desarrollo de las habilidades más bajas se observaron en gestionar el financiamiento para una investigación, dirigir una investigación y participar en una etapa de una investigación en la que predominen técnicas cualitativas.

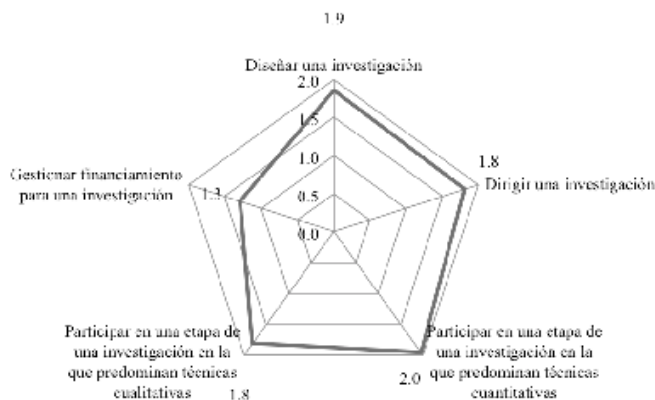


Figura 7. Habilidad para trabajar en un equipo de investigación.

## Conclusiones

En primera etapa se aplicó el Instrumento para la Autoevaluación de Habilidades para la Investigación y los resultados señalan las habilidades en que hay que hacer una capacitación específica a los docentes en el proceso de la realización de una investigación científica.

Este mismo instrumento se aplicará a los mismos docentes una vez concluido el Diplomado para determinar el impacto que se generó y de esa forma generar decisiones no solamente en el Decanato de Ciencias de la Salud, sino en toda la universidad.

En resumen, como se puede observar en las figuras 8 y 9 el valor promedio más bajo se observó en el trabajo en equipo y la comunicación escrita de un artículo de investigación.

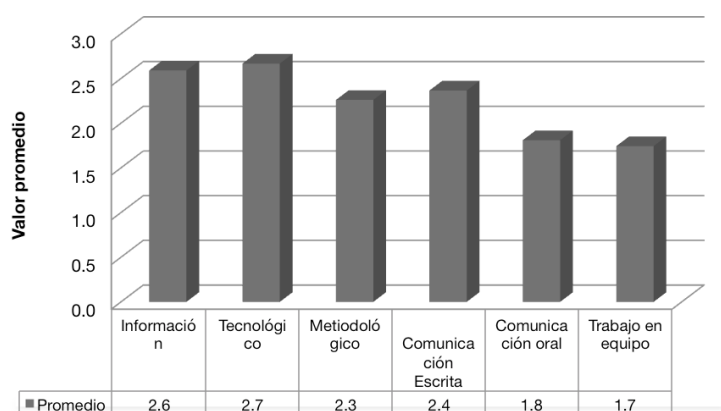


Figura 8. Autoevaluación de desarrollo de competencias para la investigación.

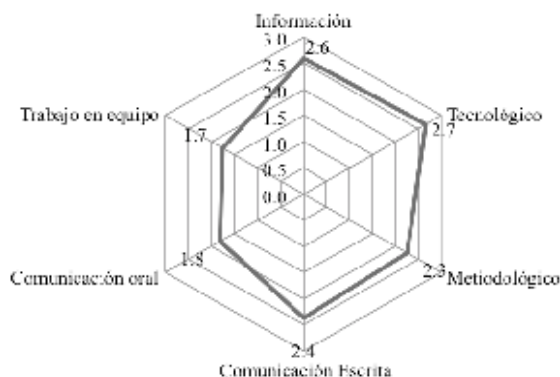


Figura 9. Evaluación de desarrollo de competencias para la investigación.

## Referencias

- Adúriz Bravo, A. (2001). Hacia la especificidad de la historia de la educación un abordaje transdisciplinar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XXXI.
- Akyeampong, D. (1998). *La educación superior y la investigación: Desafíos y oportunidades. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: Consejo Internacional para la Ciencia.
- Álvarez, M., & Tuyub, A. (Enero de 2010). *Redes de investigación para el tercer milenio: Aportaciones de la FIMPES a la investigación en México*. Mérida: Universidad Anáhuac Mayab. Recuperado el 16 de Febrero de 2016, de uvmnet: <http://www.bibliotecas.uvmnet.edu/portico/doc/libros/UVMCIF-FIMPES%202010.pdf>
- Ander Egg, E. (1972). Digresión acerca de la actitud científica como estilo de vida. Anexo de introducción a las técnicas de investigación social. . En E. Ander Egg, *Digresión acerca de la actitud científica como estilo de vida*. . Buenos Aires: Humanitas.
- Arango, L., & Cols. (2010). Desarrollo de competencias básicas de investigación: estrategias para la búsqueda de información en Internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14.
- Bazaldúa, J. (2010). *Elaboración de un instrumento para la evaluación de habilidades de investigación: Reporte preliminar. Elaboración De Un Instrumento Para La Evaluación De Habilidades De Investigación: Reporte Preliminar*. Lima, Perú.
- Bissex, G. (1986). On Becoming Teacher Experts: What´s a Teacher-Reserarcher? *Language Art*.
- Campos, S. N. (2003). El docente investigador: su génesis teórica y sus razgos. *Revista Educación*, 39-43.
- Capella, R. J. (sin fecha). *Características del docente investigador*. Artículos educativos.
- Cast, Y. (14 de Enero de 2010). Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud. Recuperado el 16 de Febrero de 2016, de ICS-Aragón: <http://www.ics-aragon.com/cursos/salud-publica/2014/pdf/M2T00.pdf>
- Chaudron, C. (1989). *Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Chirino Ramos, M. V. (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas. *Revista Científico Metodológica*(55), 18-24.
- Colina, A. y. (2003). *Los agentes de la investigación Educativa en México*. México: COMIE-SEP-CESU.
- Corrale, S., & Jiménez, C. Á. (1994). El docente como investigador. *Revista Educación*, 73-79.
- DiNIECE. (2006). *Investigación y Política Educativa en Argentina*. Argentina: DiNIECE.
- Gutierrez, A. (Año I, II Época de Febrero de 2003). uasnet. Obtenido de [http://www.uasnet.mx/centro/deptos/anuies/confluencia/no\\_001/1\\_15.htm](http://www.uasnet.mx/centro/deptos/anuies/confluencia/no_001/1_15.htm)
- Hernández, A. I. (2009). El docente como creador de conocimiento. *Revista Tumbaga*, 185-198.
- Hernández, A. I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, Colombia*, 1-21.
- Ibañez, X., & Cols. (2005). Desarrollo de actitudes y pensamiento científico a través de proyectos de investigación en la escuela. *Enseñanza de las ciencias*, 1-6.
- Ibáñez, X., & Cols. (2005). Desarrollo de actitudes y pensamiento científico a través de proyectos de investigación en la escuela. *Enseñanza de las Ciencias*. , 1-6.
- Jasper, K. (1946). *La idea de la universidad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.



- López N., M., Lagunes H., C. A., & Recio U., C. E. (2005). Políticas públicas y educación superior en México: área 9 historia e historiografía de la educación. México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Luengo, E. (5 y 6 de Junio de 2003). Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad. Obtenido de anui.es.mx: [http://www.anui.es.mx/e\\_proyectos/pdf/04\\_Las\\_reformas\\_en\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_Mexico.pdf](http://www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf)
- Martínez, D., & Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias pedagógicas*, 347-360.
- Martínez, R., & Rodríguez, E. (20 de Octubre de 2010). Infomed-Red de salud de Cuba. Recuperado el 16 de Febrero de 2016, de sld.cu: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/cielam/manual\\_de\\_metodologia\\_deinvestigaciones.\\_1.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/cielam/manual_de_metodologia_deinvestigaciones._1.pdf)
- Nunan, D. (1990). *Action Research in The Language Classroom*. Cambridge University Press.
- OECD. (2003). Reporte de las investigaciones sobre el sistema de investigación y desarrollo educativo mexicano. México: OECD/CERI.
- Palamidessi, M. G. (2016). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos IISUE-UNAM*, 49-66.
- Peña, A. (1995). La Investigación Científica en México. Estado Actual, algunos problemas y perspectivas. *Perfiles educativos*, 67.
- Porlán, A. R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la escuela*, 63-69.
- Ramírez, M., Sanabria, I., & Aspée, M. (Mayo de 2006). Desarrollo de habilidades cognitivas en docentes universitarios: En la búsqueda de un camino para su comprensión y mejoramiento. *Revista mexicana de física*, 52, 28-31.
- Rangel, A. (Especial de 2003). La planeación de la educación superior en México. Obtenido de Posgrados UNAM: [www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/antiores/Esp\\_16/11.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/antiores/Esp_16/11.pdf)
- Restrepo, B. (Octubre 2008). Política pública sobre calidad de la educación superior y retos de la educación superior hoy. ASIESDA.
- Ruth, S. (2005). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Téllez Infantes, A. (2007). *El método científico en ciencias sociales*. San Vicente, Alicante, España: Club Universitario.
- Valenti, G. y. (2000). Mapa actual de la educación superior en México. En G. y. Valenti, México 2010: pensar y decidir la próxima década, Tomo I. México: Centro de Estudios Estratégicos Nacionales, IPN/UAM/Noriega ed.

## EXPERIENCIAS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CATALINA JUÁREZ DÍAZ

UPAEP

*catalinajuarezdiaz@gmail.com*

### **Resumen**

Las experiencias que los alumnos viven en la educación superior, específicamente en las aulas del inglés pueden favorecer o dificultar el aprendizaje de los estudiantes. El inglés, en la actualidad es fomentado por la importancia que la lengua extranjera (LE) representa en los contextos académicos y laborales, por lo tanto, se debe buscar que las experiencias que los alumnos viven sean positivas para el estudiante, de modo que faciliten el aprendizaje de la LE. El objetivo de este estudio cualitativo exploratorio fue identificar las experiencias de aprendizaje que han contribuido o dificultado en la adquisición del inglés como lengua extranjera en el nivel superior. En este estudio preliminar 4 informantes fueron entrevistados. Los hallazgos muestran que los maestros y actividades son considerado como los principales motores y al mismo tiempo los principales obstáculos en el aprendizaje de la LE. Los resultados sugieren que en las experiencias promovidas se debe atender no solo el aspecto cognitivo sino el aspecto emocional de los estudiantes puesto que en contextos donde los alumnos se sentían desmotivados o inseguros su aprovechamiento escolar fue bajo.

*Palabras claves: experiencia, aprendizaje del inglés, educación superior*

### **Abstract**

The experiences that students live in higher education, specifically in English classrooms, may favor or hinder students' learning. English is currently promoted because of the importance that the foreign language (FL) represents in the academic and working contexts. Therefore, it should promote positive experiences to the student, so that they facilitate students' FL learning. The aim of this exploratory qualitative study is to identify the learning experiences that have contributed or hindered the acquisition of English as an FL at the higher level. In this preliminary study, 4 informants were interviewed. The findings were somewhat paradoxical because the professors and the activities are the main promotion but at the same time the main obstacles to learn the foreign language. The results suggest that the promoted experiences should not only address the cognitive aspect but also the emotional aspect of the students. This implies that in the contexts where the students felt unmotivated or unsafe their academic achievement was rather low.

*Keywords: experience, learning English, higher education*

## Introducción

**A**ctualmente, la educación superior trata de dar respuesta a las tendencias y a los retos emergentes ocasionados por la globalización tales como la movilidad estudiantil, la internalización de la educación y la comunicación intercultural. En este sentido, intenta contribuir en la formación de universitarios con características multilingües para facilitar el manejo y búsqueda de la información en inglés, posicionada como la lengua franca en los contextos académicos y económicos internacionales.

Datos estadísticos muestran la necesidad del aprendizaje del inglés, puesto que es una herramienta requerida en el campo educativo y laboral, donde el 87% de empleadores de México, Brasil, Chile, Salvador, Costa Rica y Colombia indican que es importante que los empleados cuenten con esta herramienta (Cronquist y Fyzbein, 2017).

Ante estas circunstancias, México implementó el inglés como lengua extranjera (LE) de forma obligatoria en todos los niveles educativos. Actualmente, al concluir el preescolar los niños deben usar y entender frases sencillas en inglés. Al finalizar la primaria los alumnos deberían relatar experiencias pasadas, describir su entorno y expresar necesidades inmediatas (SEP,2017).

En la secundaria los alumnos deben alcanzar el nivel B1, aunque los resultados obtenidos en el examen del uso y comprensión del idioma inglés de egresados de secundaria, indican que solo 3 de cada 100 alumnos obtienen el nivel esperado en su plan de estudio (Székely, O'donoghue y Pérez, 2015). Las condiciones que han afectado el aprendizaje del inglés en este nivel educativo son de naturaleza económica, infraestructura, tamaño de grupo, niveles mixtos y el bajo dominio de inglés de los profesores (Davies, 2009).

Al ingresar al nivel medio superior, los alumnos tienen escasos conocimientos del inglés. Este nivel se caracteriza por la diversidad de subsistemas y de programas de estudio. Debido a esa cualidad se omitieron los niveles de dominio considerados para la Educación Media Superior en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En los cuatro cursos de inglés, denominados Lengua Adicional al español (LAE), se dicta trabajar en la LAE I y II para consolidar los conocimientos del inglés desarrollados en la secundaria. Posteriormente, en la LAE III y IV los alumnos deben desarrollar más la LE (SEP, 2010). Aunque no señalan específicamente el nivel a alcanzar.

La mayoría de los estudiantes del nivel básico y medio superior egresan con conocimientos bajos del inglés, situación que no mejora en el nivel superior, puesto que el 78% de los estudiantes universitarios alcanzan un nivel básico de la LE (Davies, 2009). En el MCER, ese nivel corresponde al nivel A1 y A2 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

Aunado a lo anterior, están las escasas oportunidades de interacción en la LE ya que, en México, el contexto en sí no es favorable para el desarrollo de la LE porque no hay promoción abundante fuera del aula. Las posibilidades de un estudiante en México de comunicarse en inglés fuera del aula son mínimas, además, el español es la segunda lengua con más hablantes nativos por ser el idioma oficial en 22 países, es la lengua materna más utilizada en el continente americano y la tercera lengua más empleada en internet (Ruíz, 2015).

La población estudiantil logra un nivel la LE, lo cual indica que los resultados que se han obtenido en el aprendizaje del inglés no son favorables para tomar un rol activo en discusiones comerciales ni para realizar tareas complejas con la LE, los usuarios del inglés en México pueden leer y expresar oraciones y preguntas simples de temas de la vida cotidiana pero no manejan información de negocios en ningún nivel de la LE (Pearson, 2013).

En general, en México el nivel de dominio de la LE es bajo (EF EPI, 2016). A pesar de la importancia de la LE en la actualidad, en el contexto donde se realiza el estudio existen problemas de reprobación, deserción y bajo rendimiento de la LE. Por tal motivo se considera pertinente indagar sobre lo que ocurre en el contexto de estudio para reconocer que ha afectado el aprendizaje de los alumnos.

### **Experiencias de aprendizaje**

Una experiencia es un asunto activo pasivo. El sentido “activo” se refiere a que se ensaya, se actúa sobre algo, se hace algo con ello, por otro lado, es pasivo porque se sufre de ello, es decir se padecen las consecuencias de las cosas resultantes de ese ensayo ya sea en forma de gozo o sufrimiento. Cada experiencia debe seguir el principio de continuidad, lo cual se refiere a la interconexión entre las experiencias previas y futuras (Dewey, 1998).

Otra concepción utilizada comúnmente es la experiencia considerada como algo que nos pasa. Larrosa (2009) indica que, si bien es algo que nos pasa, ese algo, nos transforma y nos permite relacionarnos con algo que no somos. Una experiencia es aquello que nos implica, nos afecta y nos transforma de manera única. Las definiciones de Dewey y Larrosa coinciden en el sentido pasivo de algo que pasa o se sufre.

Por otro lado, Contreras Domingo (2013) considera que la experiencia es “aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una consciencia de lo significativo de aquello vivido” (p.129). De la misma manera en esta definición se aprecia el sentido pasivo propuesto por Dewey con la idea “ha ido labrando una forma de ser” (p.129) porque hay una consecuencia a partir de lo vivido.

Dewey considera que el aprendizaje ocurre por la experiencia, pero indica que a veces eso no sucede por la existencia de experiencias anti educativas, las cuales ocurren cuando no cumplen con el principio de continuidad, de modo que se detiene o entorpece el

desarrollo de experiencias futuras. Cuando esto sucede se da lugar a la pereza, a la negligencia, a la falta de sensibilidad y reactividad. Aunque las experiencias sean deleitables si no siguen el principio de continuidad la energía se desperdiga y la persona se atonadra, desarrolla hábitos dispersivos, desintegrados y finalmente, pierde la capacidad para controlar las experiencias futuras (Dewey, 1998). Por otro lado, cuando hay conexión entre ellas, impactan positivamente a los estudiantes, y estos adquieren conocimientos. Este estudio cualitativo exploratorio tuvo como propósito identificar las experiencias de aprendizaje que han favorecido o limitado el desarrollo del inglés como LE en el nivel superior.

### **Estudios sobre experiencias de aprendizaje en el desarrollo del inglés**

En la revisión de la literatura se encontraron estudios que reportan las experiencias de aprendizaje que facilitaron y dificultaron el desarrollo del inglés como LE desde la voz de los alumnos.

En las aulas donde el aprendizaje es mediado por la tecnología, los hallazgos coinciden, con respecto a los efectos de las TIC en el aprendizaje de la LE. En el estudio cuantitativo de Taskiran, Gumusoglu y Aydin (2018), realizado en una universidad turca, con una muestra de 100 participantes de 18 a 24 años, encontraron que las experiencias de aprendizaje deben ser pertinentes con las características de los estudiantes de la generación X y de la red; y que los estudiantes tienen opiniones positivas sobre el uso de Twitter ya que permitía aprender uno del otro.

Por otro lado, Mali (2017), en un estudio cualitativo en una universidad en Indonesia, con 30 estudiantes de 20 a 22 años, detectó que el uso de las TIC ayudó a los estudiantes a aprender de forma autónoma y cooperativa, a asumir una postura de compromiso para la entrega de productos. Además, los alumnos encontraron el beneficio de la tecnología para aprender el idioma y para familiarizarse con ella para emplearla en su campo laboral. Aunque, esta experiencia no es favorable para alumnos acostumbrados a trabajar en contextos centrados en el profesor más que en el alumno.

