

experiencias didácticas



vinculadas con la
escritura

a través del Currículo en Educación

Varios autores

SE^{*}

SelloEditorial
UNICATÓLICA



UNICATÓLICA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA
LUMEN GENTIUM

Experiencias didácticas vinculadas a la escritura a través del currículo en educación

@Marilyn Molano de la Roche, @Iván Vargas, @Beatriz Salazar Restrepo, @Mónica Carrillo, @Jessica A Bejarano, @Alexandra Parra, @Brian Bastidas, @Gladys Zamudio, @Lida González, @Jonathan Pelegrin, @Carlos E Guevara.

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium – UNICATOLICA, 2023. Cali. Colombia
pp. 26. 17x23 cm
Incluye referencias bibliográficas

e-ISBN: 978-628-95384-3-4

Primera edición / marzo 2023

Palabras Clave: 1. Métodos de enseñanza 2. Didáctica 3. Pedagogía. 4. Aprendizaje

378.01 cd 22 ed.

M717r

@ Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium – Unicatólica Cali
www.unicatolica.edu.co
Carrera 127 No 12-459. Campus Pance
Cali - Colombia

Canciller

Mons. Luis Fernando Rodríguez Velásquez

Rector

Pbro. William Antonio Correa Pareja

Vicerrectora Académica

Luz Helena Grajales López

Director de Investigaciones

Fabio Alberto Enríquez Martínez

Editor Sello Editorial

Duvan F Peña Benítez

Corrección de Estilo

Eduardo Franco

Diseño y Diagramación

Nelson Rocha Sánchez

experiencias didácticas



vinculadas con la
escritura

a través del Currículo en Educación

Varios autores

Índice de contenido

Prologo	6
Introducción	14
Experiencia de la enseñanza de la argumentación en primer semestre universitario.....	19
Reflexiones en torno a las diferentes formas de asumir la práctica académica	32
La aventura del dar	42
Espacio de la lectura literaria para el dominio del discurso escrito	56
Aprendizaje integral en cálculo a través de la metodología ABP	65
Enseñar a escribir textos narrativos	77
Apuntes de ayuda para la sistematización de artículos de investigación	96
El informe tipo artículo científico: cómo se estructura y cuál es su importancia para la formación en investigación	107
Conclusiones	128
Lista de autores	131

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Distribución de notas cuestionarios - grupo tradicional	72
Ilustración 2 Notas grupo 2	72
Ilustración 3 Promedio notas	73
Ilustración 4 Elementos curriculares que se relacionan con los resultados de aprendizaje y en donde es necesario incluir la investigación como eje fundamental para comprender los distintos sistemas que componen el mundo (Fuente: los autores).	109
Ilustración 5 Diagrama que evidencia la articulación de los apartados en un artículo en torno a un hilo conductor central (Fuente: los autores, basados en Meo, 2018).	122

Índice de tablas

Tabla 1	
Nesi y Gardner (2012).	
Trece familias de géneros agrupadas por su función social	15
Tabla 2	
Taller 1. La argumentación: relaciones internas en el texto y el párrafo	22
Tabla 3	
Taller 2. La argumentación: el texto y las relaciones con el contexto	24
Tabla 4	
La argumentación: juicio de valor	25
Tabla 5	
Planeación textual	27
Tabla 6	
La práctica reflexiva docente y sus niveles de reflexividad	37
Tabla 7	
Características del comportamiento de un buen comunicador	50
Tabla 8	
Preguntar generadoras	60
Tabla 9	
Comparación de resultados cuestionarios	71
Tabla 10	
Taller de narración	87
Tabla 11	
Rúbrica de evaluación de un texto narrativo	91



Experiencias didácticas vinculadas con la escritura a través del currículo en educación superior

Resumen

En los últimos años, la investigación sobre el proceso de escritura académica en educación superior ha pasado de ser una preocupación limitada a los profesores de lenguaje para convertirse en un tema de reflexión para los profesores de las diferentes disciplinas del conocimiento. Aunque el cambio de visión ha sido muy lento, ha permitido ir construyendo equipos transdisciplinarios que por medio de un proceso de interaprendizaje han ido produciendo nuevas formas de interpretar el proceso de composición escrita desde la perspectiva de la escritura a través del currículo. Nos centraremos en compartir experiencias surgidas a partir del trabajo entre profesores de diferentes disciplinas y especialistas en el área de lenguaje en dos instituciones de educación superior.

Palabras clave:

Escritura académica, educación superior, escritura a través del currículo.

Abstract

In recent years, research on the academic writing process in higher education has gone from being a concern limited to language teachers to become a topic of reflection for teachers of the different disciplines of knowledge. Although the change of vision has been very slow, it has allowed the construction of transdisciplinary teams that, through a process of interlearning, have been producing new ways of interpreting the process of written composition from the perspective of writing across the curriculum. In this publication, we will focus on sharing experiences arising from the work between teachers of different disciplines and specialists in the area of language in two higher education institutions.

Keywords:

academic writing, higher education, writing across the curriculum.



Prólogo

Este libro contiene el relato de experiencias didácticas vividas por un grupo de profesores de dos universidades privadas: la Universidad Santiago de Cali y la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica), dentro del proyecto de investigación “Propuesta de estrategias didácticas que permitan vincular la enseñanza de la escritura de textos en los diferentes campos disciplinares de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica) y en las escuelas normales superiores del Valle del Cauca”.

Esta primera publicación reúne trabajos elaborados por profesores de las dos universidades. Se incluirán las experiencias de los profesores de las normales en una edición posterior.

De todas formas, esta obra se genera a partir del interés de compartir las experiencias encaminadas a mejorar el proceso de escritura llevadas a cabo en diferentes niveles y áreas de conocimiento en las instituciones mencionadas. La inquietud por el mejoramiento del proceso de escritura se origina en el reconocimiento de los bajos niveles de competencia en escritura crítica reportada en las pruebas nacionales e internacionales tanto en educación media como en educación superior. Aunque se pueden considerar varios factores que influyen en este hecho, las investigaciones realizadas en Colombia, en general, y en las instituciones involucradas en este estudio, en particular, sobre los procesos de comprensión y de producción de textos demuestran que hay una brecha grande entre las condiciones de egreso del nivel medio y las exigencias en los contenidos propios de los diversos campos disciplinares en el entorno universitario, y de las competencias y estrategias de aprendizaje que se requieren para un desempeño adecuado en este ámbito.

En consecuencia, cada vez se toma mayor consciencia sobre el hecho de que los cursos de comprensión y de producción de textos académicos



micos diseñados como competencias generales, en atención a las características de la educación básica y media en Colombia, son una condición necesaria, pero no suficiente, para ingresar en la cultura académica universitaria. Al respecto, hay que llevar a cabo acciones que permitan acercar a los estudiantes a las prácticas de lectura y escritura de los campos de conocimiento propios de las diferentes disciplinas. Este hecho condujo al Departamento de Lenguaje de Unicatólica a programar el Diplomado en Lectura y Escritura Académica en el que participan profesores de todas las carreras en un proceso de interaprendizaje con los profesores de lectura y escritura del área de lengua materna. Esta experiencia, que los profesores de Unicatólica llevan cursando varios semestres, condujo a la iniciativa de ofrecer este mismo espacio a los profesores de las normales superiores del Valle del Cauca y a los profesores en formación del ciclo superior. A esta experiencia se vincularon, en el semestre 2021-1, las profesoras Alexandra Parra Puentes y Mónica Lorena Carrillo Salazar, del grupo de investigación Ciencias del Lenguaje de la Universidad Santiago de Cali, para impartir dos módulos del diplomado. En los capítulos de este libro, se incluyen textos producto de las experiencias de las dos instituciones.

El Diplomado, que tiene como fin que los profesores de las diferentes disciplinas reflexionen sobre las prácticas de mediación didáctica en las diferentes asignaturas a su cargo, contiene cuatro módulos: el primero sobre práctica reflexiva, el segundo sobre el modo de organización expositivo, el tercero sobre el modo de organización argumentativo y el cuarto sobre aquellas especificidades en la escritura a través del currículo. El propósito general es que los profesores de las diferentes disciplinas apliquen durante el semestre las estrategias recomendadas en una de sus asignaturas y encuentro tras encuentro compartan sus experiencias para reconocer aquellos modos discursivos específicos de cada disciplina y la secuencia didáctica más apropiada para desarrollar el proceso.

En relación con la situación actual, según las estadísticas del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2017), el promedio de libros leídos al año por personas de 5 años y más en el país es de 5,1 libros. El informe nacional de resultados del Programa para la



Evaluación Internacional de Estudiantes 2018 (PISA, por sus siglas en inglés)¹ describe las habilidades de los jóvenes colombianos en el componente de lectura:

En la subescala comprender, que mide la competencia de los estudiantes para representar el significado explícito de los textos, integrar la información y generar inferencias (Icfes, 2017b), Colombia obtuvo un puntaje promedio de 413 puntos. Este valor muestra un mayor desarrollo de esta habilidad por parte de los estudiantes colombianos en relación con los estudiantes latinoamericanos (408 puntos), pero un menor desarrollo en relación con los estudiantes de los países no asociados a la OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (428 puntos) y OCDE (487 puntos).

Con respecto a la subescala evaluar y reflexionar, que hace referencia a la habilidad de los estudiantes para evaluar la calidad y la credibilidad de la información, reflexionar sobre el contenido y la forma de un texto, y detectar y manejar el conflicto al interior y a través de los textos (Icfes, 2017b), Colombia registró un puntaje de 417 puntos, superando el desempeño promedio de Latinoamérica y el Caribe (410 puntos). No obstante, el puntaje obtenido por el país fue inferior al promedio de países no asociados a la OCDE (429 puntos) y de países OCDE (489 puntos).

En la subescala localizar información, que representa la habilidad de los estudiantes para buscar y seleccionar textos relevantes, así como para acceder a la información relevante requerida dentro de los mismos (Icfes, 2017b), Colombia registró un puntaje promedio de 404 puntos, evidenciando un mayor desempeño con respecto al promedio de Latinoamérica y

1. La prueba PISA es una prueba estandarizada que evalúa el desarrollo de las habilidades y los conocimientos de los estudiantes de 15 años en tres áreas principales (lectura, matemáticas y ciencias) y que determina hasta qué punto los estudiantes que están cercanos a terminar la educación básica y media (escolaridad obligatoria) han adquirido conocimientos y habilidades esenciales para la plena participación en las sociedades modernas.



el Caribe (400 puntos). Sin embargo, y al igual que en las anteriores subescalas, este puntaje muestra un menor desarrollo de esta habilidad lectora en los estudiantes colombianos en comparación con los estudiantes de los países no OCDE (426 puntos) y OCDE (487 puntos).

En cuanto a la escritura en educación superior, el *Informe nacional de resultados Saber TyT 2020* (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2021) señala que el 17 % de los evaluados alcanzó el nivel de desempeño 4, es decir, que pueden exponer perspectivas diferentes sobre un tema (sobre el que se escribe); complejizar el planteamiento y cumplir satisfactoriamente con el propósito comunicativo; presentar recursos semánticos, pragmáticos y estilísticos que apoyan el planteamiento del texto, y emplear adecuadamente signos de puntuación, referencias gramaticales, conectores y otros mecanismos cohesivos que garantizan la coherencia y fluidez del texto, entre otros. Un 36 % de los estudiantes alcanzó el nivel 3, quienes emplean una estructura básica con un inicio, un desarrollo y un cierre; desarrollan un mismo eje temático de modo que este alcanza unidad; presentan argumentos suficientemente desarrollados para apoyar la posición planteada; mantienen la unidad semántica, aunque pueden incluir información innecesaria que afecta la fluidez; hacen un buen uso del lenguaje, a pesar de que pueden incurrir en errores de puntuación y fallas de cohesión local. El mayor porcentaje, un 40 %, se situó en el nivel 2; si bien es cierto que estos estudiantes pueden escribir textos que evidencian un planteamiento o posición personal para cumplir una intención comunicativa, dichos textos presentan algunas fallas en su estructura y organización, lo que incide en la unidad semántica; además, muestran algunas contradicciones, digresiones o repeticiones que afectan la coherencia del texto, y presentan algunos errores en el manejo de la convención, aunque esto no afecta la comunicación de ideas.

De igual manera, en educación superior, los profesores manifiestan su preocupación por la falta de dominio de la expresión oral y escrita, y por los niveles bajos de comprensión que tienen los estudiantes. Al respecto, Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013) señalan:



Se hace necesario repensar y fortalecer la escritura y la lectura en su función epistémica; de lo contrario, difícilmente se construirán condiciones para consolidar las capacidades científicas que, a su vez, son la base para un incremento de la productividad académica en el país. (p. 278)

Por tanto, es necesario compartir experiencias conjuntas que conduzcan a avanzar en la construcción de comunidades académicas que por medio de la interinstitucionalidad y la transdisciplinariedad puedan tratar y transformar situaciones de la realidad educativa en Colombia.