Lobatos y Herrera (2016) realizaron un estudio cuantitativo en México con una muestra de 105 participantes universitarios de 3º y 8º semestre. En los resultados encontraron que el recurso didáctico más empleado por los docentes es el libro de texto; la habilidad más practicada es lectura seguida de la habilidad oral; su estilo de aprendizaje es tomado en cuenta casi siempre; el docente emplea una didáctica general, pero ninguna específica de la enseñanza del inglés y les falta practicar el inglés fuera del aula.

En el estudio de corte cualitativo de Ok (2014), con una muestra de 46 estudiantes universitarios turcos de primer año, se encontraron experiencias de aprendizaje positivas en el aula de la LE generadas por el uso del portafolio digital, las cuales ayudaron a desarrollar las habilidades de lectura y escritura, a pronunciar mejor, a hablar en la LE y a enriquecer

el vocabulario. En las experiencias de aprendizaje donde se empleó la tecnología con fines educativos, se crearon condiciones favorables para aprender la LE, se fortaleció el compromiso y trabajo colaborativo, la convivencia, las técnicas de estudio y las habilidades tecnológicas para el contexto académico y laboral.

Por otro lado, Tin (2013), con una muestra de 11 estudiantes de diferentes países, inscritos a un programa de enseñanza para hablantes de otras lenguas, nueve estudiantes de posgrado y dos universitarios de 25-45 años, encontró que las experiencias que permiten aprender inglés están relacionadas con el contexto, el docente y la funcionalidad de la LE en la vida diaria. Con respecto al contexto se menciona el familiar, donde se fomenta el aprendizaje de la LE antes de ingresar al espacio formal. Por otro lado, las experiencias donde los maestros auxilian o alientan a los alumnos en la realización de actividades o tareas, les ayudó a aprender la LE. Además, cuando los alumnos encuentran la aplicación de la LE en su vida cotidiana o extracurricular como puede ser la obtención de un trabajo, una beca u oportunidad de comunicación con persona de interés que no comparte la misma lengua materna.

En el estudio realizado con 6 participantes de China, Tailandia y Corea de posgrado en una universidad australiana, se encontró que el alumno aprende cuando toma el control de su propio aprendizaje; decide sobre que, cuando y cómo aprender y reflexiona sobre su progreso en la LE (Rowland, 2011).

Otro aspecto relevante son los recursos didácticos, por ejemplo, en el estudio cualitativo de Morales (2008) que realizó en Bogotá con dos participantes de 21 años y de 27 años, en cursos particulares. El investigador empleó las canciones de rock como recurso didáctico por ser del agrado de los estudiantes. En los hallazgos, encontró que al seleccionar recursos didácticos que son atractivos para el alumno, sirven para satisfacer un gusto personal y al mismo tiempo para leer, escribir, hablar, escuchar, pronunciar, aprender vocabulario nuevo y gramática en inglés. Por lo tanto, considera que en la selección de materiales se debe tomar en cuenta los intereses de los alumnos.

Gisbert y Córdova (2008) realizaron una investigación con una muestra de 43 participantes en una universidad de Oaxaca, México, no indican la edad de los participantes. Los estudiantes, se involucraron en tutorías entre pares. Los alumnos asumieron el rol de tutor y tutorado. Los participantes presentaron exámenes con el contenido abordado en las asesorías, los resultados fueron satisfactorios. Ambos aprendieron; los tutorados por la atención personalizada y los tutores por preparar las tutorías, además, por la retroalimentación que recibían por parte de los docentes encargados del proyecto. La experiencia promovió el aprendizaje autónomo y colaborativo.

### **Experiencias que dificultan el aprendizaje de la LE**

Se identificaron algunas experiencias que dificultan el aprendizaje asociadas con el docente, con aspectos afectivos, cognitivos y contextuales. En el estudio exploratorio realizado en una universidad australiana, se encontró que algunas experiencias que dificultan el aprendizaje de los estudiantes están asociadas con el docente, esto ocurre cuando se centra únicamente en la transmisión de conocimiento o considera a los estudiantes como mecanismos de procesamiento de información, dejando de lado la calidad de persona (Rowland, 2011).

Sawir (2005) realizó un estudio cualitativo en una universidad australiana con 12 estudiantes extranjeros de cinco países de Asia, en sus hallazgos obtuvo que las experiencias de aprendizaje previas son la causa de los problemas que enfrentaron los estudiantes en el desarrollo de la LE. En contextos donde habían vivido el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el profesor o donde se fomentaba la enseñanza de gramática y lectura, los alumnos consideraban la práctica de aspectos gramaticales más importante que hablar en la LE. De modo que el desarrollo de la habilidad oral se afectó negativamente, no podían comunicarse ni para socializar ni para expresarse en cuestiones académicas. Además de que el input que recibían por parte de sus profesores asiáticos era diferente al de los hablantes nativos del inglés. Aunado, a eso están las escasas oportunidades que tienen para utilizar la LE fuera del aula en sus países de origen.

En el estudio hecho en una universidad en Hong Kong se encontraron tres causas principales que obstaculizan el aprendizaje, relacionadas con aspectos cognitivos, afectivos y con el docente. Las primeras se manifiestan cuando los estudiantes tienen escasa o nula comprensión sobre los temas y recurren a la memorización, que le sirven para obtener resultados favorables en sus exámenes, pero no aprenden; las segundas, se originan cuando hay falta de motivación causada por el desconocimiento de objetivos y funcionalidad de las asignaturas que integran su programa de estudio; las terceras, están asociadas con el método de enseñanza. Cuando los docentes enseñan de manera distinta a la que los alumnos están acostumbrados (Ho, Chan, Sun y Yan, 2004).

Los hallazgos de las experiencias desfavorables sugieren poner atención en los aspectos cognitivos, afectivos, metodológicos y las actitudes porque inciden en el aprendizaje de la LE. De acuerdo con Ellis (1994) los factores afectivos y las actitudes son responsables del aprendizaje de la LE, se manifiestan de forma positiva o negativa en los contextos académicos resultado de las experiencias de aprendizaje de los alumnos, éstos mueven a los aprendices para realizar esfuerzos para aprender o para no aprender.

### **Marco metodológico**

Esta investigación cualitativa exploratoria buscó identificar cómo lo vivido por los estudiantes, en el desarrollo de la LE, facilitó o limitó su aprendizaje. En este sentido, este proyecto de investigación preliminar de uno más amplio permitió identificar algunas experiencias de aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo dio oportunidad de verificar la consistencia en las decisiones metodológicas como son el tipo de técnicas e instrumentos empleadas en el trabajo de campo (Teijlingen y Hundley como se cita en Muñoz, 2011).

Para el levantamiento de datos empíricos se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada porque es flexible, aunque se partió de preguntas previamente integradas en una guía de entrevista. La guía dio pauta para replantear los ítems, ayudó a reducir formalismos, a aumentar el interés de los entrevistados en su participación y a facilitar el recuerdo de sus vivencias (Martínez, 2006).

### **Población y muestra**

El estudio se realizó en una Institución pública de Educación Superior ubicada en Puebla, México. El tipo de muestreo cualitativo fue teórico, el cual se refiere a la elección sistemática de los entrevistados previo a la selección se delimitan las características estructurales de los informantes (Navarrete, 2000). La muestra se conformó por 2 hombres y 2 mujeres de 20 años del Tronco Común Universitario (TCU). El TCU se conforma por alumnos de cuatro áreas de conocimiento. Los participantes de la muestra pertenecen al área de Ciencias Sociales y Humanidades. Los entrevistados cumplían con características específicas, tales como estar inscritos a la asignatura de inglés IV en el TCU, escuela de procedencia del sector público. Para proteger la identidad de los informantes se usaron seudónimos.

### **Instrumento cualitativo**

Para el trabajo de campo se elaboró una guía de entrevista denominada <<Experiencias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua>> compuesta por 19 preguntas. Con el fin de lograr confiabilidad en la recolección de datos cualitativos, se realizaron las cuatro fases propuestas en el refinamiento del protocolo de entrevista (Castillo-Montoya, 2016).

1. Fase 1: En esta etapa se buscó que las preguntas de la guía de entrevista solicitaran información que respondiese a la pregunta de investigación.
2. Fase 2: En el diseño de la guía de entrevista se incluyeron cuatro tipos de preguntas: introductorias, de transición, claves y de cierre. Para lograr la claridad de la guía de entrevista, se cuidó que el vocabulario fuera de fácil comprensión



para los participantes, se incluyeron comentarios y frases que permitieran darle un tono de plática a la entrevista.

3. Fase 3: Jueceo. Una vez elaborado el instrumento, se procedió al jueceo para comprobar su validez como instrumento de investigación (Castillo-Montoya, 2016). La guía de entrevista se envió a dos expertos vía correo electrónico a un investigador boliviano, a una investigadora mexicana, a otros dos investigadores se les entregó la carta de petición de forma personal.

A partir de las observaciones de los expertos se modificó la guía de entrevista. Las sugerencias de tres jueces fueron similares, entre ellas evitar el uso de metalenguaje, modificar palabras difíciles para asegurar la comprensión de los entrevistados e incluir frases para generar un clima de interacción favorable para que el participante expresase sus vivencias.

4. Fase 4: Piloteo del protocolo de entrevista. Una vez que se verificó la simplicidad y la claridad de las preguntas de la guía de entrevista, se procedió al pilotaje del instrumento. Se entrevistó a cuatro alumnos. En esta fase, se midió la duración de la entrevista y se verificó la comprensión de las preguntas (Castillo-Montoya, 2016).

### **Análisis de la información cualitativa**

Después de la transcripción de las entrevistas, para el análisis de la información se utilizó el programa Atlas. ti versión 7. Con la ayuda de esa herramienta, se codificó y se formaron 3 familias: importancia del inglés, experiencias de aprendizaje que facilitan el desarrollo de la LE y que dificultan el desarrollo de la LE.

### **Hallazgos**

La información recabada señala que las experiencias que dificultan y favorecen el aprendizaje de los alumnos del tronco común universitario están asociados con los maestros, los recursos didácticos y las actividades.

### **Experiencias de aprendizaje favorables para el desarrollo de la LE**

Las experiencias de aprendizaje que facilitaron el desarrollo de la LE posicionan al docente como uno de los principales actores que favorecieron su aprendizaje por la atención que les brindaron en un momento de duda, eso les ayudó porque los hicieron sentir importantes o especiales. Como lo indicó un participante:

Recuerdo una vez que me había equivocado en las personas con el tiempo verbal, con have y has y el profe me corrigió... siento que esa importancia que nos tomaba para decir las cosas ... fue como lo que marcó a mí (Manuel).

Por otro lado, se reiteró que el constante interés del docente ante sus inquietudes y dudas marcó la diferencia en su proceso de aprendizaje. La interacción docente-alumno crea condiciones favorables para el aprendizaje, de acuerdo con Tin (2013) las experiencias donde los maestros auxilian o alientan a los alumnos en la realización de actividades o tareas es necesaria para el progreso de los estudiantes. El informante manifestó:

Creo que la sensibilidad del profesor. Si porque cualquier cosita y estábamos levantando las manos y él veía y él iba y trabajaba con nosotros ... y en cualquier duda, pues no sé, nos iba explicando (Jessi).

En el caso de Caro, la forma de enseñar de los docentes incluyendo el lenguaje corporal y ademanes ayudó a comprender lo que el maestro decía en inglés. El informante relató:

Hhe, primero fue la forma en que enseñaba la profesora, hablaba en inglés y hacía movimientos, ademanes, que te ayudaban a entender más (Caro).

### **Experiencias favorables: actividades**

También las actividades que los estudiantes dentro del aula y los recursos didácticos fueron citados constantemente como elementos favorables en el aprendizaje de la LE. Las actividades que promueven la práctica del inglés dentro de clase resultaron positivas para el aprendizaje de la LE. Mali (2017) menciona que el trabajo cooperativo en el aula es un factor positivo en el aprendizaje. En el salón de clase, los alumnos prefieren las actividades en equipo porque comprenden mejor a un compañero que al docente. Dos informantes expusieron las ventajas del trabajo en equipo:

Cuando trabajamos en equipo es más fácil porque a veces le entiendo más a mis compañeros que al profesor y cómo somos de la misma edad más o menos sabemos cómo explicarnos y entender bien (Pedro).

Hablar con tus compañeros, pues te quita la pena ... A veces trabajas en equipo, y no sé, te dicen en tu equipo en lo que estabas mal (Jessi).

También, es del agrado de los estudiantes relatar o escribir sobre temas de su interés, porque sienten que el grado de dificultad de la actividad es bajo, de modo que realizan

el producto o tarea de manera fácil y rápida. Al respecto Rowland (2011) encontró que los alumnos aprenden mejor cuando eligen qué y cuándo aprender. Un informante expresó:

Un correo, pero relatando nuestras cosas favoritas. En este caso a mí me gustan mucho las películas y el cine... pues entonces se me hizo muy fácil escribir sobre las películas, y todo eso fue bastante productivo, fue bastante fácil (Pedro).

### **Experiencias desfavorables para el aprendizaje**

Las experiencias que dificultaron el aprendizaje fueron donde se manifestaron algunos sentimientos y emociones que inhiben el logro en el desarrollo de la LE. De acuerdo con Ellis (1994) los factores afectivos y las actitudes son responsables del aprendizaje de la LE, se manifiestan de forma positiva o negativa en los contextos académicos resultado de las experiencias de aprendizaje de los alumnos, éstos mueven a los aprendices para realizar esfuerzos para aprender o para no aprender. En algunas experiencias que dificultaron el aprendizaje de la LE, el docente, las actividades y los recursos materiales provocaron en algunos alumnos desmotivación, aburrimiento, desinterés e inseguridad.

### **Experiencias desfavorables: docentes**

La manera en que los docentes presentan la información y la manera de dirigirse al alumno ocasionó que los alumnos se quedaran con dudas. De acuerdo con Rowland (2011) cuando los alumnos tienen preguntas sobre el tema, recurren a estrategias que sirven para salir adelante en alguna tarea, pero no aprenden. Un informante comentó que:

Quando en la clase el profesor no explicaba... Solo ponía cosas en el pizarrón, y nos ponía a hacer a nosotros y ya pues no contestaba nuestras preguntas... al final me quedaba con dudas (Jessi).

Por otro lado, cuando los docentes enseñan de forma ajena a la manera de aprender de los estudiantes el aprendizaje es afectado, con respecto a este punto, Ho et al. (2004) señalan que cuando los docentes enseñan de manera distinta a la que los alumnos están acostumbrados, los alumnos no aprenden. Además, cuando existen experiencias anti educativas, se da lugar a la pereza, a la negligencia, a la falta de sensibilidad y reactividad (Dewey, 1998). Un informante dijo:

El inglés dos ... se me dificultó un poco porque el profe y su método de enseñanza no me ayudó.

En inglés tres no tuvimos todas las clases... entonces como que me daba igual y no lo ponía en práctica entonces los conocimientos que tenía prácticamente se me fueron borrando (Manuel).

### **Experiencias desfavorables: actividades**

En algunos contextos los materiales didácticos se reducen a un libro de texto. Ante esta condición los alumnos expresaron que las actividades del libro no ayudaron. Morales (2008) sugiere que al seleccionar recursos didácticos estos deben ser atractivos para el alumno, de modo que sirvan como medio para satisfacer un gusto personal, pero al mismo tiempo puede ser un puente para el aprendizaje. Un informante expresó que:

Llegaba a las clases y nos decía abran su libro... contesten esta página ... a la vez igual siento que no nos ayudaba a aprender... el profesor no le tomaba interés a la clase y tampoco nos hizo tomarle interés a la clase (Manuel).

Los alumnos consideran que no aprenden cuando los docentes enseñan de manera diferente a la forma de aprender de los estudiantes o cuando las explicaciones de los docentes no son claras; los alumnos no entienden al profesor y se quedan con dudas, hallazgo que coincide con el de Ho et al. (2004). Aunado a lo anterior, la realización de actividades ajenas al interés de los estudiantes dificulta el aprendizaje de los alumnos, dato que coincide con los hallazgos de Morales (2008), quien sugiere que los recursos didácticos deben ser atractivos para el alumno.

### **Importancia del inglés**

A partir de los puntajes que los informantes obtuvieron en su examen departamental, se observa que el desempeño académico de los participantes es bajo en tres de ellos; a pesar de que consideran que la LE es sustancial en sus vidas, no han aprendido. Los cuatro informantes dijeron que el inglés es importante porque:

Hay más material... sobre mi carrera en inglés que en español (Caro).

Fuera de la universidad..., tú puedes hablar más idiomas y buscar nuevas alternativas de trabajo (Jessi).

Siento que, entender un poco más a las víctimas o a las personas que hablen este idioma... nos facilitaría más el trabajo (Manuel).

Estamos en una zona muy turística entonces ... para los criminólogos el inglés le abre muchas puertas (Pedro).

Los informantes coinciden en la importancia del inglés, al concebirla como una herramienta de gran utilidad para tener acceso a la información relacionada a sus áreas de conocimiento y al ámbito laboral. Actualmente, en varios países de América Latina hay requerimiento alto de conocimiento del inglés por parte de empleadores (Cronquist y Fyzbein, 2017).

## **Conclusión**

A partir de los hallazgos se logró alcanzar el objetivo de la investigación exploratoria, se reconoció las experiencias de los informantes en su aprendizaje de la LE. El participante con rendimiento académico alto considera haber vivido solo experiencias favorables. Las experiencias son positivas por la relación docente-alumno cuando los profesores muestran interés por sus estudiantes; cuando trabajan con sus pares. Por la comunicación lingüística y paralingüística.

Por otro lado, las experiencias que dificultaron el aprendizaje se originaron cuando no se generó una conexión entre las experiencias previas y futuras. En el nivel donde los alumnos no fueron preparados adecuadamente se rompió con la continuidad de la experiencia, de modo que perdió el interés por el aprendizaje de la LE. Con respecto a los recursos didácticos se aprecia un uso limitado. El libro de texto, el pizarrón y las libretas son el material empleado. Se aprecia que la tecnología no se utiliza para fomentar el aprendizaje, aunque en diversos estudios se ha comprobado su funcionalidad en la promoción del desarrollo de la LE.

Con base en los resultados de este estudio preliminar se concluye que para los cuatro participantes el docente es un actor principal en su aprendizaje, aunque para uno fue importante la parte afectiva, para otro la sensibilidad del profesor y el método de enseñanza. Los resultados son solo un estudio preliminar, de modo que se considera importante seguir profundizando en el estudio de las experiencias de aprendizaje en las aulas del TCU, por tres razones.

En primer lugar, porque al conocer las vivencias de los alumnos, se puede visualizar que es lo más conveniente para que el aprendizaje de la LE ocurra. A partir del reconocimiento de las experiencias de aprendizaje se puede promover aquellas que resultan favorables para los estudiantes.

Segundo, se puede transformar las experiencias desfavorables que se generan en las aulas puesto que afectan negativamente en el aprendizaje de los estudiantes. Aunque el inglés es muy importante para el desarrollo de los alumnos universitarios, las experiencias de aprendizaje vividas en el TCU no están ayudando al alumno a aprender la LE.

Tercero, porque el número de investigaciones encontradas sugiere la necesidad de explorar este fenómeno en el contexto mexicano puesto que existen pocos estudios enfocados a explorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de inglés como LE en el nivel superior.

## Referencias

- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The Interview Protocol Refinement Framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811-831. Recuperado de: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2337&context=tqr>
- Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 7(3). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688508>
- Cronquist, K. y Fizbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Davies, P. (2009). Strategic management of ELT in Public Educational Systems: Trying to reduce failure, increase success. *TESL-EJ*, 13(3), 1-22. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898201.pdf>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación* (3ª ed.). Madrid: Morata EF EPI. (2016). El ranking mundial más grande según su dominio de inglés. EF. Recuperado de: <https://www.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-spanish-latam.pdf>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gisbert, D. D., & Córdova, V. H. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1), 1-12. Recuperado de: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/duranyhuerta.pdf>
- Ho, A., Chan, C., Sun, L. y Yan, J. (2004). Students' perceived difficulties in learning and their Implications for Learning to Learn. In O. Kwo, T. Moore, y J. Jones (Eds.), *Developing Learning Environments: Creativity, Motivation and Collaboration in Higher Education* (pp. 245-268). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación*. (p.p. 13-45). Argentina: Homo Sapiens.
- Lobatos, L., y Herrera, A. (septiembre, 2016). Proceso didáctico en la enseñanza del inglés. Opinión del alumno sobre la didáctica utilizada por sus profesores. Trabajo presentado en Posgrado Educación UATx. Recuperado de: <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/D002.pdf>
- Ok, S. (2014). Reflections of ELT Students on Their Progress in Language and Vocabulary Use in Portfolio Process. *English Language Teaching*, 7(2), 53-62. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075651.pdf>
- Pearson. (2013). *The 2013 Business English Index & Globalization of English Report*. Pearson. Recuperado de: [http://static.globalenglish.com/files/case\\_studies/GlobEng\\_BEIreport%202013\\_EN\\_A4\\_FINAL.pdf](http://static.globalenglish.com/files/case_studies/GlobEng_BEIreport%202013_EN_A4_FINAL.pdf)
- Ramírez, J., Pamplón, E., Cota, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. Recuperado de: [rieoei.org/deloslectores/5020Ramirez.pdf](http://rieoei.org/deloslectores/5020Ramirez.pdf)
- Rowland, L. (2011). Lessons about learning: Comparing learning experiences with language research. *Language Teaching Research*. 15(2), 254-267. doi: 10.1177/1362168810388726
- Ruiz, R. (2015). Las lenguas y el desarrollo científico. Mexicanos Primero. Recuperado de: <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experiences. *International education journal*, 6(5), 567- 580. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ855010.pdf>

- SEP. (2010). Orientaciones para la enseñanza del inglés en el nivel bachillerato. México.  
Recuperado de: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/orientaciones-ensenanza-ingles.pdf>
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. México: SEP.  
[https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basicaingles/1LpM-Ingles\\_Digital.pdf](https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basicaingles/1LpM-Ingles_Digital.pdf)
- Székely, M., O'donoghue, J., y Pérez, H. (2015). El estado del aprendizaje del inglés en México. Mexicanos Primero. Recuperado de: <http://www.educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2015/02/Sorry.pdf>
- Lobatos, L. M., & Herrera, A. R. G. (2017). Proceso didáctico en la enseñanza del inglés. Opinión del alumno sobre la didáctica utilizada por sus profesores. Recuperado de: <http://posgrado-educacionuatx.org/pdf2016/A107.pdf>
- Mali, Y. C. G. (2017). Efl students' experiences in Learning Call through Project Based Instructions. *Teflin Journal*, 28(2), 170-192. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148144>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/viewFile/4033/3213>
- Ministerio de educación, cultura y deporte. (2002). Marco común europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Morales, C. (2008). Using rock music as a reaching-learning Tool. *Profile*, 9, 163-180. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1692/169213804010.pdf>
- Muñoz Aguirre, N. (2011). El estudio exploratorio. Mi aproximación al mundo de la investigación cualitativa Investigación y Educación en Enfermería. *Invest Educ Enferm* 29(3), 492-499. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1052/105222406019.pdf>
- Navarrete, J. M. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, (5), 165-180. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851>
- Sawir, E. (2005). Language Difficulties of International Students in Australia: The Effects of prior Learning Experiences. *International Education Journal*, 6(5), 567-580. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ855010.pdf>
- Taskiran, A., Gumusoglu, E. K. y Aydin, B. (2018). Fostering Foreign Language Learning with Twitter: Reflections from English Learners. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 100-116. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165854.pdf>
- Tin, T.B. (2013). Exploring the Development of Interest in Learning English as a foreign/ Second Language. *RELC*. 44(2). 129-146. Recuperado de: <https://scholar.google.co.nz/citation>

## DESAFÍOS Y PROPUESTAS DE BRASIL PARA LA ALFABETIZACIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

ELADIO SEBASTIÁN HEREDERO, FABIO TADEU REINA Y  
DIRCE CHARACA MONTEIRO

UPAEP

eladio.sebastian@gmail.com, ftreina@hotmail.com y

dcmonteiro@uniara.com.br

### Resumen

Alcanzar la meta de la alfabetización de la mayoría de los alumnos en los primeros años de la educación básica continua siendo uno de los mayores desafíos de todos los países y muy importante en Brasil. El trabajo aquí presentado trata de desvelar los caminos recorridos por la educación brasileña para conseguir la meta de la alfabetización total de los alumnos que cursan el primer ciclo de la educación básica. Una revisión de las políticas desarrolladas, de algunos de los programas que fueron creados y propuestos por las Secretarías de Educación y los principios y organización de los mismos, una lógica referencia al Plan Nacional de Alfabetización en la Edad Adecuada –PNAIC-, en estos últimos años desde una metodología cualitativa, con un análisis documental como principal instrumento, nos sirve para entender como está siendo desarrollado y funcionando en este momento este proceso de mejora de la alfabetización. Palabras clave: Nellie Campobello, Revolución Mexicana, literatura, violación.

*Palabras clave: Alfabetización. Enseñanza Fundamental. Prácticas educativas.*

### Abstract

Achieving the literacy target of most students in basic education remains one of the greatest challenges in all countries. The work presented here tries to unravel the meanders traveled by Brazilian society to reach the goal of total literacy of students in the first cycle of basic education. A review of the policies developed, some of the programs that were created and promoted by the Secretariats of Education, the principles and organization of these, a necessary reference to the PNAIC and the scientific production, all these developed in recent years from a qualitative methodology. With documentary analysis as the main instrument, helps us to understand how this process is developing and working at the moment.

*Key words: Literacy. Elementary education. Educational practices*



## Introducción

**N**os servimos de las palabras de Gontijo (2014, p. 11) para dejar claro nuestro principio básico de que la alfabetización es vista como “[...] un importante anunciador de los niveles de desarrollo, de disminución de las desigualdades y de la pobreza”. Es por eso que pensamos que es deber de toda la sociedad luchar por la mejora de la alfabetización de sus ciudadanos de una forma global y coordinada y parece que Brasil, donde los niveles de alfabetización de sus alumnos en los años iniciales es bajo como veremos más adelante, está en esta lucha como claramente se indica en la Meta 5 del Plano Nacional de Educación para 2013-2022: “alfabetizar a todos los niños, como máximo, hasta el final del 3º año de la enseñanza básica” (BRASIL, 2013, p. 5) aunque los desafíos continúan siendo muchos y de diversas procedencias y el camino andado pone de manifiesto una trayectoria que todavía no ha dado los frutos deseados.

La alfabetización está siendo abordada actualmente desde enfoques de varias ciencias, como dicen Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016), que procuran desvelar tanto las dificultades para este aprendizaje, que los alumnos presentan, como las posibles alternativas de superación de los caminos que llevan a esta meta; lo que pasa inexorablemente por las muchas teorías y metodologías que ayudan a garantizar el éxito en la adquisición de las habilidades específicas para el dominio del sistema de la lectura y escritura. Consideramos que todo este esfuerzo, para conseguir la alfabetización de alumnos en la educación básica, es un gran desafío en dos vertientes, pues afecta tanto a los niños que todavía ni fueron matriculados en la educación formal cuanto a aquellos que, debidamente escolarizados, no consiguen dominar la comunicación a través de los sistemas escritos.

Para enfocar adecuadamente el tema de este trabajo defendemos un concepto de alfabetización en un sentido amplio, lo que también se llama alfabetización, alfabetismo, letramiento, literacidad, cultura letrada, cultura escrita o escritura (Kalman, 2003) y en Brasil letramento, que hace referencia a la adquisición de las habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias para la apropiación de los códigos escritos y la capacidad de reconocer los mensajes en ellos descritos.

La alfabetización (...) implica esfuerzos en el sentido de una correcta comprensión de la palabra escrita, el lenguaje, y sus relaciones con el contexto de quien habla y de quien lee y escribe; comprensión, por tanto, de la relación entre ‘lectura’ del mundo y lectura de la palabra. (FREIRE, 1983, p. 33).

<sup>1</sup>Esta investigación ha sido financiada por la FUNADESP de Brasil.

<sup>2</sup>La traducción del original portugués es de los autores.

Todavía añadiremos que el hecho de alfabetizar en sentido amplio significa provocar un cambio de actitudes, de forma que el sujeto sienta que aprende y lo utiliza, que se sorprende por lo que aprende y tiene curiosidad por leer.

El sentido que pretendemos utilizar es una forma de entender el alfabetizar desde una perspectiva global de ayudar a descifrar la realidad y eso implica mucho más que simple hecho de enseñar a leer y a escribir, esta división no aparece en algunos países, sin embargo, en Brasil es un tema de candente actualidad por eso llaman “letramento” al primero de ellos y “alfabetização” al segundo.

El año 2000, a partir de las orientaciones derivadas de la Conferencia de la UNESCO, fueron creadas políticas para la década de la alfabetización por la Cámara de los Diputados Federales. Fue un Grupo de Trabajo (GT) El que elaboró un informe expresando la posición de los parlamentarios en relación a la alfabetización. La posición tomada por estos parlamentarios se inclinó por el método fónico y para ellos leer es adquirir competencias para descodificar, en una aproximación de lo que sería alfabetizar letrando. Por tanto, el informe que, inicialmente tenía como intención apuntar estrategias para el cambio para que se consolidasen con mejores resultados en la enseñanza, no trajo orientaciones que rompiesen con los métodos ya utilizados.

En consecuencia para el MEC de Brasil estar alfabetizado significa ser capaz de interactuar usando textos escritos diferentes y con diversos fines. Significa leer y producir textos para atender a diferentes objetivos. El niño alfabetizado comprende el sistema alfabético de la escritura, las letras, y también es capaz de leer y escribir, con autonomía textos de uso común en su ambiente que traten de temáticas familiares; pero no hace referencia para nada a lo que implica de aprender a pensar y de dotar al sujeto que aprende de las herramientas para entender la realidad y transformarla.

El MEC de Brasil, cuando expone su Programa Nacional para la Alfabetización en la Edad Correcta -PNAIC- (BRASIL, 2012) también distingue entre alfabetización “acción de volver al sujeto capaz de leer y escribir, o, también capaz de descifrar el código escrito” (p. 43) y letramiento “apropiación y uso del lenguaje escrito con funcionalidad social” (p. 43) y así es trasladado a las pruebas de nivel de alfabetización, según las cuales en el nivel 1 estarían los alumnos no alfabetizados y en el nivel 2 los no letrados, aquí es donde la comunidad científica se cuestiona si un alumno no letrado tiene condiciones de seguir con éxito el cuarto curso de Enseñanza Básica.

Durante mucho tiempo, la literatura especializada ha reconocido la existencia de varios niveles de alfabetización así como la competencia y uso diferenciado del nivel de lectura y de escritura entre las personas. Esto entra en choque con la dicotomía: analfabetos/alfabetizados, iletrados / letrados, analfabetismo absoluto (o puro) /analfabetismo funcional, e alfabetización / alfabetización funcional. Como desde hace tiempo afirmó Levine (1982), y todavía continua siendo verdad, el término funcional, aplicado para calificar

tanto el analfabetismo como la alfabetización, ha sido siempre algo ambiguo y ha contribuido a la confusión más que a su aclaración, algunas veces es utilizado para justificar en vez de para cuantificar los realmente alfabetizados de los que no lo están.

Deberíamos ser, en este sentido, realistas y ajustar la determinación del nivel de alfabetización a las habilidades que cada sujeto consigue en relación con los contenidos de la propia alfabetización, no con el objetivo de clasificar a los alumnos, por el contrario con el objetivo de tomar las decisiones necesarias para que los alumnos pasen de un a otro nivel. Para eso existen ya pruebas de evaluación y listas de indicadores, que como sabemos nos pueden aportar una idea exacta del nivel de cada alumno y así hablar de sujetos que consiguen o están en la fase: pre-silábica, silábica, silábica – alfabética o alfabética. Lo que significa conocer su nivel de alfabetización. Otra cosa diferente es el nivel de alfabetización (letramiento) alcanzado por ese mismo alumno, lo que nos llevaría a usar métodos de evaluación que tomasen en consideración su comprensión y su uso.

### **El problema.**

Según el informe sobre los objetivos de desarrollo del milenio de las Naciones Unidas de 2014 (ONU, 2014), 58 millones de niños no están escolarizados en el mundo, esta cifra alcanza en Brasil los 2,8 millones según la <<Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios>> –PNAD-, (IBGE, 2014) de 2014. Según este mismo informe de las Naciones Unidas, 250 millones de niños no consiguen leer ni escribir con cuatro años de escolarización en la enseñanza básica.

Tomemos en consideración, también, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo –TERCE- (UNESCO, 2015) un amplio estudio de resultados del aprendizaje a gran escala aplicado en 2013 en el que participaron 15 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay; estudio que evalúa el desempeño de estudiantes de tercero a sexto año de las escuelas primarias en las áreas de Matemática, Lectura y Escritura (Lengua) y Ciencias Naturales, esta última sólo en el sexto año. Bueno, pues en él se indica que Brasil en el 3er año existen 33,7% de los alumnos en el nivel 1, es decir analfabetos, y otro 21,6% en el nivel 2, alfabetizados no letrados (UNESCO, 2015, p. 3.4).

Los datos del Instituto Nacional de Evaluación de la Población INEP indican que los resultados de la prueba de Evaluación del Nivel de Alfabetización –ANA- para 3º de Educación Básica, en 2016 había 21,74% de alumnos no alfabetizados en el nivel 1 (en 2014 era el 22,21%) a estos hay que sumar otro 32,99% de alumnos que están en el nivel 2, alfabetizados no letrados, con un nivel insuficiente para abordar su continuidad en el sistema (en 2014 eran el 32,63%). (MEC, 2017)

Estos datos ponen de manifiesto que en Brasil este problema es grave y necesita de grandes esfuerzos y actuaciones coordinadas para conseguir buenos resultados, a pesar de

las actuaciones ya desarrolladas y de las experiencias ya vividas; pues los propios datos presentados por el gobierno federal, a partir de la prueba de evaluación del nivel de alfabetización de los últimos años, coloca a Brasil en una situación precaria.

### **El recorrido para resolver el problema.**

Debemos remontarnos hasta la Ley Directrices y Bases de la Educación Nacional –LDBEN- (BRASIL, 1996) cuando se amplió la enseñanza básica para ocho años, y definió sus objetivos para el aumento de la calidad de la educación proponiendo cambios para mejorar los resultados de los alumnos, entre ellos la alfabetización, para entender el origen de esta situación actual y el camino recorrido.

Este proceso, iniciado por la LDBEN, llevó implícitos una serie de cambios, algunos de ellos muy significativos, en términos de políticas educativas. El primero hace referencia a la creación del Fondo Nacional para Desarrollo de la Educación Básica –FUNDEF-, y el traslado de las responsabilidades de la enseñanza básica a las redes municipales; lo trajo como consecuencia un problema de coordinación entre las políticas de alfabetización de las dos redes existentes, la municipal y la estatal, y, consecuentemente, las acciones que deberían ser desarrolladas para conseguir el objetivo.

Otro cambio estuvo ligado a la creación de los ciclos, no siempre bien explicados y/o aplicados; pues originó un desencanto docente ya que la filosofía de ser un tiempo mayor para conseguir los aprendizajes, entre ellos la alfabetización en los primeros años, no llegó a ser comprendido y sólo se entendió la parte de la progresión automática. Incluso esta decisión fue mal aplicada, pues la posibilidad de utilizar más tiempo para aprender fue confundida con <<alguien hará algo al final del ciclo>> y si el alumno no aprendía seguía adelante sin intentar aplicar medidas de corrección inmediata y/o adaptaciones o recuperaciones para conseguir la meta deseada.

Além da implantação dos Ciclos Básicos e da Progressão Escolar, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), nos anos de 1990, confirma a incorporação de novos objetivos para a alfabetização no âmbito das políticas educacionais. Ao reconhecer que o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de participação social (por meio dela o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento), cabe à escola permitir que os alunos sejam capazes de interpretar diferentes tipos de texto, de assumir a palavra e de produzir textos eficazes em diferentes situações. De acordo com o documento, as propostas didáticas que enfatizam o papel da ação e da reflexão do aluno na alfabetização, descrevendo os caminhos percorridos por ele durante esse processo, apontam que a aprendi-

zagem da leitura e escrita vai além da aquisição de uma técnica de decifração; que “[...] para aprender ler e escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.” (BRASIL, 1997, p.82)

En 2006, el MEC promovió el seminario de Alfabetización y Literacidad en Debate, a partir de él fueron implantadas diversas acciones para la formación de profesores, para la implantación de la Enseñanza Fundamental de nueve años, para el Plano de Metas de Todos para la Educación, para la evaluación y la elección del libro didáctico. El gobierno brasileño elaboró cinco acciones para la alfabetización:

- \* Alfabetización con un Sistema Nacional de Formación de Profesores dentro del Plano Nacional de Calidad para la Educación Básica,
- \* Enseñanza Fundamental o Básica de nueve años,
- \* Programa nacional del libro didáctico PNLD,
- \* Prueba de diagnóstico Brasil y
- \* Plano de Desarrollo de la Educación.

La ampliación de enseñanza básica y obligatoria de nueve años, con inicio a partir de los seis años de edad, Ley nº 11.274, (BRASIL, 2006) significó que un año de la antigua educación infantil se volviera obligatorio dejando un ciclo inicial más amplio con tres años para conseguir la alfabetización de los alumnos.