Ante este panorama, se buscan evidenciar experiencias de construcción de saberes sobre las prácticas de enseñanza de la escritura desde una epistemología de la práctica, en línea con la tesis de Shön (1992), quien afirma:

El conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejados de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos. (p. 41)

Las experiencias presentadas

Las contribuciones expuestas se inscriben en el marco general de la escritura a través del currículo, ya que parten de la preocupación por la importancia de que se vincule la escritura de diferentes géneros discursivos con los campos disciplinares en la universidad. Se pueden destacar algunas características que definen estas contribuciones, a saber:

- Se desarrollan en el contexto escolar a partir de situaciones de enseñanza y mediadas por la reflexión.

- La interacción profesortextoestudiante asigna una responsabilidad importante al profesor universitario en el acompañamiento a los jóvenes para el ingreso en las diferentes disciplinas.
- Se relacionan con la necesidad de brindar herramientas necesarias para ingresar en la vida académica de la educación superior en el sentido de fortalecer la escritura y la lectura en su función epistémica.
- Indican que sus autores están vinculados a la comunidad de práctica, que investigan, publican y acompañan a sus estudiantes, lo que configura prácticas de aula que pueden generar retos académicos que pueden llegar a producir un deseo de saber.

La diversidad de las contribuciones se manifiesta en los rasgos siguientes:

- Unas se enfocan en la práctica reflexiva y son producto de la puesta en práctica de estrategias recomendadas en el Diplomado, mientras otras se enfocan en los aspectos formales de la producción del texto.
- Aunque los niveles educativos se ubican en la educación superior, corresponden a diferentes ciclos de formación.
- A pesar de que el propósito común es motivar y acompañar a los estudiantes para un mejor acercamiento a la escritura académica, este proceso se trata desde diferentes géneros discursivos.

Así, Mónica Lorena Carrillo, en “Experiencia de la enseñanza de la argumentación en primer semestre universitario”, plantea una reflexión sobre el desarrollo de la argumentación en el curso Comprensión y Producción Textual I, en el cual deben participar todos los estudiantes que ingresan en una universidad privada de Cali. Se dilucida el concepto de ensayo que tienen estudiantes y docentes, y se describen los tipos de ensayo y la manera en que este tipo de texto se vincula con los campos disciplinares,



y así responde ante la relevancia de conocer y desarrollar habilidades para su elaboración, ya que el ensayo es y seguirá siendo uno de los géneros más asignados en la vida académica universitaria.

Beatriz Salazar Restrepo, en “Reflexiones en torno a las diferentes formas de asumir la práctica académica”, plantea que la transformación del proceso de aprendizaje que demandan los tiempos modernos va de la mano de la transformación de la enseñanza, y es precisamente este tipo de ajustes el que amerita una revisión constante y se convierte en objeto de reflexión.

Jessica Andrea Bejarano Chamorro, en “La aventura del dar”, comparte el trabajo realizado con la comunidad de franciscanos de la Provincia de San Pablo, que tuvo como propósito potencializar la expresión oral en los jóvenes postulantes para la devolución creativa de estos a la comunidad. Para ello, siguió un plan de acción y secuencias didácticas que ayudaron a los postulantes a tener un acercamiento a la lectura y luego a la escritura. En otro marco, la práctica del maestro también se vio transformada por las reflexiones alcanzadas en clase, dado el florecimiento de nuevas estrategias enfocadas en la lectura y escritura creativa.

Brian Bastidas Bustamante aplica el aprendizaje basado en problemas (ABP) para brindar la posibilidad a los estudiantes de que desarrollen competencias integrales, en este caso, la lectura y la escritura crítica. El ABP se presenta en cada uno de sus momentos. Inicialmente, se explican las características y los aspectos positivos de la metodología; posteriormente, se desarrollan los parámetros del problema que ayudará a que se cumpla con los objetivos planteados para cada tema. Finalmente, se realiza la implementación y el análisis de los resultados de aprendizaje comparando el grupo con la metodología tradicional y el grupo con el ABP.

Gladys Zamudio Tovar, en “Enseñar a escribir textos narrativos”, contextualiza al lector con respecto al significado de texto narrativo y sus modificaciones según las prácticas de lectura y escritura realizadas en el tiempo, hasta concebirse en el siglo XXI como narrativas digitales o narrativas transmedia, cuando se implementan los discursos multimodales y se utilizan diferentes sistemas del lenguaje. También se explica cómo se re-



dactan los textos narrativos, cómo enseñarlos, en qué contextos se pueden implementar, y se realizan algunas ejemplificaciones. Además, se referencian autores y estrategias de sus procesos escriturales en consideración a sus experiencias en la formación como escritores.

Alexandra Parra Puentes, en “Espacio de la lectura literaria para el dominio del discurso escrito”, encuentra que, al ingresar en la educación superior, los estudiantes argumentan que las lecturas propuestas en los cursos de lectura y escritura son tediosas y difíciles de asimilar. Lo poco atractivo de este encuentro lleva a que no se genere un proceso completo. Por ello, estas afirmaciones hacen que piense que los aportes que se están construyendo en el aula de clase son poco atractivas y no se están complementando con el pensamiento crítico y reflexivo; en este sentido, se hace la siguiente pregunta: ¿qué hay que enseñar y cómo se puede aprender de los textos literarios en lengua materna para el fortalecimiento de la comprensión y producción textual?

Lyda Mayerly González Orjuela, en “Apuntes de ayuda para la sistematización de artículos de investigación”, brinda orientaciones generales para la sistematización de artículos de revistas indexadas o de mayor rigor académico. Para su elaboración, se tomó como base la propia experiencia académica, así como la de muchos colegas de los contextos educativos, quienes desde hace varios años tienen, entre sus funciones, la codificación de las experiencias investigativas y de extensión a la comunidad realizada a lo largo del desempeño como docentes.

Jonathan Pelegrín Ramírez y Carlos Eduardo Guevara Fletcher, en “El artículo científico: cómo se estructura y cuál es su importancia para la formación en investigación”, explican por qué y cómo se construye un artículo científico para generar competencias frente a la estructura, la redacción y la explicación de todos los requerimientos que este tipo de texto debe contener. Pretende ser una herramienta didáctica de apoyo a estudiantes y docentes que tengan que elaborar un trabajo bajo esta estructura y que, además de conocer sobre sus orígenes, por qué y cómo se realiza, aprendan sobre su estructura, sintaxis y contenido.



Referencias

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2017). *Encuesta nacional de lectura (ENLEC)*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/encuesta-nacional-de-lectura-enlec>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2021). *Informe nacional de resultados del examen Saber TyT 2020*. https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1689945/23_12_21_Informe_Saber+TYT.pdf/ea14a56d-9122-f4ae-00ef-f952a7e9276e?t=1647455589129

Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (coords.) (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>

Shön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.



Introducción

Las instituciones de educación superior (IES) afrontan actualmente varios desafíos, entre ellos la construcción de currículos integrados que vayan más allá de la atomización del conocimiento, la saturación conceptual y el carácter de certificación que tiene el examen tradicional en la evaluación. Una de las áreas objeto de esta preocupación es la comprensión y producción de textos que ubican los cursos, en todas las universidades, en los primeros semestres para remediar deficiencias derivadas de la formación en los niveles de educación básica y media. Se supone que el mejoramiento de las competencias de lectura y la escritura es responsabilidad del profesor de lengua y que para el estudiante es fácil transferir las competencias desarrolladas en estas asignaturas a las disciplinares. Sin embargo, investigaciones como las de González Pinzón y Salazar Sierra (2012) y Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013) demuestran que, aunque estas asignaturas son necesarias, es conveniente implementar estrategias para que los procesos de lectura y escritura se lleven a cabo de forma intencional, con el fin de favorecer la producción académica desde las aulas en las diferentes disciplinas a lo largo de toda la formación universitaria.

Una de estas estrategias consiste en crear espacios de trabajo en equipo entre los profesores de lengua y los de otras áreas de estudio, a fin de conseguir la transformación de las prácticas de aula para desarrollar habilidades de aprendizaje a través del currículo y de escritura a través de las disciplinas (Bazerman et al., 2016; Russell, 2001). Esto contribuiría a la integración de la escritura a las diferentes asignaturas en la universidad como una estrategia para ayudar a comprender los contenidos conceptuales, desarrollar el pensamiento crítico y acercar a los jóvenes a los modos discursivos de cada área de conocimiento, ya que el proceso de escritura es siempre situado y depende de un entorno espaciotemporal y sociocultural que le confiere sentido (Camps y Castelló, 1996; Nystrand et al., 1993; Pittard y Martlew, 2000; Tolchinsky, 2000).

Lo anterior supone que cada disciplina implica unas condiciones particulares que exigen al escritor un modo de actuar diferente, es decir, que



el proceso de escritura no se entiende como un aprendizaje único que se transfiere a cualquier contexto, sino como el desarrollo de la competencia necesaria para comprender los usos adecuados a cada situación, y que estos deben ser aplicados de manera específica.

Al respecto, Nesi y Gardner (2012) identificaron las clases de eventos comunicativos producidos en los diversos géneros de la escritura académica a través de diferentes disciplinas y niveles de estudio universitarios. Las autoras los agruparon en lo que denominaron “familias de géneros”, entendiendo género como una clase de evento comunicativo en el que se comprime el discurso de sus participantes y el ámbito de producción y recepción de esos discursos. Tras comparar la escritura académica en diferentes disciplinas, encontraron 13 familias de géneros (tabla 1).

Tabla 1. Trece familias de géneros agrupadas por su función social

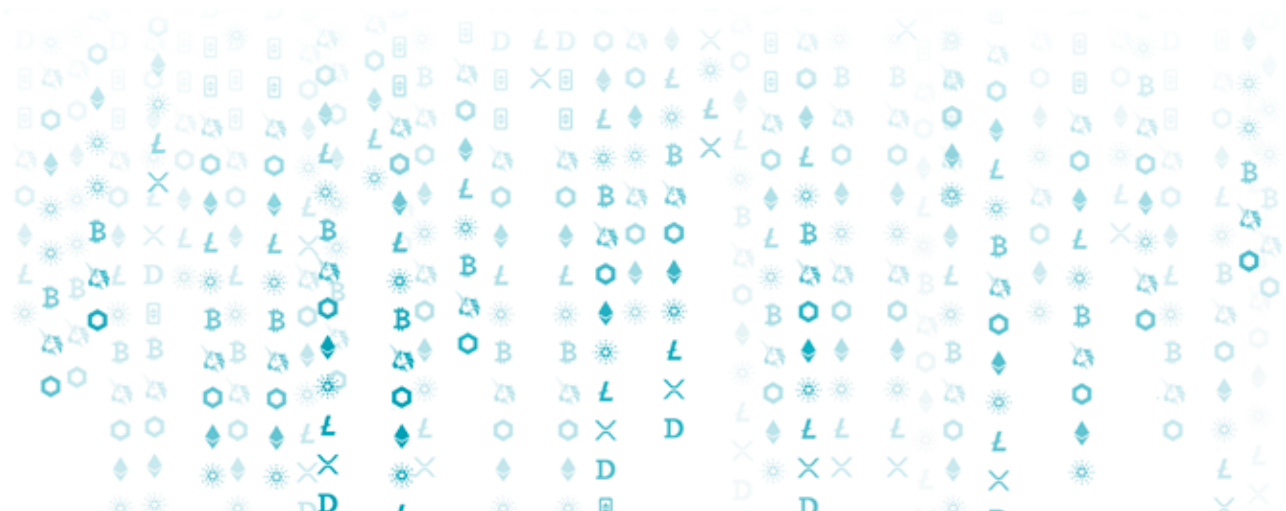
Propósito social	Familias de género
Demostrar el saber y su comprensión	Textos explicativos o descriptivos, ejercicios
Desarrollar un razonamiento independiente	Textos críticos, ensayo
Construir herramientas de investigación	Análisis bibliográfico, diseño de metodología, reporte de investigación
Preparar para la práctica profesional	Estudio de caso, diseño, planteamiento de problemas, propuestas
Escribir para sí mismo y para los otros	Escritura narrativa, escritura inter e interpersonal

Fuente: Nesi y Gardner (2012).

De acuerdo con los resultados del estudio de Nesi y Gardner (2012), hay una asociación entre las familias de géneros y los diferentes campos disciplinares y niveles universitarios. En torno a la distribución de las familias de géneros en relación con los campos disciplinares, las autoras organizaron, al menos, cuatro grupos: artes y humanidades, ciencias de la vida, ciencias físicas y ciencias sociales. La familia de género del primer propósito social, “demostración del saber y su comprensión”, es común en

disciplinas como biología, química, ingeniería y otras ciencias en que los estudiantes deben explicar fenómenos. La familia de género del segundo propósito social, “desarrollar un razonamiento independiente”, es común en historia, lengua materna, filosofía, arqueología y estudios clásicos. La familia de género del tercer propósito social, “construir herramientas de investigación”, es frecuente en cursos de metodología de investigación y laboratorios. La familia de género que permite “preparar para la práctica profesional” es frecuente en ciencias sociales, derecho, salud, contaduría, administración, economía y todo lo relacionado con negocios. La familia de género que permite “escribir para sí mismo y para los otros” no solo es común en literatura, sino también en otras áreas en las que la narración sea un elemento fundamental, como psicología o comunicación.