Va a ser como consecuencia de la ley anterior el nacimiento del Plano de Metas denominado <<Compromiso todos por la educación>>, Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007), en el que se determinó, en el apartado II del art. 2º, la corresponsabilidad de los organismos federales en “la alfabetización de los niños hasta como máximo los 8 (ocho) años de edad, confirmando estos resultados con un examen periódico específico” (p.7).

Posteriormente se explicitó en las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental de nueve años, Resolución CNE nº 7 (BRASIL, 2010), que los tres años iniciales de la enseñanza fundamental debían garantizar la alfabetización y el letramento y, además, el desarrollo de diversas formas de expresión: Lengua Portuguesa, Literatura, Música, Plástica y Educación Física, así como de las Matemáticas, Ciencias, Historia y Geografía.

Con la Portería nº. 867, de 4 de julio de 2012 del Ministerio de Educación (BRASIL, 2012), se creó el Plano Nacional de Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC) que marca un cambio de orientación con un programa específico para este fin. La propuesta que el

PNAIC hacía era por un currículo inclusivo, en el que defiende el derecho de aprendizaje de todos/as niños/as, fortaleciendo las identidades sociales e individuales; la integración entre los componentes curriculares; el foco en la organización del trabajo pedagógico; la selección y discusión de temáticas fundamentales en cada área de conocimiento; y, sobre todo el énfasis específico en la alfabetización y letramiento de los niños.

El objetivo mayor del PNAIC es de alfabetizar a todos los niños hasta los 8 años de edad, para eso el Pacto organiza una serie de estrategias para enfrentar la precaria situación en la que se encuentra la alfabetización de los niños, que se apoyan en cinco ejes de actuación:

- \* Formación continua presencial para profesores alfabetizadores y sus formadores,
- \* materiales didácticos,
- \* evaluaciones sistemáticas,
- \* gestión,
- \* movilización y control social.

Pero, a pesar de todo esto los avances, como demuestra la prueba ANA, no son tan buenos como lo esperado. Es más, se constata cómo algunos municipios, incluso estados, han considerado la necesidad de recurrir a programas de reorganización del desfase escolar o de alfabetización tardía, como Se Liga o Acelera do Instituto Ayrton Senna, para poder subir sus índices de alfabetización, como medida de choque ante los bajos resultados obtenidos en el IDEB.

Como punto final de este breve recorrido histórico nos vemos en 2018 cuando fue lanzado el Programa Más Alfabetización, Portería nº 142 de 22 de febrero de 2018 (BRASIL, 2018), derivado de la poca eficacia de las medidas empleadas anteriormente. Este programa, diseñado a partir de otros ya puestos en práctica, tiene como innovaciones fundamentales hacer un seguimiento de las escuelas y sus resultados y, a partir de él, ofrecer a los centros educativos vulnerables apoyo pedagógico y una rápida respuesta a los problemas detectados. El Programa será complementado con un trabajo específico para el fortalecimiento de la gestión de las secretarías de educación y de las instituciones educativas. La formación del profesor alfabetizador y del profesor de apoyo de alfabetización será un elemento imprescindible del PMA.

Complementariamente las Secretarías de Educación, por su parte, llevan años trabajando en la mejora de la alfabetización, es por eso que queremos traer aquí algunas pro-

<sup>2</sup> En este periodo diría uno de los batallones del Ejército Constitucionalista, que perseguía a Villa, para llevarlo a juicio.

puestas a modo de ejemplo para analizar algunas de sus características y poder tener una referencia para su estudio.

Independientemente de este proceso y sus resultados, todos estamos de acuerdo en que sólo las leyes no cambian nada. Las propuestas verticales, a partir de las leyes, dejan de ser efectivas cuando no existe la posibilidad de integrarlas en los procesos y se les da poco tiempo para ser aplicadas y evaluadas dentro de una secuencia de cambios con su aplicación, con los recursos destinados a ello y con la formación:

Se tais iniciativas não vierem acompanhadas de aportes que promovam espaços para o debate sobre novos fundamentos do trabalho escolar e a viabilização de condições para a sua produção poderão resultar no aumento da exclusão escolar e social, mesmo que não visível sob os números da reprovação. (Barreto y Souza, 2004, p.17).

### **Políticas de alfabetización desarrolladas. Algunos casos de prácticas exitosas.**

Finalmente se comienza a comprender en Brasil el papel que en la economía y, consecuentemente, en el desarrollo del país tiene la educación y, con eso, empezó a ser tomada más en serio. Es en este sentido de mejora que se plantean dos niveles de acción: el de las secretarías de educación, con sus políticas, y el de las escuelas, con las prácticas pedagógicas. Aquí vamos a presentar algunas políticas ya desarrolladas con éxito.

Las Secretarías de Educación en coordinación con los otros sistemas de educación, estatales o federales, han desarrollado inúmeras políticas educativas en el área de alfabetización, al final son ellas las que tienen la responsabilidad por la educación básica en Brasil. Todos los municipios de Brasil están con el desafío de conseguir mejoras en sus resultados educativos para aumentar su Índice de Desarrollo de Educación Básica –IDEP-, pues los resultados de éste, divulgados cada año, son considerados por los medios de comunicación y las familias como indicadores de calidad, de la enseñanza, siendo que uno de los indicadores que componen este índice es la alfabetización de los niños.

Partimos de la base de que las políticas de las Secretarías de Educación municipales no son ni coordinadas, ni uniformes, pues aunque están ligadas a legislaciones de obligado cumplimiento no siempre están vinculadas a debates profundos respaldados por la comunidad científica, ni con una clara definición de compromisos por parte de las escuelas y profesores, sin contar con la falta de seguimiento que de ellos se hace desde las propias Secretarías.

Estudios que analizan la implantación de políticas educativas en relación a la formación docente en Brasil, desde las últimas décadas del siglo XX, (Barreto y Mitrulis, 1999; Barreto y Souza, 2004; Marin y Sampaio, 2004; Marin, Giovanni y Guarnieri, 2004) indican que no siempre esas medidas alcanzan, en la práctica, resultados significativos en la mejora

de la calidad de la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos, al mismo tiempo que afectan profundamente a las actividades del profesor, alterando la organización de su trabajo.

Como ya hemos indicado una de las últimas políticas del MEC de Brasil para mejorar la alfabetización fue el Pacto Nacional PNAIC. Datos de 2013 indicaban que se habían adherido casi 50000 escuelas de 5421 municipios, lo que significaba más del 90% del total, siendo que los municipios con menos 20000 habitantes fueron casi el 100% y estos son, también, los que mayores dificultades tienen para atender a sus alumnos, por la limitación de recursos.

Podríamos decir que las políticas de alfabetización de las Secretarías de Educación municipales, en estos momentos tienen un conflicto de intereses, pues están ligadas, de un lado, al Pacto PNAIC, pero también coexisten con políticas estatales con esta misma finalidad y municipales, dado que la mayoría de municipios están muy preocupados con sus resultados por lo anteriormente expuesto.

Presentamos a continuación algunos ejemplos de programas de alfabetización implementados en diferentes ámbitos de responsabilidad, a título descriptivo, no por el éxito que puedan haber alcanzado sino por el conocimiento de las características de los mismos y de las acciones que llevan implícitas. Tres de ellos representan políticas educativas para la alfabetización desarrolladas durante un periodo en concreto por tres estados diferentes y que en dos casos tuvieron unos magníficos resultados en alfabetización y el tercero de ellos en concepción de la filosofía de la alfabetización. El cuarto ejemplo organizado por un municipio, con unos buenos resultados, viene a representar el esfuerzo para esta meta desarrollado por entes menores que ponen en marcha programas con acciones novedosas y que, finalmente, se traducen en prácticas.

Estos cuatro casos que presentamos, todos ellos fueron realizados antes de la entrada en vigor del PNAIC, entre 2007 y 2011. Observamos que el primero de ellos tiene una cierta similitud con el nombre del plano que aparecería posteriormente a nivel nacional –PNAIC- y que sirvió de base para la creación del mismo, no obstante, las fuentes del MEC indican diversas fuentes para la creación del mismo, por eso es muy importante ver diversas propuestas en diferentes contextos.

### **Programa de alfabetización en la edad cierta (PAIC), del Estado de Ceará.**

El origen del Programa de alfabetización en la edad cierta (PAIC) nace a partir de una iniciativa de la Asamblea Legislativa Estatal, el PAIC fue adoptado por el gobierno de Ceará en 2007. Desde entonces, el estado da apoyo técnico y económico a los municipios, para

3 Dado de 2015 tomado de <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-nacidade-certa.htm>



ello han de firmar un protocolo de intenciones con el gobierno estatal partiendo de la convicción de que es posible alfabetizar a los niños en la edad adecuada, independientemente de su condición de partida y/o social.

Se creó dentro de la unidad de proyectos para los Municipios de la Secretaría de Educación de Ceará, una sección específica para potenciar la adhesión al PAIC y el seguimiento del mismo, consiguiendo 100% de adhesión. Las Secretarías Municipales de Educación se tienen que envolver directamente con el programa, liderando el proceso y asumiendo la prioridad de la alfabetización en el momento adecuado, es decir, a los 7 años.

Inicialmente, el objetivo era garantizar el éxito de la alfabetización de los alumnos de la red pública hasta los 7 años (2º año de EF); en 2011, las acciones fueron expandidas hasta 5º año de la enseñanza fundamental.

Según el gobierno del Estado de Ceará, al final del periodo 2007-2011 un total de 81,5% de los estudiantes llegaron al fin del 2º año alfabetizados, siendo que al inicio, en 2007, el índice era de 40%. Después acabó el programa.

### **Programa Leer y Escribir del Estado de São Paulo.**

El programa Leer y Escribir fue organizado por la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo como un conjunto de líneas de acción articuladas para la mejora de la alfabetización en el Estado. Estas medidas incluían formación de profesores, seguimiento, elaboración y distribución de materiales pedagógicos, entre otras acciones.

Se organizó un modelo de política pública para el Ciclo I de la EF, que pretendía promover la mejora de la enseñanza en toda la red estatal y la alfabetización en particular, estructuradas en los siguientes proyectos: Leer y Escribir en 2º y 3º año y Proyecto Intensivo de Ciclo (PIC) para 4º y 5º año de Enseñanza Fundamental. Así, los alumnos que no tuvieran el dominio de la lectura y escritura en los primeros años de alfabetización serían incluidos en el PIC, para recuperar las lagunas y continuar sus estudios.

El objetivo pretendido era alfabetizar, hasta 2010, a todos los niños con hasta ocho años de edad (3º año de EF), matriculadas en la red estatal de enseñanza, así como garantizar la recuperación del aprendizaje de la lectura y escritura a los alumnos de las demás series / años del Ciclo I de Enseñanza Fundamental. No existen resultados oficiales de la aplicación de este programa, pero en la web del propio programa se indica que los niveles de desempeño en lengua portuguesa de 2007 a 2009 avanzaron poco siendo que por debajo de lo básico en 2007 estaban el 20,69% de alumnos y en 2009 fue para 20,89% en el nivel básico pasaron de 39,05% a 37,15% por tanto una leve mejora, lo mismo que en el nivel adecuado que paso de 34,68% a 31,63%, siendo la mejora más significativa apareció en el nivel avanzado que duplicó su valor pasando de 5,58% a 10,33%. Por tanto unos resultados discretos en materia de avance de los alumnos, pero muy significativo en lo

que se refiere al número de acciones desarrolladas y el impacto del mismo en la forma de entender la alfabetización por los gestores escolares.

### **Alfabetización en el momento adecuado de Estado de Minas Gerais.**

El programa PAIC fue desarrollado en el Estado de Minas Gerais con el mismo objetivo de los anteriores de mejorar la alfabetización de sus alumnos de la enseñanza fundamental, dado que MG posee la 2ª mayor red de enseñanza pública del país, con 2.776 millones de alumnos, pero partiendo de la base de que 78% de sus alumnos terminaban la enseñanza fundamental incapaces de comprender textos simples.

El proyecto tenía asociadas dos acciones principales: elaboración de materiales de apoyo para todo el sistema educativo, como la <<Guía del Profesor Alfabetizador>>, desarrollo y distribución en toda la red de guías de alfabetización para los directores y profesores y la formación de un currículo mínimo para las series del ciclo inicial de la EF. Además de eso, otro conjunto de ellas como: la definición de metas para todas las escuelas del Estado; formación de un equipo central responsable por la coordinación entre la Secretaría y las escuelas; creación de una herramienta de seguimiento on-line para las escuelas en tiempo real; programa de desarrollo de los agentes del sistema educativo que lideran la transformación en las escuelas y, además, el uso de la estructura del Gobierno para difundir buenas prácticas, lo que sirve para dar una continuidad a las acciones.

El objetivo del proyecto, hasta 2010, era garantizar que todos los niños de Minas Gerais fueran competentes en lectura y escritura, hasta los 8 años o 3º año de EF, elevando la calidad de la educación del Estado de Minas a niveles internacionales.

Con estas acciones en el periodo de 2006 a 2010 se constaron los siguientes resultados:

- \* El nivel de alfabetización fue elevado de 48,6% para 88,9%.
- \* El número de alumnos con bajos resultados fue reducido al 4%.
- \* Desde 2009, el Estado de Minas Gerais fue el 1º colocado en el ranking del IDEB de Enseñanza Fundamental (años iniciales).

### **Proyecto alfabetizar en tiempo de la Ciudad de Ipatinga.**

Proyecto creado por la Red Municipal de Enseñanza de Ipatinga con el objetivo de mejorar la alfabetización de sus alumnos de seis años, que a modo de ejemplo traemos aquí para reconocer el esfuerzo de muchos ayuntamientos que desarrollan programas con este mismo fin.

4 <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jksdkasdk=184&OT=0>

La propuesta consistió en ofrecer soporte material, metodológico y de formación continua a los profesores de los grupos de seis años para garantizar las competencias básicas a los alumnos, inclusive la construcción inicial de la base alfabética, o sea, una alfabetización plena a través de procesos de sistematización con el uso de agendas y registros; el seguimiento con una asesoría en educación infantil y 1º año de enseñanza básica con procesos de intervención inmediata y formación de profesores para la construcción de su planificación y de la evaluación.

El objetivo era que se concretase, sistemáticamente, el proceso de la codificación y decodificación, imprescindible para que los alumnos se vuelvan lectores y escritores, habilidades necesarias a su proceso de desarrollo integral con un objetivo claramente definido asegurar a los alumnos de 6 años el éxito escolar, a través de la construcción conceptual, sistematización y aplicación de los conocimientos trabajados, usando para ello intervenciones pedagógicas, dentro de una estructura que respete el desarrollo y las diferencias de los niños.

Los resultados facilitados por la propia Secretaria en la web del programa indican que en el año 2011 cuando se puso en marcha el programa el número de alumnos por encima de lo básico en 1º año de la enseñanza fundamental era de 39,0% y al final del año era de 69,8%.

### **Consideraciones finales.**

Cabe pensar, según lo recogido en esta investigación, que Brasil, por medio del Gobierno Federal, ha incrementado sus esfuerzos en materia de desarrollo y aplicación de programas de alfabetización a lo largo de la última década, y más específicamente desde 2007 con el Plano todos por la educación y que incluso llega a 2018 con el objeto de seguir mejorando.

Toda el camino andado por las políticas educativas brasileñas para la mejora de la alfabetización, aunque sus resultados no sean los esperados, indican un reto y un aprendizaje consolidado en el programa PNAIC, donde se depositaron muchas esperanzas y se invirtieron muchos recursos y que va en la dirección de construcción de líneas de actuación sólidas que permitan el desarrollo de programas específicos en las escuelas a partir del análisis de sus propios contextos como hemos visto.

Observamos que muchos de estos esfuerzos están dirigidos a la creación de programas que inciden mucho en la formación de los profesores y en la dotación de materiales; pero no en la permanencia de estos profesores formados y cualificados ni a su reconocimiento lo que implica una pérdida constante de recursos y una inversión que cada año se repite.

5 <https://ensfundamental1.wordpress.com/2012/03/>

Las evaluaciones de este programa PNAIC a nivel nacional, como son las marcadas por la prueba ANA, arrojan unos resultados de bajo impacto de las acciones, pero lógicamente hay que ver los mismos con cautela, dado que no están contempladas las diferentes condiciones de partida de los distintos municipios y/o estados. Prueba de ello es que cuando nos vamos a programas más concretos como los de los Estados de Ceará o Minas Gerais o el Municipio de Ipatinga sus resultados son muy buenos con programas similares. Por tanto las dificultades deben ser locales o zonales y tal vez sea ahí donde se deba incidir con mayor rigor y acciones concretas.

El hecho de que los estados y ayuntamientos tengan o asuman un programa propio de alfabetización es de máxima importancia; pues es un claro indicador de la importancia dada al tema y de los esfuerzos empleados para alfabetizar a los alumnos de la enseñanza básica dentro de las dificultades de sus propios contextos. Las políticas macro frecuentemente vienen acompañadas de medidas complementarias muy parecidas, lo que se observa en todos ellos, sin embargo observamos cómo hay algunas otras que los hacen singulares: evaluación inicial y seguimiento, sistematización de procesos, intervención inmediata, creación de equipos de seguimiento en las escuelas o incorporación de los gestores en el programa; algo que aparece en los análisis realizados de los algunos programas de alfabetización en concreto. Tal vez sea necesario mirar a lo diferente como una forma de entender existen soluciones innovadoras dentro del propio país con resultados satisfactorios.

## Referencias

- Barretto, E. S.; Mitrulis, E. (1999) Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, nov. p. 27-48.
- Barretto, E. S.; Sousa, S. Z. (2004) Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. p. 31-50.
- Brasil (1996) Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial (da) União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- Brasil (1997) Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.
- Brasil (2006) Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm).
- Brasil (2007) Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm).
- Brasil (2010) Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos 2010 Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf).
- Brasil (2012) Ministério da Educação. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador — caderno de apresentação. Brasília: MEC; SEB.
- Brasil (2013) Pacto nacional pela educação. PNE. Brasília: MEC.
- Brasil (2018) PORTARIA Nº 142, DE 22 DE FEVEREIRO DE 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=86401-portaria-142-2018-pmalfa002&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86401-portaria-142-2018-pmalfa002&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192)
- Freire, P. (1983) A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. – São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- Gontijo, C. M. M. (2014) Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados.
- IBGE. (2014) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014- PNAD. Recuperado de: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/default.shtm>.
- INAF. (2014) Estatística anual 2014. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2014. Recuperado de: <http://www.ipm.org.br>
- Kalman, J. (2003). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. Revista Iberoamericana de Educación, 46, 107-134. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>
- Levine, K. (1982) Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies. In: Haward Educational Review. Vol. 52, nº 3.

- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>
- Marin, A. J.; Giovani, L. M.; Guernieri, M. R. (2004). Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWSKI, Joana P. et al. (orgs.) *Conhecimento local e conhecimento universal: aulas, saberes e políticas*. Curitiba/ PR: Champagnat, p. 171-182.
- Marin, A. J.; Sampaio, M. M. F. (2004) Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89.
- OBSERVATÓRIO PNE. (2015) Metas do PNE. 2015. Recuperado de: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental/estrategias/2-3-acompanhamento-individualizado/analises/os-desafios-em-realizar-o-acompanhamento-individualizado-dos-alunos>
- ONU. (2014) Novo relatório da ONU avalia implementação mundial dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) 2014. Recuperado de: <https://nacoesunidas.org/novo-relatorio-da-onu-avalia-implementacao-mundial-dos-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio-odm/>.
- UNESCO. (2015). TERCE OREALC/UNESCO Santiago: Unesco, 2015. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/terce/>.

## PRÁCTICAS DOCENTES EFECTIVAS EN LA FORMACIÓN HUMANISTA EN LA UNIVERSIDAD

FLAVIA MARICRUZ BAÑUELOS HERNÁNDEZ,  
JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA

UPAEP

flaviamaricruz.banuelos@upaep.mx

juanmartin.lopez@upaep.mx

### Resumen

Hoy, cuando la sociedad se ve cada vez más impulsada por los avances científico- tecnológicos, es necesario que los profesionales desarrollen todas sus potencialidades para contribuir responsablemente a la transformación social. Por ello, la educación humanista brinda la esperanza de contribuir a la promoción del ser humano y su dignidad. Este texto presenta el estado del arte, planteamiento y primera versión del sustento teórico de una investigación que busca analizar las características de la práctica docente efectiva en el área de Formación Humanista en la universidad de aquellos docentes que promueven un cambio significativo en la vida de sus alumnos, o al menos en la forma de mirarla. Se pretende indagar qué hacen los docentes que promueven cambios de actitudes y quizá de vida en los alumnos, propiciando un desarrollo personal y social.

Aunque toda labor docente es formativa, estos docentes tienen un doble reto: formar e intentar concientizar de la relevancia de estas asignaturas poco aceptadas por una buena parte de los alumnos. Patiño (2012) afirma que existen evidencias de alumnos que se llevan más que conocimientos y cultura general. La investigación es relevante para la promoción de aprendizajes significativos a partir del análisis de las prácticas docentes efectivas.

*Palabras clave: Práctica docente efectiva, Educación Superior, Educación Humanista.*

## **Abstract**

Nowadays, when society is being guided by the scientific and technological advances, it is necessary for professionals to develop all their potential in order to contribute, in a responsible way, to a major positive social change. Therefore, humanistic education offers hope in order to promote the dignity of human beings.

This paper presents the state of affairs of humanist education. The approached first version of a theoretical framework in which a research project is being presented. The aim is to analyse the characteristics of an effective teaching in the area of Humanist Education at universities. I also investigate what teachers do to promote changes in attitudes and perhaps life in students, fostering personal and social development.

Even when all teaching is formative, the teachers face a double-fold challenge: to educate and to raise awareness of subjects that can be not merely accepted by a large number of students. Patiño (2012) states that there is evidence of students who take more than knowledge and general culture. This research is hence relevant for the promotion of significant learning process and effective teaching practices.

*Keywords: effective teaching, higher education, humanist education.*

## **Introducción**

Una de las características de la sociedad actual es el fenómeno del cambio, el cual se presenta en diversos ámbitos como son el conocimiento, los avances científicos y tecnológicos o la información, por mencionar algunos, lo que conlleva estilos de vida y formas de pensar que se ven inmersos en esta dinámica. Esto, como lo menciona Morín (2001), genera incertidumbre.

Ante un mundo incierto, es necesario enfrentar los retos que se presentan en todos los ámbitos de la existencia humana. La pregunta es si la persona está preparada para ello. Desafortunadamente no es así, ya que existen problemas que aquejan a la sociedad, como la desigualdad, el deterioro ecológico, la crisis valoral, la falta de bienestar humano, por mencionar algunos; esto se puede constatar en la manera en que sobrepasan esa capacidad de respuesta, tanto como individuo y como especie.

En pleno siglo XXI, a pesar de todos los avances tecno-científicos que han dotado de grandes beneficios a la humanidad, existe un vacío que ha sido la tarea pendiente por completar: la realización de la persona humana. La educación juega un papel necesario para realizar esa tarea pendiente, a saber, la formación del ser humano.



En este sentido, cobra un papel relevante la educación superior ya que forma parte del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Es por ello que la UNESCO (1998) hace un llamado para que las instituciones de educación superior afronten los desafíos que se presentan en la actualidad; asimismo, menciona que no debe reducirse la educación a consideraciones meramente económicas, sino que debe asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas para contribuir al desarrollo de la sociedad, prestando particular atención, entre otras acciones, a los principios fundamentales de una ética humana, aplicados a cada profesión y a todos los ámbitos del quehacer humano.

El Informe Delors (1996) destaca que una de las primeras funciones que incumben a la educación consiste en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo, es decir, que cada persona se responsabilice de sí y contribuya al progreso de la sociedad. La educación tiene la tarea de dar respuesta a las demandas que se presentan, por lo que las instituciones de educación superior no pueden quedar al margen. Hay muchos retos que afrontar en todos los ámbitos de la existencia humana y las universidades tienen la noble labor de formar a los profesionistas a los cuales se les encomendará la toma de decisiones.

López Calva (2014) señala que se trata de educar al universitario que vive en la sociedad plural e incierta del siglo XXI, en la era de la información y la cultura posmoderna, con características que plantean desafíos no fáciles de resolver por profesores que tradicionalmente han estado enfocados hacia la meta de transmitir conocimientos especializados y desarrollar capacidades técnicas sin tomar muy en cuenta la dimensión ética del ejercicio profesional, o asumiéndola en la perspectiva tradicional abstracta (p. 116).

De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (2000), las tendencias educativas exigen que el docente esté mejor preparado para enseñar a sus alumnos a entrar en contacto con el conocimiento y para generar situaciones de aprendizaje que les permitan integrar el nuevo conocimiento con el precedente. También demandan un docente que permanezca en contacto con sus alumnos y los guíe en su formación como personas y como ciudadanos que coadyuven a una mejor convivencia en nuestro mundo. En este sentido cobra un papel importante la labor de los docentes dentro del salón de clase, ya que es el espacio en donde se da la interacción maestro- alumno y que en muchos casos se puede observar que va más allá de la mera transmisión de conocimientos.

La intención de la presente investigación es indagar sobre las características que se presentan en dichas prácticas docentes efectivas, identificarlas, ya que es cierto que los alumnos traen un bagaje de experiencias de vida y valores que han sido inculcados en otros ámbitos como la familia, la escuela, la religión, por ejemplo, y aun así destaca la influencia de los docentes que logran promover una formación humanista, a pesar de los retos que enfrentan ante el predominio de una enseñanza fragmentada y pragmática.

Al respecto, Nussbaum (2010) afirma que tanto las disciplinas técnicas como las humanidades son igual de importantes y necesarias, pero estas últimas se encuentran en grave peligro.

Dado que la actividad del docente universitario es compleja –pues incorpora elementos personales, disciplinares y pedagógicos, se han realizado estudios que intentan indagar qué es lo que hacen y piensan algunos de los mejores profesores universitarios que dejan huella en sus alumnos mediante la generación de aprendizajes significativos.

### **Antecedentes**

Para iniciar la investigación se revisaron bancos de datos, libros, documentos, tesis y disertaciones relacionados con la práctica docente, de los cuales se fue discriminando con base al objeto de estudio. Se comenzó a investigar sobre ‘práctica docente’ en general, después sobre ‘práctica docente efectiva’, posteriormente ‘práctica de excelencia’ y ‘buenas prácticas docentes’. Se consideraron aquellos documentos que aportaban información relacionada con los objetivos de la presente investigación.

De los estudios relacionados con el tema se encuentra el de Bain (2004) titulado “Lo que hacen los mejores profesores de Universidad”. El autor señala que “intenta capturar la sabiduría colectiva de algunos de los mejores profesores de los Estados Unidos, para registrar no sólo lo que hacen, sino también lo que piensan, y, sobre todo, para comenzar una caracterización de sus prácticas” (Bain, 2004 p. 14). Para el estudio, Bain tomó en cuenta sólo a aquellos profesores que proporcionaron una fuerte evidencia de que ayudaban y animaban a sus estudiantes a aprender de manera que los hiciese merecedores de elogios y prestigio, tanto entre sus colegas directos de disciplina como en la comunidad académica.

Salazar y Yobanolo (2002), identifican las competencias que debe poseer un buen docente. Se llega a la conclusión que en un profesional de excelencia la diferencia está dada por las cualidades personales y no en la competencia técnica, sino en el carácter. Las conclusiones a las que llegan son acerca del carácter personal del docente y no solamente sobre el aspecto intelectual; sin embargo, no se realizó dicho estudio con la intención de identificar las cualidades personales del docente y la manera en que esto podría impactar la calidad de la docencia.

Un estudio realizado por Francis Salazar (2006) afirma que las prácticas docentes se fundamentan en experiencias anteriores no sistematizadas, esto significa que los docentes universitarios no requieren procesos sistemáticos de formación profesional para el ejercicio docente y por lo tanto no parten de una investigación educativa. Sin embargo, se observa que tienen un alto nivel de responsabilidad en su labor educativa; se observa también la interacción docente y los valores asociados a esta interacción; la promoción del aprendizaje y la actitud hacia la docencia.

Por otro lado, Muradás y Mendoza (2010), realizaron un estudio en universidades españolas cuyo propósito fue analizar la experiencia de socialización docente vivida por los profesores participantes de un proyecto denominado “Visibilidad”, cuyo objetivo principal fue la extracción del conocimiento experto de docentes señalados como buenos profesores. Los autores, consideran prudente recuperar la vivencia personal de aquellos profesores catalogados como buenos, ya sea por sus alumnos, por sus colegas o la misma institución para analizar las características que tienen en común y que éstas puedan ser aprovechadas para mejorar la calidad de la docencia.

Sanzana (2012), realiza una investigación denominada “Percepción de efectividad y autoeficacia”. El hallazgo al que se llegó fue que la efectividad en la práctica docente está motivada por las altas expectativas que los docentes tienen sobre sus alumnos. Esto lleva al docente a promover la enseñanza directa procurando el tránsito de sus estudiantes de un estadio de menor a mayor autonomía. Se ha encontrado que los docentes demuestran una alta percepción de autoeficacia, es decir, creen que pueden obtener resultados por su práctica educativa efectiva, y así será más predecible que la conducta se vuelva a repetir (Taberero y Arenas, 2005, citado en Sanzana 2012).

Por otro lado, existe un trabajo de Patiño (2012) quien indaga desde una investigación de tipo cualitativo el significado de la formación humanista en la universidad a través del estudio de las prácticas efectivas de docentes destacados. El estudio encontró que los factores clave que contribuyen a la efectividad de sus prácticas docentes haciendo operante la formación humanista en dicha universidad tienen que ver con el papel central que juega el alumno como sujeto activo constructor de su aprendizaje y, el maestro planteando desafíos intelectuales promoviendo el interés por indagar.

Asimismo los docentes efectivos, señala Patiño (2012), asignan un papel central a las buenas preguntas vinculándolas con una selección cuidadosa de buenos textos. Otro elemento es la promoción de la reflexión crítica como núcleo central de la educación humanista, ya que ayuda al alumno a ampliar su horizonte para asumir su propia postura ética, manteniendo un horizonte extra aula y de largo plazo. También señala que otro aspecto a destacar en dicha investigación es la importancia de establecer vínculos personales con los alumnos para construir el espacio colectivo de “nosotros”, logrando un impacto trascendente en la vida de sus alumnos.

Con base en los estudios presentados, podemos observar una preocupación por la formación docente a nivel universitario. Sin embargo, no en todos ellos se parte del estudio de las prácticas efectivas para analizarlas y recuperar lo valioso de las mismas. Cabe mencionar que sólo se ha encontrado hasta el momento un estudio sobre prácticas efectivas de docentes destacados enfocado al área de Formación Humanista, realizado por Patiño (2012).

Por esta razón, la presente investigación busca indagar cómo operan las prácticas docentes efectivas en el área de la Formación Humanista en la universidad, dado que el docente de esta área se encuentra con un doble reto: además de promover valores –a lo cual ningún profesor está exento- imparten asignaturas con contenidos humanistas a alumnos que en muchas ocasiones no están acostumbrados a esos temas, que además no los consideran importantes, ni tampoco creen que sean parte de su formación académica. Mientras que los docentes que imparten asignaturas propias de la formación profesional cuentan, en la mayoría de los casos, con el interés de los alumnos, no así los maestros dedicados a promover la formación humanista ya que tienen que vérselas con un alumnado que viene ya renuente, y además tienen que hacerles ver la importancia de su materia e intentar hacerla atractiva.

Algunos docentes logran interesar a los alumnos; otros llegan más allá, logrando que los alumnos tengan una actitud positiva, pero no todos lo logran. Es por ello que se considera pertinente indagar qué hacen esos profesores que aparentemente tienen todo en su contra ya que ni siquiera la propia asignatura es bien vista, qué hacen esos profesores que además de formar a los alumnos desde asignaturas poco reconocidas como “útiles” dentro de su plan de estudios y por consiguiente en su profesión –e incluso en su vida cotidiana-, obtienen buenos comentarios por parte de aquéllos y hacen cambios de su percepción sobre las asignaturas y sobre la vida misma.

En una primera aproximación, el objeto de estudio está constituido por la práctica docente efectiva en relación a la Formación Humanista en la Universidad. Posteriormente, las prácticas docentes utilizadas en su quehacer educativo en el aula, con la finalidad de contribuir a lograr una formación humanista de calidad. Para ello podemos partir de la pregunta ¿Qué características tiene la práctica docente efectiva en el área de formación humanista en la universidad?

Con base en lo anterior se podrían plantear algunas interrogantes que nos orientarían para proponer una forma de abordar parte de la problemática: ¿Cuál es la conceptualización de práctica docente efectiva que tienen los docentes universitarios en el área de Formación Humanista? ¿Qué elementos en común presenta la práctica docente efectiva en el área de Formación Humanista en la universidad? ¿Qué dificultades presentan en su práctica docente efectiva los docentes del área de Formación Humanista y cómo la afrontan?

El objetivo de la investigación es analizar las características de la práctica docente efectiva en el área de Formación Humanista en la Universidad. Para ello se busca identificar la conceptualización de práctica docente efectiva que tienen los docentes del área de Formación Humanista en la Universidad; caracterizar los elementos en común de la práctica docente efectiva en el área de Formación Humanista en la Universidad; identificar las

dificultades que enfrentan en la práctica docente efectiva, los maestros del área de Formación Humanista y cómo las afrontan.

El área encargada de la formación humanista en la UPAEP forma parte de la Dirección de Cultura y Liderazgo. Dicha área coadyuva en la formación integral de los alumnos desde la óptica del humanismo cristiano para proponer la consecución de una vida lograda y socialmente responsable. Esta área imparte asignaturas transversales que forman parte del tronco común universitario. Las asignaturas que se ofrecen de acuerdo al actual rediseño que se comenzó a implementar en otoño 2016 son: Persona y Verdad, Persona y Libertad, Persona y Cultura Contemporánea, Persona e Identidad Mexicana, Persona Familia y Sociedad, y Persona y Trascendencia. Todas estas asignaturas tienen la finalidad de tener como centro a la persona y en cada una se aborda una dimensión de la misma.

### **Marco teórico**

Dado que la educación es fundamental en el progreso de la humanidad, como señala la UNESCO en el Informe Delors (1996), la práctica docente cobra relevancia para contribuir a esta noble tarea. Fierro, Fortoul y Rosas (2000) mencionan que la práctica docente tiene una innegable intencionalidad pues siempre está orientada hacia la consecución de ciertos valores que se manifiestan. Estos autores tienen una visión de práctica docente que ve a los actores de este proceso como sujetos, como personas que interactúan y no como insumos o productos del mismo proceso. Señalan que las tendencias educativas exigen que el docente esté mejor preparado en materia de conocimientos, pero también demandan un docente que permanezca en contacto con sus alumnos y los guíe en su formación como personas y como ciudadanos que coadyuven a una mejor convivencia en nuestro mundo.

Existen varios conceptos para definir la buena práctica docente. Con base en la literatura revisada se han encontrado términos como prácticas docentes de excelencia, buenas prácticas docentes y prácticas docentes efectivas. En relación a las prácticas docentes efectivas, Feixas, Lagos, Fernández y Sabaté (2014) señalan que eficacia, eficiencia y efectividad son conceptos que tienen relación directa con el efecto, el rendimiento o el beneficio de la acción formativa; es decir, la eficacia se tendría que dar en condiciones óptimas, la efectividad en condiciones habituales de práctica docente y la eficiencia está en relación al logro de objetivos al menor costo o inversión posible. Es por ello que para la presente investigación y de acuerdo con dichos autores, en materia educativa el término que se considera pertinente es la efectividad de la práctica docente.

Asimismo, se observó que en diferentes investigaciones se toma el término de Buenas Prácticas utilizado por Bain (2004) para referirse a la Práctica Efectiva y Práctica de Excelencia, ya que la literatura considera que una Buena Práctica puede ser Efectiva y de Excelencia. Es por ello que se revisarán los términos de Práctica Docente Efectiva, Prácti-

ca Docente de Excelencia y Buenas Prácticas Docentes con la finalidad de proponer una conceptualización de Práctica Docente Efectiva.

Marquès (2005) señala ciertas condiciones para lograr tener una práctica docente exitosa y menciona tres momentos de la misma. En el momento preactivo, el profesor debe tener en cuenta las características grupales e individuales de los estudiantes, los objetivos, los recursos educativos; el diseño de una estrategia didáctica; la evaluación. En el momento activo, un desarrollo flexible para adecuar la estrategia elegida. En el momento postactivo el profesor debe llevar a cabo una reflexión de lo realizado para analizar los resultados obtenidos y proponerse posibles cambios de mejora. Sin embargo, el autor advierte que los aspectos anteriores no garantizan la realización de una buena práctica, que en definitiva dependerá también de múltiples factores coyunturales y de la formación, características personales y ánimo del profesor.

Para Arancibia y Álvarez (1994), los profesores efectivos usan sistemáticamente una secuencia lógica en la enseñanza. Proponen un modelo de efectividad del profesor, el cual tiene dos factores. Por un lado, los factores a los que llama indirectos se refieren a los antecedentes del profesor y a ciertas características del mismo: condiciones laborales, satisfacción laboral y compromiso profesional. Por otro lado, los factores directos son las distintas conductas que realiza el profesor directamente en su relación con los alumnos en la sala de clases. Este modelo considera el rendimiento escolar. Sin embargo, si realmente queremos ver la efectividad del profesor, debemos considerar también el impacto de su manejo instruccional en el desarrollo afectivo de los niños.

Hunt (2009) propone una conceptualización de efectividad docente. Afirma que los docentes efectivos logran en forma consistente objetivos que enfocan los resultados deseados para sus alumnos. En este sentido, la efectividad docente incluye: conocimientos, actitudes y desempeño. Por su parte, Sanzana (2012) propone un modelo sobre las Prácticas Docentes Efectivas; encuentra que las altas expectativas de los docentes sobre sus estudiantes conducen a la necesidad de aplicar la enseñanza directa, la cual consiste en personalizar la enseñanza a través del monitoreo, buscando promover la autorregulación de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje. Encuentra también que las prácticas que propician la práctica docente efectiva emergen dos categorías dominantes: la referida a habilidades de contenido y la referida a habilidades de aula.

### **La Práctica Docente Efectiva en la Formación Humanista a nivel Universitario**

La educación universitaria tiene como tarea esencial, afirma González (1976), completar la formación integral, fomentar el progreso cultural, desarrollar la investigación y formar científicos y educadores, así como contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo y al desarrollo social y económico del país. Al no ser un objetivo único hay que integrarla con el resto de las tareas igualmente esenciales, como son la formación humana y la in-

investigación científica. Lo anterior implica integrar los estudios humanísticos, científicos y técnicos ya que el fin último de la formación humana consiste en el desarrollo integral de la persona.

Hablar de la formación humanista como tarea esencial de la universidad y como una exigencia de la sociedad, significa que hay que educar para aprender a vivir en el mundo y con el otro, orientados hacia la misma finalidad: la conformación del ser humano y el bien social, afirma Esquivel (2004) y continúa señalando que, para que esto se lleve a cabo se requiere un compromiso de educación que no puede reducirse a la transmisión de saberes o a la preparación del profesional, ni siquiera a la formación de una conciencia crítica. El autor considera que la universidad debe repensar en qué medida su contribución capacita a cada una de las personas que la integran para responder a los retos que debe afrontar todo ser humano personal y socialmente.

Una tarea formativa bien realizada concluye en el logro de la forma perfecta: mediante la formación, por tanto, aspiramos a desarrollar en el hombre una segunda naturaleza, señala Ibañez (1989). Quien realiza la tarea formativa tiene a su vez también dos obligaciones en relación con la libertad de los otros, a saber, orientar rectamente el uso de la libertad e invitar a tomar posición personal ante las cosas.

Patiño (2012) señala la necesidad de que los alumnos aprendan a pensar sobre el sentido y valor decisivo que tiene la vocación de ser hombre, que aprendan a pensar con sabiduría, sobre lo que es la verdad, el bien y la justicia. Aunque señala que es muy polémico hablar de educación en valores a nivel universitario, resulta crucial la educación humanista ante un mundo donde predominan los valores materialistas y utilitarios, ya que la universidad es el bastión que puede defender a las personas frente al embate de la deshumanización y la pérdida de referentes valorales.

## **Conclusión**

¿Es posible formar profesionales que aprendan integralmente, y no en forma disociada, que sean capaces de generar nuevos conocimientos a partir de su experiencia, que cuenten con la teoría, las habilidades, las actitudes y el compromiso necesarios para ayudar a resolver los problemas humanos de la realidad en que viven? Blanco (1982) propone situaciones en las que los estudiantes aprendan a aprender a través del cuestionamiento personal, para formarse una conciencia crítica de sí mismos y de su contexto histórico-social.

Como afirman Martínez, Gaetan, Romero y Alvarado (2005), todo este contexto sugiere replantear la necesidad de concebir la práctica docente, redimensionar el rol del docente dejando el papel único de transmisor de información para convertirse en un orientador del aprendizaje, pues antes de formar profesionales se forman personas. Por lo anterior, se considera importante y pertinente indagar sobre las prácticas docentes en la universidad, específicamente en el área de Formación Humanista, ya que es un área que se enfrenta a los diversos retos ya mencionados, no sólo por el tema propio de la formación, sino también por el descrédito que actualmente encuentran las Humanidades.

Asimismo, cabe mencionar que hasta el momento se ha encontrado un trabajo realizado por Patiño (2012), quien realiza una investigación sobre las prácticas docentes. En ésta se concluye que a pesar de las condiciones adversas planteadas anteriormente, los docentes han logrado llevar más allá su clase, logrando que los alumnos tengan experiencias de vida o al menos, lleguen a verla de otra manera. Igualmente, de acuerdo a los testimonios de los alumnos, dichas experiencias han sido significativas ya que logran un mayor nivel de conciencia, asumen retos, o se les abre una puerta a universos diferentes.

Es un tema que aportará información relevante para identificar las características de las prácticas docentes que son efectivas en la formación de los alumnos. De esta manera, se pueden brindar evidencias significativas de cómo se lleva a cabo la formación humanista; igualmente será posible caracterizar aquellas prácticas docentes con el fin de socializarlas y recuperar elementos que podrían ser significativos en el quehacer educativo de otros docentes, no sólo en la UPAEP, sino en general a nivel universitario, contribuyendo en la formación de los alumnos en beneficio propio y por consiguiente de la sociedad.



## Referencias

- Arancibia, V. C. y Álvarez M.I. H. (1994). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/51/51>
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Blanco, B. R. (1982). *Docencia universitaria y desarrollo humano*. México: Alhambra mexicana.
- Esquivel, E. N. E. (2004). ¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior? *Ciencia Ergo Sum*, Noviembre 2003-Febrero2004, año/vol. 10, número 003 Universidad Autónoma del Estado de México. Pp.309.320 recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/104/10410309.pdf>
- Feixas, M., Lagos P., Fernández I., Sabaté S. (2014). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educación* 2015, vol. 51/1 81-107.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Francis, S. S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Educación*, 30() 31-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030103>
- González, A. (1976). *La Universidad de nuestro tiempo*. Madrid: Editorial Gredos, S. A.
- Hunt, B. C. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Chile: OPREAL.
- Ibáñez, M. (1989). *Hacia una Formación Humanística*. Barcelona: Herder.
- López Calva (2014). *Ética profesional para la sociedad planetaria. Una perspectiva humanista compleja de la ética de las profesiones*. México: Gernika.
- Marquès, G. P. (2005). *Buenas prácticas docentes*. UAB. Recuperado de <http://www.pangea.org/peremarques/bpracti.htm>
- Martínez, C. D.M., Gaetan, G., Romero, R. J. A., Alvarado, V. P. E. (2005). *Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos: pregrado*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Muradás, M. & Mendoza, P. (2010). ¿Se pueden socializar profesores universitarios en buenas prácticas docentes? El caso del proyecto Visibilidad. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18() 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019712020>
- Nussbaum, C. M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Recuperado de [http://www.ucecentral.cl/prontus\\_ucecentral2012/site/artic/20140101/asocfile/20140101233549/enfoques16\\_10\\_doragarcia.pdf](http://www.ucecentral.cl/prontus_ucecentral2012/site/artic/20140101/asocfile/20140101233549/enfoques16_10_doragarcia.pdf)
- Patiño, D. H. (2012). *Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas*. Tesis doctoral. *Perfiles Educativos*, XXXIV Sin mes, 23-41.
- Salazar, B. C. M.; Yobanolo, B. R. (2002). *Identificación de competencias del docente de excelencia de la Universidad del Bío-Bío*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/299/29901111/>

- Sanzana, V. G. (2012). La práctica de aula: Percepción de efectividad y autoeficacia. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba: España.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. "La Educación Superior en el s. XXI: Visión y Acción". París: UNESCO.
- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Paris, Francia: UNESCO

## CREACIÓN DE UN DICCIONARIO DE COMPETENCIAS PARA UNA EMPRESA POBLANA DE MANUFACTURA DE EQUIPO EDUCATIVO

MARTHA INÉS CASTILLO OLVERA, JORGE CRUZ MONTES  
DE OCA, JUAN JOSÉ VARGAS BAEZ Y GEYNER JOHANSSI  
GUTIERREZ HERRERA

UPAEP

*jorgecmontes@hotmail.com, ri.juanvargas2004@gmail.com,  
gejoguhe@gmail.com y marthaico21@gmail.com*

### **Resumen**

En el siguiente trabajo se presentan los resultados obtenidos de la intervención realizada para una empresa poblana de manufactura de equipo educativo. Para ello se utilizaron herramientas como la entrevista, observación y análisis de información; se puede decir que este reporte es de tipo cualitativo. El propósito de dicha intervención fue crear un diccionario de competencias como primer paso para mejorar la gestión del talento humano al interior de la organización. Debido a que la gestión del talento humano no solo conlleva definir comportamientos esperados si no poder evaluarlos, también se trabajó en un formato de evaluación de desempeño por competencias.

*Palabras clave: competencias, desarrollo organizacional, talento humano.*

### **Abstract**

This work presents the obtained results of an intervention carried for a Company in Puebla of stationary educative equipment. The tools used were interviews, observations, data analysis, which makes it a qualitative project. The purpose of such intervention is to improve the management of human skills based in a system of competences. Due to the fact that human skills management not only entails defining expected behaviour but strategic planning, it was also produced a Dictionary of competences measured on the company, and there were tools created in order to fulfilled the desired aim.

*Key words: competencies, organizational development, human talent*

## Introducción

Las personas tienen diferentes tipos de conocimientos y diferentes competencias; sólo un grupo de ambos se pone en acción cuando realizan una acción, ya sea trabajar, practicar un deporte o llevar a cabo una tarea doméstica (Alles, 2007). Las organizaciones cuentan con equipos de trabajo multidisciplinario no solo por las diferentes profesiones de quienes ahí laboran, sino también por los diferentes talentos que cada uno posee. El talento es el resultado de la combinación de conocimientos, habilidades y competencias.

Siguiendo a Spencer y Spencer –como sugiere Alles (2005, p. 29)- las competencias son, en definitiva, características fundamentales del hombre, indican “formas de comportamiento” o de pensar que generalizan diferentes situaciones y duran por un largo periodo de tiempo. Competencia hace referencia a las características de personalidad devenidas en comportamientos que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo. Para Alles (2007) a la hora de analizar las capacidades de una persona, son tres los planos a tener en cuenta: los conocimientos, las destrezas y las competencias. Las destrezas o habilidades son, en general, fácilmente evaluables y no tan fácilmente desarrollables, según de cuál de ellas se trate.

Competencia es un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional (García, 2005). La definición de las competencias laborales al interior de una organización favorece la gestión del talento humano; sin embargo, la definición no es suficiente, de manera que es necesario adoptar otras herramientas y técnicas –como la evaluación- que permitan objetividad en la gestión del talento humano para bienestar, seguridad y crecimiento de los colaboradores.

Este trabajo describe la intervención realizada en una empresa poblana dedicada a la manufactura de equipo educativo, durante la cual se mejoró el sistema de gestión por competencias a través de la definición y descripción de un Diccionario de Competencias, actualización de Perfiles y Descriptivos de Puesto y la creación de un método integral de evaluación.

### Marco teórico o Referentes teóricos

La planeación estratégica empresarial trata de determinar los propósitos, los objetivos generales y como lograrlos, todo ello alineado a la misión de la organización. La participación del área de gestión de talento humano en esta planeación es sumamente im-

portante ya que el talento de cada una de las personas en la organización hace posible lograr los objetivos, el proceso de planeación debe ser continuo ya que los ambientes internos y externos cambian con rapidez (Mondy y Noe, 2005).

Alles (2006) habla de la gestión por competencias como un método sólido con muchos años de ciencias que se ha ido adaptando y evolucionando para adecuarse a la realidad del contexto, en sus detalles y aplicaciones. Dice que el modelo de competencias es un conjunto de procesos para el logro de objetivos relacionados y alineados con las personas que integran la organización. Asimismo Alles (2002) menciona que el propulsor del concepto fue David McClelland, aunque retoma la definición de Spencer y Spencer: “característica subyacente en el individuo que está La planeación estratégica comprende la atención de las áreas estratégicas de la organización. La gestión del talento humano, sin duda forma parte de ella y un sistema de gestión que aporta grandes beneficios a ello y un camino claro por recorrer para lograrlo es la Gestión por Competencias. Gómez (2015, p. 49) señala que se ha escrito mucho sobre el tema de las competencias profesionales y son muchos los autores que han aportado visiones diferentes sobre el tema.

En el Reino Unido, la competencia surgió asociada con la evaluación. De ahí que no sea de extrañar que el enfoque de competencias en este país esté orientado al rendimiento, basándose en una evaluación que se corresponde con normas detalladas. En Alemania, las competencias están vinculadas a las definiciones profesionales globales y se hace más énfasis en el proceso formativo. En Francia, la competencia surge como crítica a la pedagogía tradicional basada y fundamentada en los conocimientos teóricos escolares que había que superar, para dar opción a las actividades de formación continua y perfeccionamiento profesional. En este caso, se pusieron en tela de juicio las propias instituciones formativas. En Holanda, dentro de una óptica de integración institucional y descentralización de las responsabilidades formativas, se considera que las competencias son similares a las cualificaciones que hacen referencia a títulos y certificados, lo que posibilita mayor flexibilidad interna con más posibilidades de transición dentro del sistema. En España existe, dentro del propio proceso de reforma del sistema, una combinación del sistema británico (normas de referencia para la formación inicial) y del sistema francés (fomento de la formación en la empresa).

México cuenta con el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) que es una entidad paraestatal sectorizada en la Secretaría de Educación Pública, la cual reconoce los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de las personas, adquiridas en el trabajo o a lo largo de su vida, con certificaciones nacionales y oficiales. Esta entidad define a la competencia como “la capacidad para responder a demandas externas, lo que necesariamente implica que genera resultados eficaces con requisitos de calidad previamente establecidos” (CONOCER, 2010, p. 8); esta definición es adoptada del proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Para García (2005) las competencias están formadas de atributos personales como: conocimiento (proposicional y tácito), habilidades cognitivas, habilidades prácticas, motivación, valores, actitudes y esquemas de percepción. Ernst y Young (en Jáuregui, 2006) definen una competencia como la característica de una persona, ya sea innata o adquirida, y está relacionada con una actuación de éxito en un puesto de trabajo; todas las personas tienen un conjunto de atributos y conocimientos adquiridos o innatos.

Causalmente relacionada con un estándar de efectividad y/o una performance superior en un trabajo o situación” y que los pasos necesarios para implementar un sistema de gestión por competencias son (Alles, 2002):

1. Definir misión y visión
2. Definir competencias
3. Prueba de las competencias en un grupo
4. Validación de las competencias
5. Diseño de los procesos de recursos humanos

También señala que a la vez se necesita una evaluación en relación con la definición del puesto, ya que dichas competencias están relacionadas directamente a las funciones del puesto, así que la evaluación del rendimiento y la evaluación del potencial es otra aplicación que se le puede dar al descriptivo de puesto cuando se utiliza como referencia para evaluar el nivel de competencia que tiene el empleado.

El análisis de puesto puede ser definido como una técnica básica pero imprescindible, ya que es necesario para la correcta comprensión de la organización. Se define el contenido y el alcance en un listado de responsabilidades, requisitos, sus relaciones y condiciones de trabajo (Jiménez, 2007). A esto le podemos agregar que el análisis, descripción y diseño de estos perfiles/profesiogramas son actividades clave en la Gerencia de Recursos Humanos, y que la gestión del desempeño por competencias se enfoca principalmente a lo que las personas son “capaces de hacer”, lo cual implica una mayor integración entre estrategia, sistema de trabajo y cultura organizacional. Esto ayuda a incrementar los índices de productividad (Cuesta, 2010).

Se tiene que tomar en cuenta que, por el ritmo acelerado y la naturaleza cambiante de la organización, las descripciones de puesto deben ser revisadas, evaluadas y cambiadas de manera periódica (Mondy y Noe, 2005). Cuando la organización establece claramente las responsabilidades de un puesto y las competencias que se requieren para lograrlo, se coloca a sí misma en una postura de ventaja al conocer lo que debe hacer para potenciar las habilidades de sus colaboradores.

En otra publicación, Alles (2002) menciona que es importante saber qué competencias son necesarias para el puesto ya que, en los procesos de atracción y captación del talento, se requiere tener un banco de preguntas específicas y otras herramientas que permitan medir la competencia requerida. De esta manera se permite evaluar de forma estructurada a cada candidato el proceso.

También hay que tomar en cuenta que el contenido del puesto de trabajo debe adecuarse a los conocimientos, capacidades y competencias del individuo (Llenezza 2009).

Para aclarar más la relación de los conceptos descriptivo de puesto y competencias, Izard (2005) afirma que se hace énfasis en las competencias exigidas por el puesto de trabajo, las cuales se deben estudiar profundamente en el análisis de puesto y en la entrevista de selección. Es una determinación cualitativa la cual se desarrolla de la siguiente manera:

- \* Identificación: que contiene la denominación, la posición en el organigrama, de quién depende, a quién supervisa, con quién coopera.
- \* Funciones: que contiene la razón de ser, sus tareas específicas, y responsabilidades.
- \* Requerimientos: que contiene los conocimientos, experiencias, capacidades físicas/mentales, condiciones de trabajo y las competencias necesarias

Dado que la gestión del talento humano es el proceso a través del cual se puede definir la forma de conseguir que la organización administre las competencias precisas en el momento oportuno, es imperante que los responsables de elaborar los planes conozcan tanto el contenido de los puestos de trabajo actualmente existentes en la empresa, como el de los que existirán en el futuro. De esta forma podrán diseñar, a partir de los perfiles de dichos puestos, la forma de conseguir las competencias que deberán reunir los empleados de la organización (Pereda, S. y Berrocal F., s/f). Otros usos y aplicaciones que se pueden dar al perfil y descriptivo de puesto son: la formación del talento, desarrollo del plan de vida de carrera, orientación y consejo profesional y salud laboral.