Así pues, no es suficiente con los cursos iniciales cuyo fin consiste en remediar las deficiencias que traen los jóvenes de la educación media ni seguir creyendo que el desarrollo de competencias en escritura es responsabilidad de los profesores de lengua. Es necesario crear políticas institucionales que contribuyan a generar un interés pedagógico e investigativo de los profesores de las diferentes áreas de conocimiento. También mayor inter y transdisciplinariedad, así como unidad de criterios en el acompañamiento a los estudiantes en el proceso de escritura, que debe ser transversal a todas las disciplinas.





Referencias

- Bazerman, C., Lile, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquée, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Escribir-a-traves-de-Curriculum.pdf>
- Camps, A. & Milian, M. (eds.) (2000). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam University Press.
- Camps, A. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo y I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Alianza.
- González Pinzón, B. Y. y Salazar Sierra, A. (eds.) (2012). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: De la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Pontificia Universidad Javeriana. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170121041356/Formacionini.pdf>
- Nesi, H. y Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge University Press.
- Nystrand, M., Greene, S. & Wiemelt, J. (1993). Where did composition studies come from? An intellectual history. *Written Communication*, 10(3), 267-333. <https://doi.org/10.1177/0741088393010003001>
- Pittard, V. & Martlew, M. (2000). Socially situated cognition and metalinguistic activity. En A. Camps y M. Milian (eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 79-102). Amsterdam University Press.
- Russell, D. R. (2001). Where do the naturalistic studies of WAC/WID point to? En S. McLeod, E. Miraglia, M. Soven y C. Thaiss (eds.), *WAC for the new millennium: Strategies for continuing writing across the curriculum programs* (pp. 259-298). NCTE.
- Tolchinsky, L. (2000). Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and reflection in academic writing. En A. Camps & M. Milian (eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 29-48). Amsterdam University Press.



Experiencia de la enseñanza de la argumentación en primer semestre universitario

Mónica Lorena Carrillo Salazar

Resumen

La construcción del discurso académico se da por medio del diálogo de saberes y la producción de textos permite consolidar el conocimiento en las diferentes disciplinas; por tal motivo, es necesario orientar procesos de enseñanzaaprendizaje de la argumentación en la universidad desde los primeros semestres de formación. Bajo esta mirada, se plantea una reflexión sobre el desarrollo de la argumentación en el curso Comprensión y Producción Textual I, en el cual deben participar todos los estudiantes de primer semestre de una universidad privada de Cali. La argumentación se desarrolló durante las clases de la manera siguiente: exposición magistral de la macroestructura textual, la intención comunicativa y la textualización, un taller enfocado en lectura de textos argumentativos y un ejercicio de escritura con los estudiantes. El hallazgo más relevante de la experiencia es que se requieren más espacios formativos para profundizar el ejercicio de la argumentación y potenciar en los estudiantes la necesidad de tejer discursos con la discusión de ideas para fomentar el avance del conocimiento en las diversas disciplinas. Finalmente, se toman como principales referentes teóricos a Liliana Tolchinsky (2014), Luis Alfonso Cárdenas (2021), Anthony Weston (2016), Jesús Sánchez Lobato (2016), Ángela Rocío Murillo Pineda y Zulma Martínez Preciado (2016).

Palabras clave:

argumentación, universidad, comprensión y producción textual.

**Abstract**

The construction of academic discourse occurs through the dialogue of knowledge and the production of texts that allows consolidating knowledge in the different disciplines, for this reason, it is necessary to guide the teaching-learning processes of argumentation at the University from the first semesters of training. From this point of view, a reflection on the development of argumentation is proposed in the Comprehension and Textual Production course 1 which all first semester students of a private University in Cali must take.

The development of the subject of argumentation was developed in the following way: magisterial exposition of the textual macrostructure and the communicative intention; workshop focused on reading; and writing exercise with students. The most relevant finding of the experience is that more training spaces are required to deepen the exercise of argumentation and enhance in students the need to weave speeches with ideas under reading to promote the advancement of knowledge in the various disciplines. Finally, in this text the main theoretical references are Liliana Tolchinsky (2014), Luis Alfonso Cárdenas (2021), Anthony Weston (2016), Jesús Sánchez Lobato (2016), Ángela Rocío Murillo Pineda and Zulma Martínez Preciado (2016).

Keywords:

argumentative text, review, university, comprehension and textual production.



Introducción

La educación superior se enfrenta a diversos retos formativos que van desde la necesidad de enseñar saberes específicos del área de formación profesional, preparar para el mundo laboral, ofrecer herramientas investigativas y apoyar la formación ética y ciudadana, hasta enseñar procesos de escritura y lectura. En ese sentido, la universidad debe plantearse retos asociados a cómo hacer que los profesionales desarrollen habilidades de escritura tras comprender la necesidad de permitir la movilidad de saberes que se dan a través de la producción académica mediante el código escrito.

Así es como la escritura, en el contexto universitario, debe concebirse desde su potencial epistemológico para permitir que los estudiantes se apropien de sus saberes y los modifiquen a partir de la necesidad de traducir en textos las ideas que genera la apropiación de los discursos especializados. De esta manera, Tolchinsky (2014) plantea que “la escritura cumple un papel central tanto en la transmisión de conocimiento como en la integración de los nuevos miembros académicos en las respectivas comunidades discursivas y en la sociedad en general” (p. 7).

Estas dinámicas están relacionadas con procesos cognitivos que implican la estructuración de esquemas que permiten comprender la información que se apropia y la que se modifica; la escritura, en este aspecto, es una aliada importante porque permite el diálogo entre saberes previos y nuevos. Entonces, el papel de la escritura en el ámbito universitario requiere un lugar específico sin dejar perder la transversalidad en el currículo y las prácticas pedagógicas en la medida en que por medio de ella se moviliza el saber de los estudiantes para la construcción de un discurso que posibilite el diálogo con pares y expertos en el campo profesional.

Desde esta concepción de la escritura como proceso fundamental en la construcción de discurso, es necesario pensar la función de la universidad en el desarrollo de estos elementos, puesto que el discurso implica un “discurrir por el campo intelectual y social y, por tanto, es otra forma del



actuar político” (Cárdenas, 2021, p. 20), en que el estudiante debe pensarse como un sujeto con responsabilidad social en su formación profesional. Así, la universidad como espacio académico por excelencia debe pensar los diferentes campos disciplinares en la construcción de una sociedad sin perder de vista que la educación es un acto político.

Desde esta lógica, la capacidad de argumentar pensada desde Mora Moreno (2020) como la capacidad de “convencer a determinado interlocutor que nuestro punto de vista sobre un tema o asunto específico es cierto” (p. 51) y comprendida por Weston (2016) como la necesidad de “ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (p. 11) permite dimensionar que esto va más allá de dar simplemente una opinión porque requiere “informarse acerca de qué opiniones son mejores que otras” (p. 12), lo que implica que se debe hacer una indagación sobre el tema que se quiere argumentar. Por tanto, para preparar un argumento, el sujeto debe consultar fuentes de información, comprenderlas y analizarlas para adoptar una postura en relación con el tema planteado y con esto “apoyar y defender una idea planteada con claridad y firmeza” (Sánchez Lobato, 2016, p. 379).

De esta manera, la creación de argumentos en textos continuos es una necesidad en el ámbito universitario porque su escritura se proyecta como un escenario propicio para que los saberes converjan y los estudiantes se animen a adoptar una postura en relación con un tema de interés que sirva como motivación para que se arriesguen dentro de sus campos disciplinares a pensar en la información que circula, y así plantear ideas que puedan apoyar o confrontar.

Desde esta óptica, se plantea una reflexión sobre el proceso de lectura y escritura de secuencias argumentativas en el curso común Comprensión y Producción de Textual I, que deben tomar los estudiantes de primer semestre de todas las carreras profesionales de una universidad privada de Cali. Por tanto, el objetivo es presentar el proceso de aprendizaje de las secuencias argumentativas en textos desarrollados bajo el esquema de la reseña crítica a partir de una película con algunos de los estudiantes de primer semestre del curso mencionado.



Desarrollo

La metodología del curso Comprensión y Producción Textual I está basada en la realización de talleres de lectura en los que, de acuerdo con López Jiménez y Arciniegas Lagos (2004), la lectura es pensada desde

la función integral de la lectura en el proceso de aprender a aprender [que] permite que el individuo, a través de ella, logre el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos que lo lleven a un desempeño académico tal que promueva la construcción de conocimiento y de desarrollo científico para contribuir así a la transformación de la sociedad. (p. 25)

Desde esta perspectiva, los talleres se estructuran en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico intertextual. A su vez, en cada nivel, se abordan diferentes tipos de textos, a partir del texto expositivo, seguido del narrativo para llegar, por último, al argumentativo; este último es el espacio de producción de textos y del nivel de comprensión crítico intertextual.

Así las cosas, cuando se hace referencia al nivel literal, se piensa en la localización de información textual, es decir, se debe comprender el sentido primario del texto. En relación con el nivel intertextual, se plantea la necesidad de poner en diálogo las voces que emergen en el texto, las diferentes partes que lo componen, e inferir mensajes que están entre líneas. Finalmente, el nivel crítico intertextual plantea la necesidad de poner en relación el texto con el contexto y el autor para comprender sentidos que van más allá de lo textual porque permiten pensar en posturas ideológicas de quien enuncia en el texto (Murillo Pineda y Martínez Preciado, 2020).

En el nivel de comprensión crítico intertextual es donde se desarrolla la producción textual de los estudiantes, ya que en este momento del semestre se aborda la argumentación. Es necesario aclarar que antes de cada taller se realiza un momento de socialización sobre el tema que se va a tratar, y a partir de esto se utilizan como herramientas didácticas el diálogo con los estudiantes para activar los saberes previos, el debate relacionado con temas

actuales que lleven al estudiante a documentarse para participar del ejercicio y el análisis textual de documentos paralelos para hacer una lectura comentada que acerque a los estudiantes al ejercicio realizado con los talleres.

El primer taller busca relacionar al estudiante con la argumentación por medio de una columna de opinión, para lo cual se hacen preguntas sobre la comprensión del texto y la coherencia entre los distintos fragmentos. De igual forma, se pide al estudiante que piense el texto en relación con el contexto, para lo cual debe explorar periodos históricos planteados en la columna de opinión y buscar quién es la autora. A partir de la comprensión del texto, el estudiante debe asumir una postura sobre el tema planteado al redactar un párrafo que permita empezar a dar orientaciones asociadas con la estructura formal de este y las estrategias que se deben considerar para presentar una opinión argumentada. En la tabla 1 se muestra el esquema del taller.





Tabla 1. Taller 1. La argumentación: relaciones internas en el texto y el párrafo

Taller 1. Lectura crítica intertextual: La argumentación
Texto: “Elogio de los que no fueron a la guerra”
El texto plantea cómo a lo largo de las décadas la guerra ha sido un imperativo y a la vez un desacierto en la humanidad en la medida en que cuesta la vida de miles de personas por causas patriotas que son ajenas a las realidades de quienes van al campo de batalla. A partir de esto, se reflexiona sobre que la guerra no es el único camino por recorrer como sociedad.
Autora: Marta Ruiz
Sobre la autora: es una periodista con una experiencia de más de quince años cubriendo el conflicto armado. Su trabajo ha profundizado en el análisis de temas de desarrollo rural, las dinámicas de la guerra, la defensa de la libertad de expresión y el derecho a la información (Comisión de la Verdad, s. f.).
Preguntas
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué expresa la autora con el título del texto? 2. ¿Por qué la alusión que hace la autora a los años setenta se relaciona con un hecho de la realidad nacional? 3. ¿En qué época puede situar el problema tratado por la autora? ¿Por qué? 4. ¿Por qué la autora utiliza el fragmento de un poema? 5. ¿Qué se puede inferir del fragmento del poema citado? 6. ¿Cómo se puede controvertir la postura asumida por la autora? Escriba en un párrafo (entre 7 y 14 líneas) argumentativo la respuesta. Tenga en cuenta que debe mencionar explícitamente la afirmación con la cual debate la postura de la autora. Plantee un argumento claro para fundamentar la idea expuesta y redacte una oración para concluir.

Fuente: *elaboración propia*.

En el segundo taller, después de tener este acercamiento al texto argumentativo, se empieza a indagar con los estudiantes los tipos de argumentos y las falacias. Por tanto, es fundamental que se reconozca cuándo se está ante estrategias discursivas que apelan a mover masas sin razones válidas para que los aprendices identifiquen cuándo sucede eso con su propio discurso. De igual manera, el reconocimiento del contexto se desarrolla en este punto en profundidad con énfasis en las dimensiones culturales, sociales e históricas que enmarcan el texto leído. Desde este reconocimiento, se pretende que puedan ubicar la información en la situación actual del país de origen y del país de referencia. En correspondencia con el ejercicio desarrollado sobre el párrafo, se insiste en su escritura para

fortalecer los aspectos formales en la construcción de la argumentación escrita. En la tabla 2 se presenta el taller.

Tabla 2. Taller 2. La argumentación: el texto y las relaciones con el contexto

Taller 2. Lectura crítica intertextual: La argumentación
Texto: “La estatua de la libertad... encadenada”
El autor realiza un recorrido por la historia carcelaria en Estados Unidos, desde ahí plantea datos y cifras para demostrar cómo el sistema carcelario se satura de afrodescendientes y latinos. De igual manera, plantea el fracaso de las cárceles en un proceso de reinserción en la sociedad.
Autor: Rodrigo Uprimny
El autor es abogado, con Maestría (DEA) en Sociología del Desarrollo de la Universidad París I (IEDES) y Doctorado en Economía de la Universidad Amiens. Profesor y catedrático emérito de la Universidad Nacional de Colombia e invitado en varias universidades. Es miembro de la Comisión Internacional de Juristas y del Comité DESC de Naciones Unidas 2015•2018. Es actualmente el director de la política de drogas (Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos, 2021).
Preguntas
<ol style="list-style-type: none">1. Identifica la superestructura del texto, es decir, tesis, argumentos y conclusión.2. Cita un ejemplo de cada uno de los siguientes tipos de argumentos presentes en el texto: ejemplificación, comparación, cita de autoridad, pregunta retórica y datos estadísticos.3. A partir de la información planteada en el texto, ¿qué aspectos históricos son evidentes? Ten en cuenta que esto hace referencia a las circunstancias históricas que rodean el texto. ¿Qué aspectos culturales se evidencian? Para esta pregunta, reflexiona sobre los hábitos, las costumbres, las normas sociales, el sistema político•económico, las creencias, entre otros, que ayudan a comprender el texto. ¿Qué aspectos sociales son evidentes? Reflexiona sobre los elementos pragmáticos referentes a los interlocutores. Dichos elementos son el conocimiento mutuo, lo que uno piensa del otro y lo que uno cree que el otro sabe.4. En un párrafo (entre 7 y 10 líneas), expresa tu opinión frente al tema desarrollado en el texto.

Fuente: elaboración propia.

En el taller 3, se da paso a integrar los elementos desarrollados en clase. A partir de las reflexiones de los estudiantes, se debe plantear un juicio de valor para seguir fortaleciendo la construcción del texto escrito y la argumentación desde herramientas discursivas que le permitan persuadir al lector (tabla 4).



Tabla 4. La argumentación: juicio de valor

Taller 3. Lectura crítica intertextual: La argumentación	
Texto: “El oráculo de los sabios”	
El texto plantea un recorrido histórico por diferentes hechos que han afectado a la humanidad desde el ámbito social y económico. A partir de ahí, el autor desarrolla el concepto de cisne negro desde el cual analiza la situación de pandemia que vive el mundo.	
Autor: David Forero	
Es economista de la Universidad Nacional, con Maestría en Administración Pública en el London School of Economics. Candidato a PhD en Historia Económica en la Universidad Carlos III de Madrid. Ganador del Premio Luis Carlos Sarmiento Angulo 2018, otorgado bianualmente por la Asociación Nacional de Instituciones Financieras (ANIF), con el cual desarrolló una propuesta de política educativa para mejorar la calidad del sistema de educación preescolar, básica y media en Colombia, “Los diez pasos para volver a Colombia la mejor educada de América Latina” (Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo [Fedesarrollo], s. f.).	
Preguntas	
1. ¿Cuál es la relación del título del texto con la información que se presenta en él?	
2. ¿Qué aspectos históricos son evidentes? Ten en cuenta que esto hace referencia a las circunstancias históricas que rodean el texto, la época puede ser histórica.	
3. ¿Qué aspectos culturales se evidencian? Para esta pregunta, reflexiona sobre los hábitos, las costumbres, las normas sociales, el sistema político-económico, las creencias, entre otros, que ayudan a comprender el texto.	
4. ¿Qué aspectos sociales son evidentes? Reflexiona sobre los elementos pragmáticos referentes a los interlocutores. Dichos elementos son el conocimiento mutuo, lo que uno piensa del otro y lo que uno cree que el otro sabe.	
5. ¿Qué función cumple la imagen del “cisne negro” en el texto? ¿Por qué crees que el autor eligió esta estrategia?	
6. Los “Ejemplos de Cisnes Negros son la I Guerra Mundial, la Gran Depresión de 1929 o recientemente el tsunami asiático de 2004 y la crisis financiera de 2008”. ¿Por qué se relacionan con la situación actual?	
7. Plantea un juicio de valor sobre el texto donde manifiestes si estás o no de acuerdo teniendo en cuenta aspectos sociales, morales, económicos y demás.	

Fuente: elaboración propia.

Después de realizar talleres de lectura que permiten reconocer características del texto argumentativo, se da paso a la elección de una película para que los estudiantes realicen un ensayo a partir del filme. Para esto, es necesario comenzar planeando el texto; en este sentido, se brinda un esquema que deben desarrollar y presentar en clase para que el docente realice las observaciones. El esquema que se utiliza es el siguiente (tabla 5):



Tabla 5. Planeación textual

Estructura	Enfoque	Planeación	Planeación
Título	Debe ser llamativo, contener 12 palabras y plantear el tema central del texto	Propuesta de título	
Introducción	Plantear una breve sinopsis de la película y una tesis (afirmación con postura sobre el tema) que orientará el desarrollo del texto	Idea central de la trama de la película Tesis	
Desarrollo	Utilizar diversos argumentos de acuerdo con lo visto en clase para desarrollar la tesis	Plantear dos argumentos en el orden que se van a desarrollar y referenciar la fuente	
Conclusiones	Cierre del texto en el cual se debe comprender qué pasó con la tesis a lo largo del escrito	Idea central sobre cómo se desarrolló la tesis	

Fuente: elaboración propia.

Después de este proceso, las clases se convierten en asesorías para los estudiantes en las que se dan dos sesiones: la primera la revisión de la planeación textual a cargo del docente y la segunda la revisión de la textualización por medio de trabajo de pares con las orientaciones generales de los aspectos a considerar. Con este proceso, se da espacio para la escritura del trabajo final de los estudiantes enfocado en la argumentación que da respuesta al proceso de formación.

En la evaluación de los textos, se utiliza una rúbrica que contiene los siguientes ítems con su respectivo peso porcentual en la calificación cuantitativa: estructura del texto (30 %), desarrollo de las ideas (30 %), coherencia y cohesión (15 %), uso del lenguaje (15 %) y reconocimiento de derechos de autor (10 %). El proceso termina con la evaluación de la producción desde los ítems establecidos en la rúbrica y con comentarios cualitativos relacionados con la producción de los textos.



Conclusiones

La escritura en la universidad es un reto que los profesores deben asumir en clase para lograr que los estudiantes se inserten en el discurso académico y desde ahí generar una apropiación del conocimiento que genere información en el proceso formativo. De igual forma, la institucionalidad debe suscitar espacios diferentes de las clases del plan de estudio para que la cultura escrita se fortalezca en todos los actores del proceso educativo. Esto significa que tanto estudiantes como docentes deben contar con apoyos para fortalecer la escritura en el ámbito académico con las exigencias que esta tiene.

En la experiencia que se presentó, se parte desde la generalidad por ser un curso común que deben tomar todos los estudiantes de las diferentes áreas de formación. Esta característica permite encontrar diferentes formas de estructurar ideas y discursos, ya que, a pesar de ser estudiantes de primer semestre, la formación disciplinar empieza a evidenciarse en las perspectivas de análisis frente a textos argumentativos que abordan temas de interés general. En consecuencia, es viable pensar que existe potencial desde el primer semestre; si esto se desarrolla acompañado de la investigación, es probable que la movilización del saber se geste desde el cimiento de los procesos formativos en lectura y escritura de los educandos.

Esta sistematización permite reflexionar sobre la práctica docente desde la perspectiva de quien orienta las clases; sin embargo, se evidencia la necesidad de pensar en incluir instrumentos que permitan reconocer la opinión de los estudiantes en relación con las dinámicas de las sesiones. Finalmente, se plantea la oportunidad de pensar investigaciones que se desarrollen en torno a la escritura en la universidad como recurso para construir discursos y apropiar el saber.



Referencias

- Cárdenas, A. (2021). *Discurso, sentido y educación: Cátedra doctoral de lenguaje*. Universidad Pedagógica de Colombia.
- Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos. (s. f.). *La conferencia magistral de Uprimny Yepes abrirá el curso internacional del CI-PDH*. <https://www.cipdh.gov.ar/portada-novedades/el-curso-internacional-del-cipdh-se-abre-con-la-conferencia-magistral-de-uprimny-yepes/>
- Comisión de la Verdad. (s. f.). *Marta Ruiz*. <https://comisiondelaverdad.co/la-comision/los-y-las-comisionadas/marta-ruiz>
- Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo. (s. f.). *David Forero*. <https://www.fedesarrollo.org.co/es/content/david>
- Forero, D. (2020, 16 de abril). El oráculo de los sabios. *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/opinion/otros-columnistas-1/el-oraculo-de-los-sabios-539979>
- López Jiménez, G. S. y Arciniegas Lagos, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Universidad del Valle. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/718-metacognicion-lectura-y-construccion-de-conocimiento-el-papel-de-los-sujetos-en-el-aprendizaje-significativopdf-I8hZk-libro.pdf>
- Mora Moreno, S. A. (2020). Texto argumentativo: El ensayo. En S. A. Mora Moreno y D. L. Cuartas Montero (eds.), *Escritura en la universidad: Redactar y enseñar textos académicos* (pp. 51-66). Universidad Santiago de Cali. <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/book/82>
- Murillo Pineda, Á. R. y Martínez Preciado, Z. (2020). *Manual de interpretación lectora: Comprensión y producción de textos I*. Universidad Pedagógica Nacional. http://200.119.126.32/bitstream/handle/20.500.12209/12577/Manual_lectora_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ruiz, M. (2014, 19 de junio). Elogio de los que no fueron a la guerra. *Semana*. <https://www.semana.com/opinion/columnas/articulo/elogia-de-los-que-no-fueron-la-guerra/37616/>



Sánchez Lobato, J. (coord.) (2016). *Saber escribir*. Aguilar.

Tolchinsky, L. (coord.) (2014). *La escritura académica*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16529.pdf>

Uprimny Yepes, R. (2013, 8 de diciembre). *La estatua de la libertad... encadenada*. Dejusticia. <https://www.dejusticia.org/la-estatua-de-la-libertad-encadenada/>

Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación* (11.ª ed.). Ariel.



Reflexiones en torno a las diferentes formas de asumir la práctica académica

Beatriz Salazar Restrepo

Resumen

Se presentan a continuación algunas reflexiones en torno a la práctica académica dentro del Diplomado en Lectura y Escritura Académica teniendo como punto de partida tanto los aportes de varios autores como los cambios y las expectativas de quienes apuestan y acceden a la educación superior como un medio para “salir adelante”, “mejorar condiciones de vida”, “ayudar a algunos sectores de la población”. Afirmaciones que contrastan con otras tantas respuestas del corte “es lo más económico”, “yo quería ser modelo o diseñadora de modas”, “en mi casa me dijeron que tenía que estudiar lo que fuera”. Siendo estas productos de exploraciones generales realizadas a los estudiantes en su primer día de clase, lo que permite tener una vaga idea de las condiciones y los recursos con los que el estudiante llega al aula: recursos cognitivos, emocionales, afectivos, motivacionales y, seguramente, otros tantos que desconoce y que, por lo general, espera adquirir a través del proceso de aprendizaje, que involucra el conocimiento y la información. La transformación de dicho proceso que demandan los tiempos modernos va de la mano de la transformación de la enseñanza, y es precisamente este tipo de ajustes que amerita una revisión constante y se convierte en objeto de reflexión.

Palabras clave:

docencia, reflexión, aprendizaje.

**Abstract**

This text reflects on academic practice in the context of the Academic Reading and Writing Diploma Course offered by the Language Department of Unicatónica. It considered both the contributions of several authors and the students' expectations resulting from a general exploration on their first day of class. They showed that young people access higher education with the expectations of "moving forward", "improving living conditions", and or "helping specific sectors of the population". This contrasts statements like "It is the most economical thing"; "I wanted to be a model or a fashion designer"; "I was told at home that I had to study something". The exercise allows them to have ideas about their cognitive, emotional, affectional, and motivational conditions and resources –and about many others that they surely do not know of– which they normally hope to acquire through the learning process that involves knowledge and information. The transformation of the aforementioned process that modern times demand goes together with the transformation of teaching, and it is precisely this type of adjustment that merits constant review.

Keywords:

teaching, reflection, learning.



Introducción

Cuando se solicita elaborar un documento que refleje la experiencia práctica del ejercicio académico, es preciso recurrir no solo a la experiencia dentro del Diplomado en Lectura y Escritura Académica, sino también a las necesidades de los actores que participan en este proceso, a saber: los estudiantes, los académicos, las instituciones y la sociedad en general.

Más que la revisión y el análisis de un estudio de caso, se propone una reflexión en torno a los estilos de enseñanza (y no solo de aprendizaje), el diseño, los contenidos de las asignaturas y la metodología utilizada. De manera especial, se tiene que considerar el perfil y el contexto de los estudiantes a quienes se dirige un programa educativo, ya que este es un aspecto clave a la hora de adecuar los contenidos e implementar las herramientas de apoyo que favorezcan el aprendizaje y la apropiación de los temas articulados a una realidad concreta. Cabe señalar que todos estos aspectos, aunados al perfil de los futuros profesionales, forman parte de un proyecto educativo institucional orientado a un segmento concreto de la población.