El descriptivo de puesto está conformado por diversas secciones que dan orden para su análisis y entendimiento. En el encabezado del mismo se establecen los datos que permiten ubicar al puesto dentro de la totalidad de la estructura organizacional. El Objetivo debe servir como descripción genérica del puesto para comprender rápidamente su esencia y contribución al logro de los objetivos de la organización. Las interacciones internas y externas consisten en determinar las principales relaciones que son necesarias para el logro de los resultados, aclarando el motivo de la relación y frecuencia con que éstas se sostienen. La correcta descripción de cada responsabilidad es indispensable para garantizar que la persona entiende lo que debe realizar, y que la empresa cuenta con el personal indicado.

Juan Carlos Barceló (2017) cuenta con un artículo en la página oficial de la IMF Business School, en el cual menciona que se debe distinguir entre competencias profesionales (aptitudes) y personales (actitudes), ya que las combinaciones de ambas promueven la eficiencia profesional. Hacer esto en el descriptivo de puesto permite tener mayor claridad de las competencias buscadas. Las dimensiones del puesto son datos cuantitativos sobre los que repercuten directamente las acciones del puesto; su principal finalidad es tener una idea clara del tamaño de las operaciones de éste y de la magnitud de los resultados totales sobre los que influye, considerando el uso de Recursos Humanos, técnicos y económicos.

El proceso de evaluación y medición al interior de una organización es necesario en todas sus áreas para determinar cuantitativamente el nivel obtenido de los objetivos y metas planteados en un tiempo determinado. Conocer esta medida permitirá establecer los nuevos indicadores y hacer mejoras en los procesos desde la planeación estratégica general de la organización. Dentro del área de gestión de talento humano, las evaluaciones del desempeño son oportunidades para poder marcar y privilegiar aquel comportamiento dentro de la organización que desea obtenerse, en función de la misión y los valores organizacionales. Por ello los criterios que han de usarse en esta evaluación han de ser acordes a lo que deseamos "modelar" y las personas han que conocer previamente estos criterios sobre los que se evalúan sus resultados (García, s/f).

En las organizaciones, las evaluaciones por desempeño se han actualizado a los requerimientos de objetividad para garantizar su validez. Hoy día existen evaluaciones de Desempeño de 360° que se caracterizan por permitir obtener retroalimentación del desempeño de los colaboradores de manera más amplia, proveniente de distintas fuentes y con diferentes perspectivas, es decir de todos los involucrados: supervisores, compañeros, subordinados, clientes internos y la propia autoevaluación del empleado. En este tipo de evaluación el empleado es calificado en distintas áreas como: comportamiento y conductas que presenta, competencias, habilidad de trabajar en equipo, cumplimiento de metas, liderazgo, administración de tiempo y efectividad y habilidad de comunicación efectiva en todos los niveles organizacionales. Las evaluaciones de 360 grados nos ayudan a identificar:

- \* Las personas con alto potencial de desarrollo.
- \* Personas con baja adecuación al puesto y con desarrollo factible.
- \* Las personas que tienen competencias requeridas para otros puestos.
- \* Planeaciones de carrera para los colaboradores.

La evaluación del desempeño de acuerdo con la gestión por competencias es importante para saber quién realiza de mejor manera su labor, quién se desenvuelve mejor en su puesto. Algunas de las ventajas de la evaluación del desempeño son:



- \* Con la información obtenida de la evaluación se pueden trazar planes de carrera y a potencializar el desarrollo de los colaboradores.
- \* Se puede revisar el comportamiento derivado de la labor de cada individuo.
- \* Se puede trabajar en planes y estrategias que no caigan en deficiencias y debilidades colectivas.
- \* Permite orientar la atención a las áreas menos desarrolladas.
- \* El sistema de promoción y estímulos es más transparente.
- \* Se puede obtener un grado mayor de motivación.
- \* Ayuda a promover equidad, igualdad y transparencia.
- \* Evita los errores y desvíos del plan estratégico.

Esto conduce a la obtención de ventajas competitivas y productivas ya que mejora el rendimiento del talento humano (Escuela Europea de Management, 2016).

Precisamente, las ventajas de las evaluaciones 360° y las evaluaciones por competencias son las que permiten al área de Gestión de Talento Humano agregar valor en la organización en el cumplimiento de los objetivos planteados dentro de la planeación estratégica de la misma. Para poder desarrollar una evaluación del desempeño que los colaboradores realicen de acuerdo con la planeación se necesita establecer indicadores para monitorear la efectividad del plan, se revisa y evalúa de manera periódica (Álvarez, 2006).

### **Método**

El reporte tiene un enfoque cualitativo, debido a que tiene una base de análisis de características descriptivas y no numéricas. Utilizando la clasificación de Hernández et al (2010), el presente trabajo puede ser clasificado dentro de los estudios de tipo descriptivo ya que no se manipula la variable y solo se pretende identificar sus propiedades, características o rasgos específicos. Por último, su diseño es transaccional o transversal porque incluye la recolección de información de una muestra dada de elementos de población de una sola vez.

### **Participantes**

Dentro de la intervención para la definición de las competencias laborales de la empresa, así como para la creación y revisión de herramientas como apoyo a su gestión, participó el 21% del total de la plantilla laboral de la organización, de la cual el 40% pertenecía a

la Dirección General de la Organización y el resto al área de Gestión de Talento Humano. La participación de la Dirección se consideró pertinente para incluir la visión global de la organización con el objetivo de favorecer el cumplimiento de objetivos a largo plazo. Al mismo tiempo se incluyó en un porcentaje similar la participación del personal experto en la gestión y administración del talento humano, pues llevan registro de las funciones y necesidades del personal y la organización.

### **Instrumentos y/o técnicas**

Se utilizó la observación como técnica para la recogida de datos sobre comportamiento no verbal. También se utilizó la entrevista a profundidad, la cual se entiende –según Campoy y Gómez (2009, p. 288)- como los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el entrevistado, que tienen como finalidad conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias o situaciones vividas. Ambas se complementaron con el análisis de la información recogida.

### **Procedimiento**

#### *Diagnóstico y Conocimiento de la empresa*

En la primera etapa hubo un primer acercamiento con la Alta Dirección y con el área de Gestión de Talento Humano para poder conocer las necesidades del cliente, dando pie a la presentación de una propuesta de proyecto relacionado con la gestión del capital humano de la organización, de fácil implementación pero con impacto a largo plazo en los resultados del negocio. Para ello se hizo uso de la entrevista profunda y observación.

#### *Definición de Competencias*

En la segunda etapa, mediante las herramientas de entrevista profunda, observación y análisis, se definieron en tres categorías las competencias que en diferentes niveles deben poseer todos los colaboradores de la organización. A continuación se enlistan las competencias definidas.

#### *Competencias Específicas por Área:*

- f. Liderazgo. Habilidad necesaria para orientar hacia la acción hacia una misma dirección, considerando valores de los grupos humanos.
- g. Calidad en el Trabajo. Capacidad de comprender y ejecutar la esencia de los aspectos complejos de trabajo, para realizarlos de manera adecuada.
- h. Negociación. Habilidad de crear un escenario óptimo para la colaboración y logro de compromisos duraderos.

- i. Comunicación. Capacidad de escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos e ideas en forma efectiva.
- j. Adaptabilidad al cambio. Capacidad de adaptar la conducta propia y de otros para alcanzar los objetivos a pesar de las dificultades.
- k. Empowerment. Potenciar el equipo de trabajo mediante la fijación de objetivos y responsabilidades claras.

*Competencias Técnicas:*

- l. Alta Disponibilidad. Capacidad de estar presente con una conducta personal positiva en los diferentes momentos de trabajo.
- m. Dinamismo. Habilidad para trabajar multidisciplinariamente en diferentes contextos.
- n. Trabajo en Equipo. Capacidad para involucrarse activamente en las acciones de la búsqueda del logro de una meta común de un conjunto de personas.

*Competencias Cardinales:*

- o. Compromiso. Capacidad de sentir como propios los objetivos de la organización.
- p. Orientación a resultados. Habilidad de encaminar esfuerzos, ideas, tareas, acciones, propias y de otros para el logro de resultados específicos.

### **Elaboración de Diccionario de Competencias**

Una vez definidas las competencias, éstas se clasificaron en cuatro niveles para su identificación de acuerdo a la necesidad básica de cada uno de los puestos. El nivel A es el nivel de comportamiento mínimo y el nivel D es el máximo esperado.

### **Actualización de Perfiles de Puesto en base a gestión por competencias**

En esta etapa del proyecto se actualizaron los perfiles de puestos con el diccionario de competencias definido. Después de un análisis detallado se especificó por puesto el nivel óptimo para su buen desempeño de cada una de las competencias.

### **Desarrollo de Formato de Evaluación por Competencias**

Se elaboró un formato presentado al área de Gestión de Talento Humano. Dicho formato contempla la evaluación de responsabilidades, competencias y desempeño personal.

## Resultados

Al final de la intervención, la cual formó parte de la Primera etapa de un programa de la organización para mejorar la gestión de talento humano, se dieron los siguientes entregables a la misma.

\* Diccionario de Competencias. El diccionario contempla la definición de cada una de las competencias seleccionadas, y a cada una de ellas se le ha asignado cuatro niveles de conductas y desempeño, los cuales serán aplicables conforme a lo requerido para cada puesto del organigrama.

\* Perfiles de puesto actualizados al Diccionario de competencias. Los perfiles de puesto de la organización fueron actualizados al incluir los niveles de competencias esperados para cada posición, de manera que exista un estándar que favorece la evaluación y el seguimiento del desarrollo del personal.

\* Formato de evaluación de desempeño. Se sugirió y entregó un formato de evaluación de desempeño, que contempla la evaluación de las competencias; dicha evaluación favorecerá la detección de necesidades para un plan de formación.

La organización realizará una segunda etapa del proyecto en la que las evaluaciones de desempeño serán aplicadas con los siguientes objetivos: 1. Crear un plan de formación, 2. Dar validez e incluir en la documentación organizacional el Diccionario de competencias y los Perfiles actualizados, e 3. Incluir en el proceso de atracción y retención de talento la evaluación de competencias correspondientes a la vacante seleccionada.

## Conclusiones

Las definiciones de competencia dadas por diferentes autores guardan semejanza al decir que se trata de características que el sujeto posee y marcan la diferencia en el desempeño de sus actividades. Una competencia laboral es el conjunto de destrezas, habilidades, conocimientos y características conductuales que una persona posee para desempeñarse en sus actividades de trabajo. El nivel de la competencia determina el grado de excepcionalidad en que una persona realiza precisamente su trabajo. Otra gran pregunta, y en la cual los autores se han mostrado en diferentes vertientes, es sobre el desarrollo de las mismas: ¿es más conveniente desarrollar competencias promedio en el personal, o es mejor enfocarse en las grandes competencias individuales? La respuesta puede depender de los propios objetivos de la unidad de negocio o equipo de trabajo.

El desempeño provee información sobre el grado de desarrollo de competencias y su adecuación o no, al puesto que ocupan. Los conocimientos y las competencias no son suficientes para medir el desempeño: también es importante tomar en cuenta la moti-

ción, es decir el compromiso con su labor, es por lo que la relación de la evaluación de desempeño con el desarrollo de competencias es vital (Alles, 2006). Es necesario no solo definir competencias, sino la evaluación objetiva de éstas. Desarrollar un formato de evaluación en la organización donde se realizó la intervención dejó la oportunidad de medir no solo la efectividad del personal que ahí colabora, sino también la efectividad de las herramientas generadas para la gestión del talento humano, y a partir de ello crear opciones de mejora.

Tener un plan estratégico equivale a prever lo que se va a realizar próximamente, visualizar posibles escenarios, preparar alternativas, fijar objetivos retadores y realistas. Esto es importante porque si se realiza correctamente, se incrementa la posibilidad de que las actividades y recursos de la organización sean transformadas en utilidades para el negocio. De esa manera se previenen amenazas, se obtienen mejores resultados, se actúa de forma más efectiva y se minimiza la incertidumbre. Incluir la gestión de talento humano basada en competencias dentro de la planeación estratégica de la organización donde se realizó el proyecto, incrementa no solo el orden en los procesos, sino que mejora la calidad de vida en la empresa de los colaboradores, la productividad y la cultura organizacional.

A lo largo del proyecto de intervención, se constató que existe un gran interés por parte de los mandos altos de la organización para invertir en el negocio, pero no solo desde el aspecto económico, sino también en tiempo y en procesos de Gestión del Talento Humano. Tal es así que la participación del personal de la organización involucrado favoreció el desarrollo del presente trabajo. Un factor en contra fue la dificultad de administración de tiempo del personal involucrado, lo cual produjo dificultad en la comunicación entre el equipo externo de intervención y la organización, lo cual se tradujo en tiempos de entrega y revisión postergados.

Se recomienda a la organización realizar un proceso de entrevistas profundas con el personal que desempeña los puestos de trabajo de los cuales se adaptaron los Perfiles y descriptivos de puestos, con la intención de evaluar la percepción del personal acerca de las competencias y sus niveles designados. También se sugiere realizar una re-inducción al personal en la cual se pretenda el entendimiento y adopción del modelo de gestión de talento humano por los colaboradores.

Toda inversión, llámese económica, en tiempo, en esfuerzo pero sobre todo, en conocimiento, suma al desarrollo y obtención de ganancias a la organización; por ello es importante que las empresas sigan adoptando más medidas como la desarrollada en este proyecto de intervención.

## Referencias

- Alles, M. (2002). Desempeño por competencias evaluación de 360a. México D.F. (México): Ediciones Granica.
- Alles, M. (2005). Desarrollo del Talento Humano basado en competencias. México: Granica.
- Alles, M. (2006). Desarrollo del talento humano. Buenos Aires: Granica.
- Álvarez Torres, M. (2006). Manual de planeación estratégica. México: Panorama Editorial.
- Barceló, J. (2017). Cómo elaborar un perfil por competencias. Recursos Humanos Hoy. Recuperado de <http://www.imf-formacion.com/blog/recursos-humanos/gestion-talento/elaborar-perfil-competencias> el día 1 de septiembre del 2017.
- Campoy, T. y Gómez, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. EOS. Pags. 273-300
- CONOCER. (2010). Arquitectura para el desarrollo de Estándares de Competencia (EC) . Manual del Participante. México, DF: Autor
- Cuesta, A. (2010). Gestión del talento humano y del conocimiento. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Escuela de Management. (2016). 9 ventajas de la evaluación del desempeño. Recuperado de: <http://www.escuelamanagement.eu/direccion-general-2/9-ventajas-de-la-evaluacion-del-desempeno> [Recuperado el 1 octubre del 2017].
- García, M. (s/f). Evaluación de desempeño.
- García, C. (2005). Definición de Competencias Genéricas y Específicas de las Titulaciones. 2018, de Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Sitio web: <http://www.tecnologiaedu.us.es>
- Gómez, J. (2015). Las competencias Profesionales. Revista mexicana de Anestesiología, 38, pp. 49-55.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptisa, P. (2010). Metodología de la investigación. Perú: Mc Graw Hill.
- Jáuregui, A. (2006). Papel del supervisor. México: Editorial Pax.
- Jiménez, D. (2007). Manual de recursos humanos. Madrid: Esic.
- Llaneza, F. (2009). Ergonomía y psicología aplicada manual para la formación del especialista. España: Editorial Lex Nova.
- Mondy, R. y Noe, R. (2005). Administración de recursos humanos. México: Pearson Educación.
- Olleros, M. (2005). El proceso de captación y selección de personal. Barcelona: Gestión 2000.
- Pereda, S. y Berrocal F. (s/f). Técnicas de análisis y descripción de Puestos en la Gestión por competencias. DocPlayer. Recuperado de: <http://docplayer.es/3255364-Tecnicas-de-analisis-y-descripcion-de-puestos-en-la-gestion-por-competencias-santiago-pereda-marin-francisca-berrocal-berrocal.html> el día 6 de septiembre del 2017

## LA MEDIACIÓN DEL DIRECTOR DE TESIS EN LA FORMACIÓN DEL DOCTORANDO. BREVE ESTADO DEL ARTE

LUZ BERENICE SILVA RAMÍREZ

UPAEP

*luzberenice.silva@upaep.mx*

### **Resumen**

Este artículo presenta las principales investigaciones que conforman el estado del arte de una tesis doctoral. El objeto de estudio es el rol del director de tesis en tanto tutor teórico-metodológico. El propósito es analizar el rol de la mediación tecno pedagógica que emplea el director de tesis para contribuir a la formación de los doctorandos. Luego de la revisión documental, bajo criterios establecidos se muestran las principales contribuciones a la comunidad científica, así como los aportes metodológicos. Este breve estado del arte permite configurar un espacio de entendimiento entre los diversos investigadores, así como enmarcar el rumbo de la investigación.

*Palabras clave: director de tesis, mediación, formación de investigadores, competencias investigativas, alfabetización.*

### **Abstract**

This document presents the main investigations that the author's doctoral thesis contains. The object of the study is the role of a thesis supervisor as a theorist-methodological tutor. The purpose is to analyse such role that the thesis supervisor holds in contributing for the training of PhD students. After the documental review, under some established criteria, we see the main contributions to the scientific community, as well as the methodological contributions. This paper allows an understanding among the various researchers; as well as to frame the path for inquiry.

*Key words: Thesis director, mediation, research development/ PhD formation, research competencies, alphabetization.*

## Introducción

**E**l texto forma parte de un trabajo de investigación que tiene como objeto de estudio el rol del Director de Tesis en tanto tutor teórico metodológico. El objetivo es analizar la mediación pedagógica y tecnológica del director de tesis para contribuir en la formación de las competencias investigativas de un doctorando, a través de los códigos científicos y académicos que emplea para favorecer la alfabetización disciplinar, así como las estrategias que implementa para contribuir al desarrollo de dichas competencias.

La pregunta de investigación que conduce esta investigación es: ¿en qué medida la mediación del director de tesis, en tanto los recursos tecnológicos y pedagógicos que emplea, incide significativamente -durante el acompañamiento- en la formación del doctorando? A partir de esta pregunta, se ha diseñado una metodología, con la intención de favorecer “la identificación de tendencias y de vacíos de conocimiento”, además de propiciar “el planteamiento de perspectivas y líneas de trabajo en el campo objeto de estudio” (Palacios, Maldonado y Villafanez, 2014). En este contexto, se presentan los resultados que recogen las investigaciones relacionadas con el estado del conocimiento en torno a este tipo de objetos de estudio.

En una primera exploración documental se reconoce que no abundan trabajos sobre el rol del director de tesis, y los encontrados, presentan un análisis reflexivo o teórico de cómo debería acompañarse a un investigador en formación. Es decir, en su mayoría, se trata de aportaciones reflexivas o descriptivas en términos ensayísticos. Por tal motivo fue necesario que, a partir de una serie de criterios académicos, se procediera a revisar algunas fuentes de referencia que permitieran acercarse a los conocimientos que en torno a este objeto se viene produciendo, para lo cual: a) la formación de investigadores, b) la alfabetización científica y académica, c) las competencias investigativas, e) la didáctica para la investigación, e) la tutoría y, f) los ambientes de aprendizaje, orientaron la búsqueda de aquellas fuentes producto de trabajos de investigación.