Por otro lado, es preciso considerar que los cambios y las demandas del momento, en especial en la pandemia (que ha requerido ajustes sobre la marcha en la forma en que se desarrollan las clases) y las necesidades del mercado, obligan al ajuste y las revisiones constantes del contenido y la metodología que garanticen la articulación entre lo que se ofrece, lo que se espera y lo que se requiere.

Desarrollo

La docencia como ejercicio práctico remite a un proceso que trasciende la formación y preparación, pues no todas las personas que se dedican a la docencia tienen formación en didáctica. No obstante, esta experiencia de mutuo aprendizaje está atravesada por un sinnúmero de pautas que marcan la relación entre docente y estudiante.

Conocer cómo un estudiante aprende, cuáles han sido sus hábitos de estudio y lectura, cuál es su entorno y cuál es la diferencia entre estudiar y aprender son aspectos clave que contribuyen u obstaculizan el proceso. Además, se debe contar con las bases y condiciones de comprensión de lectura y escritura con las que se llega a la universidad y que no siempre se corresponden con lo esperado.

Por otro lado, el ejercicio de la docencia debe ser considerado mucho más que un oficio. Enseñar implica, además, apostar por la formación integral del estudiante y para ello es preciso contar con elementos no solo cognitivos o metodológicos, sino también vivenciales y motivacionales que permitan el acercamiento sensible a una experiencia constructiva y gratificante que trascienda el sentido del saber/conocer y transforme la vida de quienes intervienen en este proceso, pues, en este ejercicio de doble vía, el docente también se transforma y enriquece a través de una experiencia de mutuo descubrimiento, y es allí donde radica, en gran medida, la diferencia entre enseñar y transmitir información. Educar implica movilizar y transformar, no solo instruir. ¡Es un descubrir constante!

El ejercicio de reflexión, como complemento de la comprensión en el contexto de la docencia, da cuenta de un proceso en el que cobra importancia el sentido y significado que tiene para ambos actores (estudiantes y docentes) el tema a tratar. Para el caso de la asignatura Trabajo Social con Familias: Seminario de Intervención, cada contenido de la asignatura representa e invita a una revisión adicional según la resonancia interna e íntima que genere en cada persona el abordaje de un tema determinado.

La experiencia práctica y vivencial del docente cobra mayor importancia en la medida en que se trasciende el mero conocimiento teórico o metodológico, pues acompañar a los estudiantes en su proceso formativo implica considerar todas las dimensiones (cognitiva, experiencial, académica y cultural) y, en especial, su historia personal. De esta manera, sería posible hablar de formación integral y no solo de instrucción académica.



Aunque todos los docentes, —expertos y principiantes— disponen de un acervo similar de conocimientos, las investigaciones de SparksLanger y Colton (1991) mostraron que la organización y estructuración de estos suele ser muy distintas y dan lugar a esquemas o redes cognitivas diferentes. Si todo docente construye los esquemas en el transcurso del tiempo, como resultado de sus experiencias, no es sorprendente que los más experimentados, a menudo, comprendan mejor las situaciones problemáticas del aula y respondan a ellas con mayor rapidez y éxito que los principiantes. Están más preparados para afrontar los cambios en la planificación y resolver mejor las incidencias de todo tipo. (Domingo Roget, s. f., p. 4)

Todos estos aspectos empiezan a inferirse, además, a partir de la observación de los gustos y afinidades del estudiante, así como de sus posibles dificultades o bloqueos alrededor de un tema. Resulta obvio que no siempre los estudiantes vibran con todos los temas que deben ver a lo largo de su formación académica debido, entre otras cosas, a que los contenidos de dichas asignaturas a lo largo de sus dos niveles les remite de una u otra forma a su historia personal.

El proceso de formación implica que el docente sea sensible y logre identificar el nivel cognitivo y reflexivo en que se encuentra el estudiante y, con este punto de partida, pueda ofrecer pautas que acompañen su ejercicio formativo, en un proceso casi imperceptible de evolución.

De esta forma, se espera promover la participación en el aula de clase y motivarlos a indagar temas que trasciendan los contenidos básicos y mínimos, así como a explorar aspectos complementarios, teniendo en cuenta que estudiar Trabajo Social cambia sus vidas, su perspectiva del mundo, sus relaciones cercanas, su relación con el entorno, pero ante todo consigo mismos.

La experiencia del Diplomado en Lectura y Escritura Académica, su acercamiento a los diferentes autores y perspectivas permitieron

conceptualizar y dar forma a las diversas posturas evidenciadas en el ejercicio de la docencia.

Solo cuando hay cercanía a autores como Larrivee (2008) se pone en evidencia la importancia de identificar conceptualmente los diferentes estilos de la práctica pedagógica, de hacer distinciones metodológicas y de reconocer los diversos efectos. Al internalizar la experiencia, y aunque el autor se remite en su descripción a la labor docente, no resulta tan ajeno a la aproximación que el estudiante hace de lo que implica su ejercicio de aprendizaje y que, en ocasiones, representa un gran desafío en el proceso de formación académica dado el nivel de reflexión en el que se encuentra y el esfuerzo que implica su evolución.

Tal y como propone Larrivee (2008), se presentan tres niveles en el desarrollo de la reflexión:

- Nivel de prerreflexión: Sus respuestas a la cotidianidad son reflejas y atribuye la responsabilidad de las dificultades a los estudiantes o a otras circunstancias ajenas a sí mismo.
- Nivel de reflexión superficial: Los métodos de enseñanza se limitan a cuestiones técnicas sobre la mejor manera de lograr unos objetivos preestablecidos. En la reflexión superficial, el docente reconoce la necesidad de considerar las necesidades de los estudiantes y de adaptarse a sus diferencias. Sin embargo, ajusta sus prácticas solo a situaciones comunes de aula sin desarrollar un plan a largo plazo.
- Nivel de reflexión pedagógica: Sus prácticas de aula están orientadas con principios conscientes sobre un marco conceptual pedagógico y didáctico. Es un docente que se dedica a la crítica constructiva de su enseñanza, está comprometido con su aprendizaje continuo y con la mejora de su práctica.
- Nivel de reflexión crítica: El docente incluye las perspectivas sociológica, cultural, histórica y de contextos políticos. Reflexiona sobre las implicaciones morales y éticas, sus prácticas de aula,



las consecuencias sociales y políticas de su propia enseñanza, y direcciona los asuntos de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del aula de clase.

Desde la experiencia como docente en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica) durante un poco más de cuatro años, cobra cada vez más importancia el encuentro en la primera clase con los estudiantes. Este punto de partida en el que se realizan acuerdos, se planean actividades en un cronograma, se establecen compromisos, también se identifican experiencias previas que moldean las expectativas y que permiten identificar y medir el clima del curso.

Todo esto hace posible realizar ajustes no solo a las herramientas utilizadas para el desarrollo del curso, sino también en la escogencia de las lecturas, su estilo y extensión, y dado que ha sido un factor común encontrar la poca disposición a la lectura en un gran porcentaje de estudiantes, resulta necesario acudir a otro tipo de estrategias y uso de herramientas, en general, lúdicas e interactivas que permitan mantener la atención y motivación del estudiante y, en especial, estimularlos a indagar más allá de lo visto en clase.

El elemento cognitivo y el elemento reflexivo resultan un importante punto de partida para que el estudiante de Trabajo Social en el área de familia haga uso de elementos narrativos en su intervención. Cabe señalar que el modelo sistémico es el modelo por excelencia usado en los cursos de familia, y desde esta perspectiva el esfuerzo por superar el paradigma positivista, de causa y efecto, y lineal, un tanto tradicional en la escuela, implica un esfuerzo y casi un desaprendizaje para darle cabida a una mirada más integradora y compleja del conocimiento.

El elemento narrativo da cuenta de la propia experiencia y permite, además, resignificar y redescubrir elementos ocultos en un discurso oral. En tanto a la funcionalidad del elemento reflexivo, Brubacher et al. (2000) exponen:

El aspecto fundamental del elemento narrativo del pensamiento reflexivo consiste en que tales relatos, cualquiera sea su forma, permiten contextualizar la experiencia en el aula tanto para el docente como para otras personas y, por tanto, nos brindan una comprensión más rica de lo que allí ocurre y de la construcción de la realidad por parte del maestro que la que hubiéramos tenido en el caso de faltar ese elemento. (p. 41)

Por otro lado, las categorías de conocimiento presentadas por Domingo Roget (s. f.) contienen dimensiones para considerar cuando se piensa en el ejercicio docente como una práctica integradora compleja que demanda recursos teóricos metodológicos y personales.

Así pues, establece una serie de categorías clasificadoras de los conocimientos del modo que sigue:

- Conocimiento del contenido
- Conocimientos pedagógicos generales
- Conocimiento curricular (materiales, programas, etc.)
- Conocimientos docentes y configuración profesional propia
- Conocimiento de los alumnos y sus características
- Conocimiento de los contextos educativos
- Conocimiento de fundamentos: filosóficos, históricos, axiológicos

Todas estas categorías clasificatorias son puestas en práctica de acuerdo con los niveles de reflexividad que deberán ser ponderadas según el nivel del estudiante. Por ello, conocer a los alumnos y sus características resulta de capital importancia en el curso de Trabajo Social, dadas las características y los contenidos de los temas a tratar, pues no es suficiente con el dominio del contenido, su comprensión y el uso adecuado de una metodología, sino que también la formación del profesional del trabajo social implica un acercamiento a su ser, lo cual, en ocasiones, resulta amenazante y doloroso (tabla 1).



Tabla 6. La práctica reflexiva docente y sus niveles de reflexividad

La práctica reflexiva docente y sus niveles de reflexividad	
Nivel 1	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación eficaz en el aula de habilidades y conocimientos técnicos. • La reflexión se aplica a la selección y el uso adecuados de las estrategias que se van a utilizar en el aula.
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula. • Reflexión sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, etc. • Aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de una reflexión crítica. • Cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula.

Fuente: elaboración propia.

Experiencia vivida en el aula

Se presenta a continuación el apartado correspondiente a la experiencia vivida en el aula y se espera compartir algunos elementos relevantes de situaciones expuestas por los estudiantes y que podrían ser un reflejo de su proceso reflexivo y de aprendizaje.

En el aula (presencial o virtual), es frecuente que algunos estudiantes se animen a compartir vivencias personales y, en ocasiones, íntimas a manera de “ilustración” del tema que se está revisando en clase o a través de las lecturas; la asignatura de familia en el programa de Trabajo Social trata temas que pueden resultar sensibles y muy significativos para los estudiantes y, en consecuencia, los anima, en ocasiones, a compartir sus reflexiones y hallazgos.

Como docente en el área de familia, resulta, en particular, delicado tratar temas como la violencia, las enfermedades terminales, el aborto, el suicidio y el abandono, entre otros. Su discusión requiere un tono respetuoso y empático, a la vez que sutil y firme, ya que estos temas no siempre resultan ajenos a las vivencias de los estudiantes.



Cabe añadir, además, que el trabajo social también realiza intervenciones con el agresor, en casos de violencia, y ello requiere, además, el reconocimiento de emociones y sentimientos que merecen ser elaborados. Esto implica, además, la necesidad (a mi juicio, indispensable) de un trabajo personal que permita “danzar” con estos temas sin el riesgo de bloqueos emocionales, acciones juzgadoras, prejuiciosas, distancias cortantes o involucramientos que contaminen o hagan perder de vista el objetivo del proceso de enseñanza.

De ahí la importancia, además, de que el docente tenga un conocimiento previo mínimo general del contexto y vivencias de los estudiantes, no solo a partir de sus relatos directos, sino también del intercambio de información con otros profesores del programa. El breve ejemplo que se expone a continuación corresponde a varias experiencias.

Entre los estudiantes del programa de Trabajo Social, hay varios que pertenecen al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Son estudiantes que crecieron en el programa de protección y viven aún en las instalaciones designadas por la entidad, lo que significa que su referente familiar es una institución que los protege (del maltrato, el abuso, la violencia o el abandono). Como tal, el resultado de su ejercicio alusivo al tema de la familia, las historias familiares o los ancestros (para identificar patrones transgeneracionales, por ejemplo) implica un proceso, una revisión diferente, que despierta, en muchas ocasiones, emociones desconocidas para ellos.

Como personas a quienes se les denomina “hijos del Estado”, en dicho ejercicio hay que estar atentos a sus reacciones y disponer de herramientas de apoyo, de ser necesario (como docentes directamente o a través de las dependencias de la universidad). Algunos de ellos optan por recurrir no solo a retomar elementos recibidos en las primeras clases sobre lo que se entiende por familia (concepto que trasciende lo biológico), sino que también tuvieron la oportunidad de identificar la red de vínculos que han tejido a lo largo de su vida y durante su estancia en otros hogares.



Cabe añadir que este ejercicio, manejado con el respeto que merecen, lejos de representar una dificultad de procedimiento, es una oportunidad para acercarse a otras realidades relacionales y vinculares en las que la resiliencia, el compromiso y la solidaridad emergen con fuerza. Este ejercicio no solo ha posibilitado otras dinámicas en el aula, sino que también ha enriquecido a los compañeros de estudio e, incluso, a sus docentes.

Cierre

En el último año, la práctica académica, como tantas otras, ha afrontado grandes desafíos a causa de la pandemia del covid19, que ha obligado a realizar ajustes, principalmente de tipo metodológico, al ejercicio de la docencia.

Erróneamente, se ha creído que la educación remota, asistida por las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), impartida desde un dispositivo electrónico y, por tanto, a distancia, sustituye plenamente a una clase presencial. Este tipo de mediación ha puesto en evidencia enormes vacíos y carencias que aportan un elemento adicional de complejidad a la formación.

Para nadie es un secreto que el acceso a la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que se “facilitan”, también se han visto afectadas en su calidad, ya que es diferente y las demandas en materia de organización y concentración son mayores. También es cierto que no es tiempo aún de reconocer ni dimensionar otros aportes que este tiempo ha traído, permitiendo descubrir y desarrollar habilidades desconocidas.

La forma de enseñar y de aprender cambió, pero no solo a causa del confinamiento (lo viene haciendo desde hace varias generaciones), aunque este cambio se hizo más evidente con el impacto de la pandemia que ha afectado de manera diferente a todas las generaciones, y ha obligado a replantear intereses, necesidades y, sobre todo, prioridades. Cabe preguntarse, entonces, ¿cómo estudiar para aprender? Pero, además, ¿qué y cómo enseñar para aportar al desarrollo y crecimiento integral?



Referencias

Brubacher, J., Caser, C. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Gedisa.

Domingo Roget, À. (s. f.). *Niveles de reflexividad sobre la práctica docente: Niveles, activadores y pautas*. <https://docplayer.es/209347727-Niveles-de-reflexividad-sobre-la-practica-docente-niveles-activadores-y-pautas-dra-angels-domingo-roget.html>

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 342-343. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>



La aventura del dar

Jessica Andrea Bejarano Chamorro

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.

Foucault (1986)

Resumen

Este trabajo, realizado con la comunidad de franciscanos de la Provincia de San Pablo, y que tuvo como propósito mejorar la expresión oral en los jóvenes postulantes para la devolución creativa de estos a la comunidad, siguió un plan de acción y secuencias didácticas que ayudaron a los postulantes a tener un acercamiento a la lectura y luego a la escritura. En otro marco, la práctica del maestro también se vio transformada por las reflexiones alcanzadas en clase, debido al florecimiento de nuevas estrategias enfocadas en la lectura y la escritura creativa. También los textos escogidos ayudaron a los jóvenes a despertar la pasión por ello y esto hizo que las clases se mantuviera en una sintonía de emociones que afloraron por el acercamiento a un libro, texto, revista, etc. Por consiguiente, la metodología utilizada con los estudiantes fue la praxeología, es decir, ver, juzgar, actuar y devolución creativa. Se inicia con la observación, luego, en el juzgar, ponían en escena las situaciones representadas a partir de autores, para después proponer nuevas dinámicas y recrear sus posturas argumentativas con propuestas para la acción y, por último, entregaban un manuscrito para la devolución creativa. Uno de los hallazgos más importantes en este encuentro con la praxeología fue el que hicieran uso, en su cotidianidad, de las competencias básicas en comunicación y, sobre todo, recuperar la confianza para estar al frente de un público y dar a conocer un tema.

Palabras clave:

práctica del maestro, práctica reflexiva, expresión oral.

**Abstract**

This chapter, developed with the Franciscan community of the province of San Pablo in the city of Cali, had the purpose of enhancing the oral expression of young applicants for their creative return to the community. The methodology used with the students was praxeology, that is, observing, judging, acting, and creative return. The didactic sequence used helped the applicants to have a positive approach to reading and later to writing. Furthermore, the teaching practice was also transformed by the reflections achieved in class due to the flourishing of new strategies focused on creative reading and writing. Additionally, the chosen texts helped these young people to awaken a passion for the process. This made the classes stay in tune with emotions that surfaced by approaching a book, text, magazine, etc. One of the most important findings in this encounter with the methodology was that they made use of basic communication skills in their daily lives and, above all, they regained confidence to present their ideas about a topic in front of an audience.

Keywords:

teaching practice, reflective practice, oral expression.



Introducción

La aventura del dar se inicia en el momento de acercamiento a la población, la cual se encontraba en la iglesia de Agua Blanca en el barrio Manuela Beltrán, pues, para muchos que son de Cali y conocen un poco el panorama, no es muy acogedor por toda la crisis social y vulnerabilidad que existe en el sector; sin embargo, los jóvenes postulantes son una ayuda, otra cara de la realidad, y quienes están prestando su servicio social para acudir a la comunidad de este sector. Así las cosas, la reciprocidad se manifiesta en la formación educativa con que los jóvenes van a hacer una contribución a la comunidad. Dicha formación educativa entró a formar parte, en primera instancia, para obtener una mirada externa a la comunidad y hacer un registro de las dificultades y oportunidades que tenían los estudiantes acerca de la lectura y escritura.

En primera medida, los jóvenes postulantes son un grupo heterogéneo de diferentes edades y niveles educativos. En total, se ha tratado de un grupo de ocho postulantes, de los que siete llegaron a Cali con la idea de seguir una formación espiritual en la comunidad franciscana. Pertenecen a sectores urbanos y rurales, y uno de ellos, indígena perteneciente al resguardo de Cauca, a quien se le dificultaba mucho la expresión oral. Tres de ellos eran oriundos de Antioquia, uno de ellos de Chigorodó, sector de alto nivel de violencia por el conflicto armado; otro de ellos procedente Ibagué (Tolima), quien había alcanzado a realizar la Licenciatura en Ciencias Sociales. Uno más era oriundo del eje cafetero y el más joven, con tan solo 16 años, venía de Pamplona (Norte de Santander).

Cada uno de ellos portadores de muchos sueños, con un ímpetu de seguir su vida en la formación ministerial consagrada, con expectativas hacia lo que les deparaba la vida en comunidad. Por ello, fue una experiencia muy significativa de esperanza y motivación de parte de los postulantes y del maestro en una relación que unía el saber y las ganas de transformar la realidad presentada. Cada avance en la experiencia hacía ver una realidad nueva hacia el camino de su transformación, para soltarse más en público, hacer uso de las competencias comunicativas, y



empezar su expresión oral y escrita fue de gran admiración en el reconocimiento del aprendizaje.

No obstante, para construir un eje totalmente dinamizador en la comunicación, es importante definir que hay características fundamentales para aprender a desarrollar un proceso de conversación asertivo. Por una parte, se destaca el valor de las habilidades lingüísticas, a saber: hablar, leer, escribir y escuchar, que, luego, con propiedad, se desarrollan hasta configurar una serie de competencias que dan paso a las acciones de interpretar, argumentar y proponer, que son espacios para compartir sucesos sociales siempre que exista comunicación con los demás. Por tanto, su trabajo y afianzamiento en las primeras edades es fundamental para debatir el conocimiento en cualquier área, es decir, fortalecen un trabajo interdisciplinar para la vida.

Al respecto, es importante mencionar que los procesos comunicativos, en la disertación educativa, van encaminados a que los postulantes puedan afrontar de manera congruente el sistema de interacción social porque el carácter de expansión de la palabra permite el diálogo y la conversación permanente con los agentes que la rodean. Por ello, la complejidad de hablar en público depende de los conocimientos aprendidos con otros seres humanos y se demuestra su función en los planos colectivos y testimoniales, de hecho, fue Freire (2005) quien demostró esa necesidad cuando afirmó:

El lenguaje que utilizamos para hablar de esto o de aquello y la forma en que testificamos están, sin embargo, atravesados por las condiciones sociales, culturales e históricas del contexto en el que hablamos y damos testimonio. Vale decir que están condicionados por la cultura de clase, por la vida concreta de aquellos con quienes y a quienes hablamos y damos testimonio. (p. 97)

Asimismo, González y Vega (2010) consideran que, para generar la autonomía lectora y la metacognición de los estudiantes, es necesario, además de las exposiciones en clase, asignar lecturas pertinentes y realizar intervenciones para orientar, aclarar y evaluar. Esto fue fundamental



a la hora de trabajar con los postulantes las lecturas; ellos eran quienes seleccionaban las lecturas del género literario de su interés, como novelas, mitos y cuentos, lo cual ayudaba a su comprensión lectora y a apasionarse por la lectura.

Por otro lado, Russel (1995) señala que las universidades utilizan la escritura más bien para seleccionar estudiantes que para enseñar activamente. Agrega que la escritura es una actividad casi despreciada, pues se usa para que los estudiantes demuestren aprendizaje, para evaluar, y no para ayudar a aprender o a comunicarse. En efecto, el autor expone que la escritura es una manera de aprender y de enseñar, que desarrolla el pensamiento del más alto orden: sus productos son síntesis de ideas, conexiones entre ideas y la propia vida, y la investigación crítica de ideas.

Así las cosas, la práctica del maestro tiene una importancia fundamental, pues, en cada uno de los aspectos dados con los postulantes, desde el acercamiento, el trabajo en clase, la recreación de ambientes, ayuda muchísimo en la confianza y seguridad para sacar adelante su potencialidad en las competencias comunicativas, en la expresión oral y la escritura.

Desarrollo

Las prácticas en sí y la práctica del maestro

Para iniciar lo planteado, se comenzará por la definición de prácticas, las cuales pueden ser humanas, sociales y culturales. Inevitablemente, se relacionan con las formas de producir sentido, individual o colectivo, que se concretan en formas de representar, interpretar, organizar y legitimar; hablamos de prácticas que organizan el pensamiento por medio de las significaciones producidas, los sentidos elaborados a la manera de lecturas de las relaciones humanas entre sí y con su medio. La sociedad es producida por el ser humano siguiendo las formas de actuar de las diversas prácticas en relación con los sujetos, consigo mismos y con su medio.

Las prácticas hacen parte de la capacidad social de los individuos y grupos que producen formas de hacer. Esta realización es parte de la trans-

formación del pensamiento que actúa en forma de fuerza colectiva, dentro y fuera de la sociedad, para darle una dirección intencionada con un sentido particular. Las prácticas no son solo prácticas materiales y visibles, sino que son transformaciones producto de las relaciones sociales que surgen, cambian y permanecen según la interpretación que hacemos de ellas y que les dan sentido.

Así es como la práctica del maestro dio lugar a nuevas formas en el acercamiento con los postulantes, darse cuenta de sus necesidades, estar a la escucha, comprender sus situaciones, ayudar en el fortalecimiento de sus capacidades, ambientar cada encuentro para generar otras perspectivas.

Las prácticas reflexivas

Ese pensamiento que se sitúa fuera de toda subjetividad para hacer surgir sus límites como desde el exterior, enunciar su fin, hacer brillar su dispersión y no recoger más que su insuperable ausencia, que a la vez se mantiene en el umbral de toda positividad, no tanto para captar el fundamento o la justificación como para reencontrar el espacio en el que se despliega, el vacío que le sirve de lugar, la distancia en la que se constituye y donde se esquivan en cuanto se les mira sus certezas inmediatas. Este pensamiento, en relación con la positividad de nuestro saber, constituye lo que podría llamarse, en una palabra, el “pensamiento del afuera” (Foucault, 1999, p. 300).

Así, se hace referencia al maestro. Cabe resaltar que, en la práctica social, este también se deriva de otros significados como profesor, docente, educador, tutor, pedagogo, pero, resaltaremos al maestro como artesano. Así, lo afirma Saldarriaga Vélez (2003):

Maestro y artesano, son ambos dueños de sus instrumentos de trabajo de un saber personalizado y ambos comparten una diferencia con la condición del obrero, la característica de no ser fácilmente expropiables de sus instrumentos de producción por los procesos masivos de tecnificación, pues el instrumento y producto de ambos es, por cierto, individual,



original y hecho a mano, en revancha ambos son expropiados de los prestigios sociales y los beneficios materiales generados por su labor y deben mantenerse en su propia lucha para no perder sus instrumentos y ser reconocidos por su arte. (p. 256)

Este sujetomaestro, al cual vamos a intentar descifrar, tiene una voz propia y un sentido común que lo hace ser. Este ser se encuentra subjetivizado por los campos de fuerza externos a él como las instituciones, la administración escolar, la gobernanza, la escolarización, la normalización, la homogeneización, la tecnificación y los discursos de poder. Por otra parte, se encuentran también los campos de fuerza internos como los miedos, los deseos, el control, el método, la ciencia, el poder de saber y creer tener la verdad.