Para la selección de estos trabajos se decidió revisar desde el año 2010 hasta las publicaciones más actuales, correspondientes al 2018. Lo anterior debido a que el tema tiene su auge a partir de la fuerte expansión y apertura de los programas doctorales, así como de la urgente necesidad de las instituciones de formar a sus investigadores. Asimismo, los trabajos seleccionados provienen de publicaciones nacionales e internacionales, sobre todo del contexto latinoamericano. Establezco así un marco común de estudio independientemente de los diversos contextos educativos.

Como estrategia expositiva mostraré las concepciones o constructos referidas al objeto de estudio, en torno a la intervención del director. Cada apartado se corresponde con el



conjunto de fuentes de referencia, lo que ha permitido orientar la investigación doctoral y realizar una aproximación teórica. Estas concepciones han sido elegidas porque aparecen con mayor frecuencia entre las competencias contempladas por los teóricos que han abordado el problema.

Previo a la exposición del estado del arte, se considera pertinente un acercamiento teórico-conceptual a algunas concepciones que distinguen el papel de un director de tesis. De esta manera establecemos un punto de inflexión que conduzca a la exposición del conocimiento encontrado en torno al rol que tiene esta figura en el proceso de formación como investigador de quienes cursan un doctorado.

### **Aproximación conceptual-teórica**

El director de tesis es aquel que “modela y brinda andamiajes al estudiante. Esto implica que el director evalúe las necesidades formativas del estudiante, le enseñe métodos específicos de investigación, establezca metas claras, brinde información y otorgue feedback inmediato” (Fernández y W. en Halse y Malfroy et.al, 2015, p. 4).

A su vez, autores como Coromoto (2009; en Carruyo, 2007) definen al director de tesis como “aquél que se responsabiliza con el tesista en un proyecto de investigación en específico. Es la figura que orienta a los investigadores en formación, a través de una relación individualizada y directa y que está presente en todo el proceso de investigación” (p. 921).

Por otra parte, la mediación es definida como “una dinámica de carácter valorativo en la cual un docente guía con apoyos instruccionales, ya sean estos entendidos como soportes de información, materiales, textos escolares, instrucciones verbales, preguntas que hacen posible que un estudiante resuelva un problema. Aquí la mediación significa el conjunto de instrumentos de carácter cognitivo, físico, instrumental que hacen posible que la actividad cognitiva se desarrolle y logre las metas propuestas” (Gómez, et.al, 2015, p. 85). En este sentido, “mediar” significa brindar el andamiaje adecuado para la formación del investigador.

Cabe agregar que algunas de las instituciones de nivel superior incluidas en QS University Rankings: Latin America, 2016 en México –UDLA, UPAEP, IBERO, BUAP, ITESM- reconocen a la figura del director de tesis dentro de sus reglamentos institucionales, aunque en otras instituciones (IES) se le reconoce con el nombre de tutor de tesis. Es a partir de estas concepciones que los investigadores se refieren al objeto de estudio.

### **Estado del conocimiento**

En el contexto de este artículo se analizan un conjunto de referencias que han permitido un acercamiento al estado del conocimiento, del cual se abordan aquí 8 trabajos cuyo objeto de estudio se relaciona con el que se viene trabajando el proyecto del que emana esta investigación. Analizo estos trabajos según los siguientes criterios: a) su relación con el objeto de estudio, b) investigaciones, tesis u artículos científicos propiamente, c) el enfoque o método realizado, y d) aportación científica o conocimiento generado.

A continuación presento el análisis de los materiales consultados por cada una de las fuentes referidas.

### **Formación de Investigadores**

Para Moreno Bayardo (2011) la formación de investigadores se refiere a “Los procesos de formación para la investigación que se dan en un tiempo concreto a lo largo de todo un programa de doctorado, lo cual da lugar al seguimiento de algunos estudiantes de este tipo de programas en diversos momentos de su formación doctoral” (p.63).

Ahora bien, uno de los primeros trabajos referidos a la formación de los investigadores es la de Ortiz Lefort (2010) quien en su tesis doctoral “Procesos de formación y desarrollo de los investigadores”, construyó una explicación sobre los aspectos más relevantes que intervienen en los procesos de quienes se forman como investigadores. Su trabajo fue de corte cuantitativo pues buscaba enmarcar los rasgos de los investigadores, además de responder a “¿qué elementos favorecen u obstaculizan la formación de investigadores?, ¿de qué tipo?, ¿de qué manera se interrelacionan éstos?” (p.23).

Este estudio resalta la influencia de la mediación desde distintas dimensiones: epistemológica, pedagógica, cognitiva y de redes de producción. No obstante, es desde la perspectiva pedagógica que se aportan elementos relevantes, ya que aborda las distintas formas de aprendizaje en relación con los directores de tesis. Si bien no dirige su atención a la mediación como un recurso, sí a su influencia desde el comportamiento y la actitud a través del modelamiento de las mismas en una relación humana, dinámica y positiva.

Por su parte, Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo (2015), basados en la teoría de la autoeficacia de Bandura, intentaron comprender el desarrollo del sentido de la autoeficacia y cómo influye éste en la investigación de los estudiantes de posgrados. El diseño fue narrativo y de corte cualitativo. Los investigadores se cuestionaron: “¿qué características y condiciones particulares influyen en el desarrollo del sentido de la autoeficacia en los estudiantes?, ¿cuáles son las experiencias respecto de las fuentes? y ¿cuál es el sentido que poseen los estudiantes al final del curso?” (p. 2).

Lo importante en este estudio es que se reconoce el incremento de la autosuficiencia de los investigadores dada la intervención del director de tesis, los planes de estudio y la supervisión del texto. Es pues, desde esta perspectiva, que los resultados resultan trascendentes para esta investigación debido a los mecanismos de supervisión, motivación intrínseca y personalidad de los investigadores. Lo anterior abre la brecha para seguir estudiando la intervención propiamente; la mediación en sí misma.

### **Alfabetización Académica y Científica**

Otros trabajos precisan la inserción del investigador a una comunidad discursiva y a la apropiación y desarrollo de un lenguaje científico durante el acompañamiento doctoral. De hecho, en la mayoría de los artículos revisados se sitúa a la alfabetización desde el ambiente académico en el que se desenvuelve el doctorando; otros artículos la sitúan desde los actores que intervienen –director de tesis o lectores académicos-, y algunos otros dejan esta adquisición del discurso disciplinar a la competencia del propio investigador.

Así, Castro Azuara y Sánchez Camargo (2016) analizan la construcción de la voz autoral durante el proceso de escritura de la tesis, de acuerdo con las exigencias en el área de formación y dentro de un marco de lectura y escritura disciplinar. Al parecer, el interés de este estudio exploratorio es centrar la atención en el texto de las marcas de primera persona, postura y toma de decisiones del investigador sobre el tema que le atañe. El enfoque fue cualitativo y la muestra se conforma de 4 tesis doctorales en filosofía en el periodo de 2012-2015. Esta investigación resalta la necesidad de los doctorandos de posicionarse en sus tesis como autores con una identidad y no sólo como investigadores con dominio disciplinar. La investigación concluye que es prioritario generar estrategias formativas dentro de una comunidad académica para que el investigador asuma su posicionamiento; esto conduce a investigar la mediación de un director de tesis para favorecer la construcción de una voz autoral.

Otras pesquisas también priorizan la adquisición de un discurso disciplinar desde las intervenciones de los lectores académicos, que junto con los directores de tesis inciden en la formación de los investigadores. Un ejemplo es “Aportes de lectores y lectoras de Tesis doctoral como mediación pedagógica en la formación de personas investigadoras”, de Torres Frías, Moreno Bayardo y Jiménez Mora (2018) donde se analiza el papel de los lectores que acompañan a los investigadores en formación. En esta investigación de corte metodológico y de caso múltiple se trabajaron 100 reportes escritos elaborados en tres doctorados del centro-occidente de México. Su enfoque fue el análisis de contenido.

En este trabajo se muestran como resultados los rasgos de los lectores en la tarea de revisar los avances de las tesis doctorales, entre éstos: aportar conocimiento, supervisar la escritura académica, problematizar, realizar afirmaciones con sustento, articular, etc. En

este sentido, los autores Torres, Moreno y Jiménez (2018) concluyen que las intervenciones de los lectores representan:

Una verdadera mediación pedagógica en la formación investigativa, no siempre valorada en su justa dimensión, porque también existen casos que realizan esta función a la ligera, la usan para desvalorizar a los estudiantes o para criticar a sus pares por otro tipo de motivos, como las posiciones que se juegan en la estructura del poder en un campo científico como la educación (p.21).

Según el estudio, la mediación de los lectores académicos es altamente significativa para los investigadores en formación, lo que indica cierta tendencia para comprender cómo se adquiere el discurso disciplinar. Desde estos estudios previos, se plantea también la necesidad de investigar sobre rol mediador de los directores, así como las estrategias que emplean en el desarrollo de estas competencias.

### **Competencias investigativas**

Por otra parte, entre las investigaciones referidas al “desarrollo de competencias científicas” se encuentra el trabajo “Habilidades investigativas de los egresados de posgrado en ciencias sociales en el contexto de la educación en línea”, publicado por el investigador Octavio Reyes (2016), quien a través de un análisis cualitativo y bajo la estructura metodológica para investigaciones de tipo social EMFIS V-04 identificó la naturaleza de su objeto de estudio: habilidades investigativas. Desde una posición heurística con una perspectiva fenomenológica y hermenéutica, descubre 6 habilidades investigativas: colaborativas, cognitivas, epistémicas, metodológicas, personales e informáticas.

Entre éstas surgieron algunas otras categorías y subcategorías analizadas desde la idea del bucle en Morin. Su objetivo se centró en analizar “qué factores determinan las habilidades investigativas de los estudiantes de posgrado en ciencias sociales que cursan sus estudios totalmente en línea”. Considera que “a través de generar un constructo teórico, es posible establecer los factores que determinan las habilidades investigativas” de aquellos estudiantes (Reyes, 2016, p.18). Si bien este estudio tiene como foco de interés el desarrollo de las habilidades investigativas, encaminar los estudios al desarrollo de las competencias desde el rol del director de tesis –y no sólo del investigador en formación– ampliaría los estudios previos sobre todo de las estrategias que se ponen en juego.

Por su parte, la investigación “Competencias Educativas en Educación Superior” de Reiman, De la Rosa y Zeballos (2017) consistió en el análisis de diversas propuestas sobre competencias investigativas contenidas en la literatura especializada. Este trabajo fue de corte documental y exploratorio, en el cual se trabajaron 210 fuentes obtenidas desde Google. A su vez, esta misma búsqueda en Scopus arrojó sólo 5 referencias indexadas. Entre los resultados se constató que el 58% de las fuentes analizadas trabajan el concep-

to desde diferentes perspectivas y formas de abordaje, en algunos casos por tipos de estudiantes, por niveles de enseñanza, por especialidades o por programas de doctorado. También se encontró que algunas otras se refieren al uso de herramientas para el desarrollo de competencias en línea. En sus conclusiones enfatizan la necesidad de aclarar las competencias requeridas por el profesor y en la evaluación de las mismas.

Cabe agregar el trabajo de Moreno Bayardo (2003), quien ha estudiado el “Desarrollo de habilidades investigativas en los posgrados”. La autora menciona que la formación para la investigación implica desarrollar aprendizajes en el campo del conocimiento, habilidades, hábitos y actitudes. En su trabajo inicial, Bayardo consultó a diversos expertos; de estos resultados publicó en el 2002 “Trece versiones de la formación para la investigación”, trabajo realizado con enfoque cualitativo que versaba en un segundo proceso de análisis documental para construir un perfil de habilidades a desarrollar, necesarias durante los estudios de posgrado: conocimiento, competencias, habilidades, desempeño profesional, valores, etc.

La muestra se compuso de 13 expertos de posgrados en educación. Entre sus resultados se aportan varias categorías que muestran la naturaleza de las diversas habilidades investigativas que se desarrollan en los estudios: a) Habilidades de percepción, b) instrumentales, c) habilidades de pensamiento, d) de construcción conceptual, e) de construcción metodológica, f) de construcción social del conocimiento y g) metacognitivas. La investigación no pretende prescribir las habilidades que se desarrollan o se requieren mediar para formar en la investigación, pero sí ilustran una forma posible para desarrollar y poner en acción estas habilidades cuando el investigador se enfrenta a un trabajo de la misma naturaleza. Además, ilustra las estrategias esenciales que utilizan los investigadores expertos en la formación de los doctorandos.

Como se observará, las investigaciones realizadas desde esta línea incluyen entre sus disertaciones la necesidad de ampliar los estudios sobre las competencias y el rol del director de tesis, dada su importancia en la formación de los investigadores.

### **Didáctica de la Investigación**

Finalmente, el último trabajo aquí presentado es referido a los procesos de enseñanza aprendizaje y a todo el quehacer académico en la investigación, así como a las maneras de enseñar a producir conocimiento. Se trata de Rojas Betancour (2013) quien realizó una investigación denominada “Cómo enseñar a investigar, un reto para la pedagogía universitaria”. Su objeto de estudio radica en la preocupación de docentes y estudiantes hacia el tema de la pedagogía de la investigación y de la investigación formativa en las IES colombianas, haciendo explícito el papel del profesor, quien a la par del proceso educativo, desarrolla un recorrido científico donde va construyendo junto con los estudiantes conocimiento, desde otros contextos.

Su metodología consistió en un doble proceso. El primero de ellos se trató de un ejercicio de investigación en el aula aplicada a dos cursos regulares, cuyo objetivo fue acompañar los procesos de investigación; el segundo consistió en la investigación-acción pedagógica que orilló al profesor a reflexionar sobre su práctica, ambos por medio del uso de una plataforma virtual para desarrollar las actividades.

Entre sus resultados y conclusiones se puede destacar: a) los estudiantes tienen casi nula formación en investigación, b) la metodología es complicada para enseñar, c) la literatura sobre didáctica en investigación es limitada, d) en cuanto al uso tecnológico, el poco beneficio que revierte a la ciencia; además que, e) generalmente las universidades no cuentan con los espacios para desarrollar la competencia científica. Finalmente la autora afirma que:

Incorporar la investigación como instrumento pedagógico representa un reto superior en medio de unas condiciones institucionales y culturales adversas a este propósito. Para los estudiantes, el aprendizaje de la investigación científica es importante e interesante como labor de aula, pero no trasciende de manera visible para indicar con ello que se están formando científicos y que esa intención esté ligada al desarrollo social del país (Rojas, 2013, p.105).

Por tanto, es necesario atender a las dificultades que tiene un director en el proceso de investigación, así como apoyarse en estrategias pedagógicas y tecnológicas requeridas para la formación de los doctorandos.

### **Conclusión**

Todas las investigaciones descritas permiten comprender cómo se está analizando el objeto de estudio desde sus múltiples miradas. Esto conduce a un espacio de entendimiento que ha priorizado el proceso de formación de los investigadores desde la figura del director de tesis o tutor. La mayoría de los trabajos resaltan su influencia, así como el incremento de la autonomía de los doctorandos dada la intervención y las competencias del director, pero no hallamos un estudio preciso sobre las estrategias que media e implementa aquél para contribuir en la formación de los doctorandos. Lo anterior abre el nicho de oportunidad para los fines de la tesis doctoral en cuestión.

El análisis documental permitió acercarnos al objeto de estudio desde sus distintas dimensiones y metodologías, además de conocer las principales aportaciones a la comunidad científica. Finalmente, es prioritario atender y reconocer que la dirección del tutor va más allá de la transmisión de conocimientos o de una asesoría en un espacio determinado, y que el rol que juega es determinante en la formación de los doctorandos, por lo que se requiere investigar sobre su mediación y andamiaje.

## Referencias

- Castro Azuara, M. C., & Sánchez Camargo, M. (2016). La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado. *Revista signos*, 49(1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400003>
- Coromoto, M. (2009). La labor del tutor y asesor de trabajo de investigación experiencias e incentivos. *Educere*, 13(47).
- Fernández Fastuca, L. & Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles educativos*, 37 (148), 156-171. Recuperado en 14 de mayo de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018526982015000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982015000200010&lng=es&tlng=es)
- Gómez Mendoza, M., & Alzate Piedrahíta, M., & Arbeláez Gómez, M., & Romero Loaiza, F., & Gallón, H. (2005). Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (49), 83-102.
- Moreno Bayardo, M. G. (2003). Propuesta de una formación centrada en el desarrollo de las habilidades. *Educar*, Julio-Sep. En línea. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_24/nr\\_549/a\\_7674/7674.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_549/a_7674/7674.pdf)
- Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior*, 40(158), 59-78. Recuperado en 03 de noviembre de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602011000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200004&lng=es&tlng=es)
- Ortiz Lefot, V. (2010). Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional. Disponible en [http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sin/4\\_Los\\_procesos\\_de\\_formacion\\_y\\_desarrollo\\_de\\_investigadores\\_en\\_la\\_Universidad\\_de\\_Guadalajara.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sin/4_Los_procesos_de_formacion_y_desarrollo_de_investigadores_en_la_Universidad_de_Guadalajara.pdf)
- Palacios, Maldonado y Villafanez (2014). Guía para construir estados del arte. Disponible en [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf)
- Reyes Cruz, M. R., & Gutiérrez Arceo, J. M. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, (45), 1-15. Recuperado en 15 de abril de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2015000200011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200011&lng=es&tlng=es).
- Reiban Barrera, R. E.; De la Rosa Rodríguez, H.; Zeballos Chang, J. M. Competencias investigativas en la Educación Superior. *Revista Publicando*, [S.l.], v. 4, n. 10 (1), p. 395-405, may. 2017. ISSN 1390-9304. Disponible en: <<https://www.rmlconsultores.com/revista/index.php/crv/article/view/439>>. Fecha de acceso: 15 abr. 2018
- Reyes López, O. (2016). Habilidades investigativas de los egresados del postgrado en ciencias sociales, en el contexto de la educación en línea. Disponible en <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2016/orl/ficha.htm>
- Rojas Betancur, M.; Méndez Villamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educ. Educ.* 16 (1), pp. 95-108.
- Torres-Frías, J.; Moreno-Bayardo, M. G.; Jiménez-Mora, J. M. (2018) Aportes de lectores y lectoras de tesis doctoral como mediación pedagógica en la formación de personas. *Investigadoras. Revista Educación*, vol. 42, núm. 1, 2018. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918014>