Como Martínez Boom y Rojas Moncriff (1984) señalan:

Ya es hora de que el maestro cree una mirada propia sobre la Educación, la Enseñanza, la Escuela... Ya es hora de rechazar el papel de “administrador de currículo” y de simple trabajador asalariado del Estado. Ya es hora de mirar su propio proceso: su presente y su pasado para así poner en evidencia su saber, el saber pedagógico, y estremeciéndose ante el insólito destino al que lentamente fue condenado, tome conciencia de sus posibilidades transformando su práctica, su relación con los saberes y con aquellos a quien enseña, transforme a la Escuela misma, y al dejar de ser simple ejecutor sea pensador de su quehacer y se dirija a sí mismo. (p. 12)

En resumen, el maestro de hoy debe cubrir su mente y sus estados de ánimo desde la *Epimeleia heautou*, o “inquietud de sí mismo” (Foucault, 2001, p. 17). ¿Cuál es ese sí mismo del que hay que ocuparse? ¿Cuál es ese yo del que debo ocuparme? Se definía con mucha claridad como el objeto de la inquietud de sí, por lo que es preciso interrogarse sobre la naturaleza de ese objeto.

Ahora bien, las prácticas pedagógicas en la comunicación se encuentran con la presencia de enunciados que comunican, enseñan, producen y reproducen significados de lo que ya se ha dicho; estos enunciados resumen, evalúan, otorgan permisos, recompensas y castigos. Sin embargo, los docentes al reflexionar no son sujetos autónomos y unificados, gobernados, tal vez, y en muchos casos, por una alienación de sus palabras.

En la práctica pedagógica, el maestro es quien contribuye a fortalecer el conocimiento del estudiante junto con el desarrollo del pensamiento reflexivo, al ser un sujeto pedagógico que deconstruye una práctica y un discurso educativo donde su acción es vital en un proceso de mediación con otros, con la interrelación de significaciones, sentidos, que orientan y determinan las acciones, y dinamizan las relaciones entre el maestro, el estudiante y el mundo. Según Freire (1998), las prácticas pedagógicas deben constituirse en procesos liberadores que orienten la transformación de una realidad en la que se brinde el espacio y las herramientas necesarias para construir y fortalecer la personalidad del futuro profesional a partir de principios pedagógicos, éticos y científicos. Ante esto, el maestro no se presenta como un reproductor de comentarios y de un texto, tal como lo afirma Foucault, citado por Freire (1987): “Lo nuevo no está en lo que se dice sino en el acontecimiento de su entorno” (p. 29).

Arellano Martínez (2003) sostiene que “el ser humano puede encontrar todo a partir de todo sistema simbólico, en todas sus manifestaciones, pasando de la oralidad a la escritura, y de la escucha al movimiento corporal” (p. 9). Desde luego, estas posturas teóricas nos brindan un sinnúmero de estrategias para el trabajo con los estudiantes. Cada momento que brinde la apertura para el trabajo mancomunado es esencial y, por consiguiente, se darán a conocer los pasos que se siguieron en la práctica pedagógica con los postulantes.

Metodología de la praxeología educativa

Parafraseando a Juliao Vargas (2011), la praxeología instituye una metodología que recoge todo el sentir y el actuar de la pedagogía crítica y, a la vez, del tipo de investigación acción:



En el primer momento, —que fue de acercamiento a la lectura— realizando inferencias de lo que ellos podían inducir a partir de una imagen, es decir, el momento de la observación, donde ellos a partir de lo mostrado, o bien, de un título de un libro; por ejemplo, el de Gabriel García Márquez *El amor en los tiempos de cólera* realizaban hipótesis de lo observado.

En el segundo momento, el de juzgar, se buscó fortalecer la argumentación y la lectura crítica de los postulantes a partir de ampliar sus posturas según la búsqueda de una red teórica, lo que ayudó muchísimo en el discurso oral de los estudiantes en la búsqueda de nuevas fuentes, la ampliación léxica y la profundización y el dominio de un tema. Los postulantes se abrían a un mundo de la posibilidad integradora del conocimiento a través del ejemplo de Freire (2004): “donde nadie enseña a nadie, sino que todos aprenden de todos” (p. 24). Aclarado esto, y según los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional (MinEducación, 1998), se concibe la capacidad de este fenómeno:

El lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social. (p. 18)

Larrea y Martínez (1961) plantean el desarrollo de la educación frente a ese sistema de propiedades propositivas, porque está encaminada a “iluminar, aclarar, estimular, fortalecer al individuo, para convertirlo en persona mediante el descubrimiento, el desarrollo y la integración de sí mismo y al mundo al que pertenece” (p. 1).

El tercer momento consiste en actuar, de modo que la capacidad primaria es la estimulación desde la conversación que se forma mediante sonidos (fonemas) y letras (grafías), por tanto, aprender a comunicarse en la oralidad requiere que se potencialice la escucha porque comprender es, en gran parte, intuir la cosa, apropiarse de ella, penetrándola. Toda intuición lleva un impulso germinal de expresión y comunicación (Larrea y Martínez, 1961, p. 2).

Por consiguiente, en este tercer momento, el actuar ya interfiere con la práctica, en la que los postulantes demostraban las capacidades y habilidades en la expresión oral, el trabajo en equipo para la puesta en escena de la interpretación conforme a la lectura; los estudiantes exponen con argumentos y usan las competencias comunicativas (Larrea y Martínez, 1961, p. 5). La palabra es comunicación, expresión de una personalidad volcada hacia el mundo exterior, comunicación del yo al tú, expresión de una personalidad frente a otra personalidad, creación y expresión de un mundo, el del hablante frente a otro mundo, el del oyente.

De ese modo, la configuración del lenguaje como el lenguaje total se desplaza del valor de lo verbal hacia el uso en la lengua, que es habla y al mismo tiempo es argot y flujo de regionalismos y coloquialismos que habitan entre los mitos y las leyendas, entre los cuentos y las manifestaciones que pasan y han traspasado de generación en generación, y así sigue la ruta didáctica en la que los flujos del mundo de la significación se convierten en estabilizadores de los temas y las formas de aplicación de esta:

La palabra oral, como es sabido, es usada por los habitantes hablantes, no solo por los ciudadanos de un país. La sonoridad de la palabra iguala a todos, hacia abajo, porque todos pueden hacer uso de ella, por encima de los grados de cultura. Este es el motivo por el cual “se forma”, se hace en la vía oral. (Larrea y Martínez, 1961, p. 9)

Hablar es relacionarse, es intercambiar comunicación, compartir ideas o sentimientos, e intentar llegar a puntos de encuentro, es lograr estos acuerdos o delimitar los desencuentros, es decir y obrar en consecuencia. Por ello, comprendemos lo que significa cuando alguien nos plantea “tenemos que hablar”, interpretamos, sin duda, que nos enfrentamos a una situación en la que hay que tratar, compartir o debatir una cuestión o un tema para llegar a comprenderlo mejor conjuntamente e ir interactuando según lo tratado y lo convenido (Ramírez Martínez, 2002, p. 59) (tabla 7).

Tal y como lo ha expresado Ramírez Martínez (2002):



La expresión oral consiste en escuchar el lenguaje integrado (estar atento y receptivo a todos los signos que puedan ayudar a interpretar el mensaje) y expresar o hablar el mismo tipo de lenguaje (emitir toda clase de signos que favorezcan la riqueza comunicativa del mensaje). (p. 59)

Tabla 7. Características del comportamiento de un buen comunicador

Un buen oyente
<ul style="list-style-type: none"> • Adopta una actitud activa: se interesa • Mira o interactúa con el orador y lo respeta • Intenta ser objetivo: escucha • Conecta la intención del emisor, aunque con espíritu crítico • Descubre las ideas principales y secundarias y las jerarquiza • Descubre las intenciones • Valora lo escuchado • Aprecia la intervención del orador • Reacciona al mensaje • Maneja los turnos de habla • Otras • Otras
Un buen hablante
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene en cuenta a la audiencia y su relación con el tema • Planifica el discurso • Centra el tema y adecúa el tono • Respeta los principios de textualidad • Cuida los principios de cooperación comunicativa • Cuida la imagen propia, los gestos y todos aquellos signos que forman el discurso • Observa las reacciones de la audiencia • Es ético y sincero • Evita lo monocorde • Cuida los principios de cortesía

Fuente: Ramírez Martínez (2002).

Otro aspecto identificado, según la observación del maestro, tiene que ver con la identificación del individualismo, formas de relación que no pueden confundirse con lo social. En cambio, un accionar colaborativo y cooperativo permite la presencia de un lenguaje propositivo para los estudiantes, “porque en ese camino se pudo establecer que, si había el individualismo, la necesidad era que ese conocimiento pudiese ser colectivo” (Larrea y Martínez, 1961, p. 1).



Por tanto, el despertar de ese fenómeno aclara lo que se busca en la propuesta: “iluminar, aclarar, estimular, fortalecer al individuo, para convertirlo en persona mediante el descubrimiento, el desarrollo y la integración de sí mismo y al mundo al que pertenece” (Larrea y Martínez, 1961, p. 1). “La formación en lenguaje debe ofrecer las herramientas necesarias para desarrollar su capacidad de producir nuevos significados o, si se quiere, nuevos conocimientos” (MinEducación, 1998, p. 20). Desde la gestación, los seres humanos desarrollan la competencia del lenguaje que es un proceso que permanece toda la vida, de ahí que desde los primeros grados se enfatice en el uso del lenguaje tanto oral como escrito, y estas dos manifestaciones se sigan fortaleciendo en todo el proceso formativo.

En el cuarto momento, se produce la devolución creativa, que es muy importante para el compartir. Los postulantes, a través de todo lo realizado y aprendido, ponen en práctica con los niños de la comunidad, al contribuir con estrategias que los motiven al trabajo por la expresión oral y las competencias comunicativas, el cual es la reciprocidad de la formación en la aventura del dar.

Conclusiones

Los postulantes, al inicio, cuando de compartir conceptos, historias, aspectos de tipo académico y cotidiano se trataba, dejaban ver que los nervios y el miedo se hacían presentes en ellos, accionando de manera contundente el uso de sensaciones que generan olvido cuando se requiere definir o dar a conocer lo estudiado o preparado. Por tanto, en este sistema, la iniciativa está en promover una reflexión pertinente y sostenible de esas debilidades que se han trabajado, pero necesitan profundizar.

En el caso de los ambientes de aprendizaje desarrollados, se apuntó a lo emotivo, al crear en los postulantes una armonía por el uso de su lengua. Por ello, los lineamientos de la expresión oral fueron fundamentos necesarios para que se desarrolle eso que el MinEducación señala de forma insistente en los documentos, desde la implementación de los lineamientos



curriculares en 2002: provocar alternativas para que las comunidades sean más competitivas a la hora de demostrar su expresión y, de paso, desarrollar su competencia comunicativa en el uso del lenguaje con un trabajo amplio y con muchas acciones para ser proactivo y validado.

Mediante la metodología praxeológica, los estudiantes pudieron reconocer el alcance que tenía para la producción de ideas en el momento de demostrar su capacidad escritural y de sacar a la luz su expresión oral: desde su formación educativa la experiencia vivida fue de plano compartida entre los postulantes y la práctica del maestro. Ambos se incursionaron en la aventura del dar y el aprendizaje fue de gran motivación a la hora de realizar los talleres.

Los sistemas de acompañamiento virtual permitieron a los postulantes consolidar herramientas para obtener unos buenos resultados a la hora de utilizar su expresión oral, determinaron sus capacidades, jugaron con los ritmos de vida elocuentes, con los ritmos de los juegos de creación que van desde la arcilla a la escultura y del reconocimiento de los valores de una propuesta para la vida, porque la comunicación está siempre ligada a estos principios.

Definido esto, y a manera de cierre, es fundamental que se entienda de forma definitiva que la incorporación de los sistemas comunicativos en la vida de la formación del ser humano tiene la función de tratarse en su totalidad, aspirar a focalizar fuentes de aprendizaje directas que contribuyan al estado de fortalecimiento de las cualidades del uso de lo oral.

Referencias

- Arellano Martínez, R. (2003). *Semiótica del aprendizaje*. Universidad de Nariño.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfa-betización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1999). *Hermenéutica del sujeto*. La Piqueta.



- Francoise, D. (2009). *La apertura del decir a un hacer*. En Paul Ricoeur y Michel de Certeau: *La historia. Entre el decir y el hacer* (pp. 99-123). Nueva Visión.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *¿Extensión y comunicación?* Siglo XXI.
- González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad: El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Universidad Sergio Arboleda. <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/601-practicas-de-lectura-y-escritura-en-la-universidadpdf-5HGwY-libro.pdf>
- Larrea, J. C. y Martínez, E. A. (1961). *Didáctica de lengua y literatura españolas*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Martínez Boom, A. y Rojas Moncriff, F. (1984). Movimiento pedagógico: Otra escuela, otros maestros. *Revista Educación y Cultura*, 1, 4-12.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares: Lengua castellana*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ramírez Martínez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 5, 57-72. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/47562/505-473-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Russel, D. (1995). Activity theory and its implications for writing instruction. En J. Petraglia (ed.), *Reconceiving writing, rethinking writing instruction* (pp. 51-77). Erlbaum.
- Saldarriaga Vélez, O. (2003). *Del oficio de maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Magisterio.
- Juliao Vargas, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/xmlui/bitstream/handle/10656/1446/Libro_El%20Enfoque%20Praxeologico.pdf?sequence=3&isAllowed=y



Espacio de la lectura literaria para el dominio del discurso escrito

Alexandra Parra Puentes

Resumen

En el campo universitario, los estudiantes demuestran poco interés por los procesos de lectoescritura y, en la mayoría de los casos, presentan problemas a la hora de interpretar y darles pertinencia a los textos académicos; de igual forma, se halla el desinterés por incursionar en lecturas que les permitan poseer diversidad de conocimientos estéticos, culturales, sociales y literarios. Por ello, el estudiante universitario se limita a las lecturas ofrecidas por el docente y este proceso es una “obligación” que, a la vez, lo acompaña el poco dominio o habilidad para interpretar y, por supuesto, escribir. Así, en los cursos de Comprensión y Producción Textual I, se busca responder a la necesidad de construir una mirada y una reflexión distinta sobre la lectura y la escritura en el campo literario, y con ello que los estudiantes universitarios puedan elegir, según sus preferencias o gustos, obras que les ayuden a compartir sus interpretaciones y que sientan la necesidad de leer por medio de su iniciativa, para así fomentar la lectura y escritura significativa que ayudará a vincular la oralidad, la comprensión y la producción de tipos diferentes de textos.

Palabras clave:

texto literario, literatura, producción textual.

**Abstract**

In the university field, students show interest in writing processes and in most cases, they have problems when interpreting and giving relevance to academic texts, in the same way, there is a lack of interest in venturing into readings that allow them to possess a diversity of aesthetic, cultural, social and literary knowledge. For this reason, the university student limits himself to the readings offered by the teacher and this process is an “obligation” that is accompanied by the mastery or ability to interpret and, of course, to write. Thus, in the Comprehension and Textual Production I courses, it seeks to respond to the need to build a different perspective and reflection on reading and writing in the literary field; With this, it is sought that, based on literature, university students can choose, according to their preferences or tastes, works that help them share their interpretations and that they feel the need to read through their initiative, in order to encourage reading. and meaningful writing that will help link orality, comprehension, and production of different types of texts.

Keywords:

literary text, literature, textual production.



Introducción

En los procesos de lectoescritura, nos encontramos que leer y escribir se fundamentan como unas habilidades complejas que se deben desarrollar de acuerdo con los conocimientos y su experiencia en el contexto sociocultural. Los estudiantes, al ingresar en la educación superior, argumentan que las lecturas propuestas en los cursos de lectura y escritura son tediosas y difíciles de asimilar; lo poco atractivo de este encuentro lleva a que no se genere un proceso completo. Por ello, estas afirmaciones hacen repensar que los aportes que se están construyendo en el aula de clase son poco atractivos y no se están complementando en el pensamiento crítico y reflexivo. En este sentido, se plantea la pregunta siguiente: ¿qué hay que enseñar y cómo se puede aprender de los textos literarios en lengua materna para fortalecer la comprensión y la producción textual?

La formación del lector literario como justificación de la tarea educativa se integra en la mayoría de las reflexiones y los programas curriculares de instituciones educativas y, por supuesto, de las universitarias. Sin embargo, el traslado de los principios productivos a la academia ha sufrido múltiples confusiones y problemas, unas veces porque se reducen a un número indefinido de textos u obras literarias y otras porque el modelo educativo no siempre resulta compatible con los objetivos propuestos.

¿Entonces cómo generar iniciativas de lectura que contribuyan a la producción textual? Si el problema es cómo se trabajan los textos académicos para la comprensión, una ruta posible para ello está en dar preferencia a los gustos de los estudiantes para explorar, sobre todo, lo que ellos dicen, cómo lo dicen y cómo singularizan su experiencia respecto de lo que leen y cómo lo plasman en el discurso escrito.

De esta manera, los problemas que se derivan de los cursos de Comprensión y Producción Textual I hacen pensar en la necesidad de tener otras prácticas que contribuyan a visionar el texto a partir de otras imágenes, escrituras y discursos. Por esta razón, en los cursos de Comprensión y Producción Textual I de la Universidad Santiago de Cali, se decidió crear

un escenario en el que los textos literarios permiten estructurar y definir el placer de la lectura para contribuir a la interpretación a partir de talleres que buscaban estructurar la clase como una sensibilización en la que se genera la lectura de novelas, microrrelatos, cuentos, cómics y otros textos en los que pueden elegir temas afines o de su preferencia, con el fin de pasar a un segundo momento en el que se reflexiona, critica y se propone una postura ante lo leído; por último, los estudiantes podrán crear, a partir de una estructura definida, un texto de carácter académico para generar los primeros indicios de escritura formal.

Es menester entender que la literatura es capaz de absorber cualquier discurso lingüístico, de manera que los textos literarios constituyen una jerarquía académica no solo para leer y escribir textos narrativos, sino para aprender los mecanismos del funcionamiento lingüístico en general y producir otros tipos de textos. Por ende, puede ser posible encontrar miradas y abordajes de la literatura como forma de interactuar en los procesos de lectura y escritura.

La literatura ha centrado su atención en el lugar que esta tiene en sus lectores y en los procesos de creación. Por otro lado, los filósofos y teóricos reubican su espacio y su función social en relación con los nuevos sistemas culturales y artísticos.

En primer lugar, en el campo de los estudios de la enseñanza literaria, Colomer (2010) plantea que cualquier modelo de enseñanza literaria se caracteriza por la fuerte interrelación que establece entre los objetivos, su eje de programación, el corpus propuesto de lectura y las actividades académicas para la enseñanza:

La lectura de libros crea un itinerario prolongado a lo largo de toda la escolaridad obligatoria. No se lee libremente en unos cursos y se aprende literatura en otros. Si se es consciente de la continuidad de los aprendizajes, estos se pueden enlazar en forma más eficaz y los docentes pueden trabajar en equipo para ayudar a sus alumnos durante ese recorrido.



Por su parte, Cassany (1987) nos propone una reflexión en torno a la emergencia de aprender a leer para conocer la estructura de la escritura, cómo se utiliza, qué funciones cumple, qué discurso se utiliza y qué conocimientos previos es preciso tener y cuáles omitir. A partir de ello, señala lo siguiente:

La lectura y la escritura forman parte de la cotidianidad de millones de seres humanos, es imperativo dejar de ver estas actividades como entidades separadas tal como se han venido trabajando en la escuela tradicional donde se proponen la lectura y la escritura como actividades mecánicas y desconectadas entre sí.

Esta es la razón de por qué la enseñanza de la literatura se debe poner en un punto principal y en un exponente visible en los niveles de primaria, secundaria y básica media; sin embargo, la tendencia es trabajar la lectura como base de interpretación y configuración del mundo; este es un factor que permite argumentar que la comprensión de los textos son el fuerte para consolidar procesos de las lecturas intuitivas. Al analizar la crisis de la enseñanza literaria y la escritura, Chartier y Hébrard (1994) señalan que el abandono de un modelo o de un procedimiento didáctico obedece a las siguientes causas:

Se debe a que los alumnos ya no creen en la lectura. En el primer caso, se descubre duramente que los contenidos de la enseñanza nunca se imponen en la clase por decreto o por la fuerza: es menester que exista un consenso suficiente de los receptores; si ese consenso no existe, “motivar” a los alumnos se hace un trabajo de mucha paciencia. En el segundo caso, se descubre que no es posible transmitir algo si uno no cree en su valor: los conocimientos y los procedimientos escolares no son objetos.

Por ende, se trata de desarrollar una capacidad interpretativa que permita una socialización más rica y lúcida en los lectores para generar un placer literario que se construye a lo largo del proceso académico. El aprendizaje, entonces, se concibe centrado en la lectura de las obras. En ese sentido, Bronckart (1997) señala:



Si la literatura es verdaderamente un patrimonio, este patrimonio es, antes que nada, un patrimonio de debates, de trabajo interpretativo a propósito de la persona humana, de su sociabilidad de la diversidad sociocultural, y de las posibilidades de uso de la lengua. (p. 17)

La capacidad interpretativa integra ahora el disfrute del texto, tal como lo expone Reis (1997) en uno de sus estudios sobre didáctica: “anulada la hiperbolización de la teoría, la enseñanza de la literatura recupera el texto literario como entidad que llama al goce estético”.

Para este proceso, se busca evidenciar la metodología utilizada en los cursos de Comprensión y Producción Textual I de los estudiantes del primer semestre de todas las carreras de la Universidad Santiago de Cali. Se busca mostrar cuál fue el paso a paso de los talleres, qué se consideró para trabajar textos literarios y cómo se llegó a formalizar un plan de escritura desde un texto reflexivocrítico.

Desarrollo

La metodología de trabajo fue la creación de un espacio de lectura de textos literarios que naciera de los intereses de los estudiantes de la Universidad Santiago de Cali de primer semestre de cada una de las carreras profesionales. Según el plan de estudios de los cursos mencionados, el trabajo se centró en promover la lectura a través de la elección libre de un tema específico por parte de los estudiantes.

Para ello, el procedimiento fue el siguiente: primero, para trabajar el campo de la comprensión en lengua castellana (lectura), se efectuó un sondeo de intereses en el que se les preguntó a los estudiantes qué les gustaría aprender o cuáles temas de interés les gustaría conocer. A partir de ahí, como docente del área, se agruparon los intereses en bloques o grupos de trabajo, y se consideró lo siguiente:

- Selección de materiales para profundizar el tema elegido (apoyarse en diferentes géneros como cuento, crónica, lírico, ciencia ficción, aventuras, policiaco, distopía, etc.).



- Ampliación del campo de información a otras tipologías textuales (ensayo, artículo de opinión, etc.). Se hizo un rastreo de otros textos como ensayos, artículos de opinión, noticias, en los que se profundiza en los temas seleccionados para tener un panorama más amplio de otras intenciones comunicativas.

Un segundo momento fue la exploración de los temas de interés a través de los textos literarios. Se entregó una lista de obras entre las que el estudiante pudo elegir a su gusto (por autor, tema o género). De esta forma, los estudiantes hicieron las lecturas de cada uno de los textos, después, a través de unas preguntas sobre estos libros, se inició un diálogo de posturas y reacciones sobre la primera lectura intuitiva (tabla 8).

Tabla 8. Preguntas generadoras

Obras literarias	Preguntas generadoras
Mi dulce compañía , de Laura Restrepo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se pueden argumentar los siguientes aspectos desde la obra seleccionada? Argumenta tu respuesta. La devoción popular vs. la fe. Superstición vs. la razón. • El barrio popular vs. el fenómeno del milagro. • En la línea femenina: el papel de la mujer vs. el patriarcado.
La virgen de los sicarios , de Fernando Vallejo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué fue lo más controversial de la lectura? • De estos temas, ¿cuál fue el que le llamó la atención? ¿Por qué? • ¿Cuáles otros temas se pueden analizar en la obra literaria?
El lugar sin límites , de José Donoso	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fue el encuentro del lector (usted) cuando se entera de que La Manuela es un travesti? • ¿Cuál es la dicotomía entre la hija y el padre? • ¿Qué símbolos tiene el vestido de La Manuela en la obra? • ¿Cuál es la metáfora de la destrucción en la obra?
Maus , de Art Spiegelman	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué cree que es importante el tono fabulístico de la novela? • Maus es una novela gráfica que permite reflexionar sobre la historia y los distintos fenómenos sociales, uno de los más notables es la “limpieza étnica”: ¿cómo se configura este tema en la novela y cómo se ve presente en nuestros días?

Fuente: elaboración propia.



Como se puede apreciar, se retomaron varias obras literarias, entre ellas una novela gráfica, en la que se encuentran historias sobre la religión, el género, el travestismo y la guerra, que nos demuestran la condición humana mediante la narración entre lo ficcionalreal. Lo más importante de las lecturas es que permitieron que los estudiantes a partir de las preguntas generadoras comenzaran a responder desde una postura crítica y analítica de la obra, lo que les ayudó a tener un discurso escrito más elaborado que fue complementado en el último momento de los talleres.

Un tercer momento fue la discusión en grupos de intereses, en el cual se pusieron de manifiesto las historias leídas, las inferencias vistas para relacionar estas apreciaciones con su contexto cotidiano. Se le solicitó al estudiante que investigara sobre el autor, por ejemplo, en los temas recurrentes que escribe, su estilo de escritura, sus posturas políticas, culturales e ideológicas para que el estudiante complementara sus argumentos con otras voces o fuentes confiables e ir construyendo en ellos un discurso más elaborado, más académico e investigativo.

En cuarto lugar, el proceso de escritura busca privilegiar la relación entre lectura y esas apreciaciones encontradas en cada una de las obras literarias. El texto creado pasó por dos etapas de revisión y corrección para que el estudiante reconociera el proceso de redacción y relectura de este. De igual forma, se buscó que este inicio de creación permitiera acercarse a otras tipologías con el fin de potenciar habilidades argumentativas y expositivas en los discursos escritos para producir cada vez textos más complejos.

Conclusiones

Para la educación superior, todavía existen retos en la escritura, en especial, de los estudiantes que llegan a encontrarse con escenarios académicos e investigativos complejos y sin dominar este discurso. La formación, así, es constante y determinante en el inicio de las carreras profesionales que se asumen como proyecto de vida y, además, es un proceso que se debe considerar para evitar la deserción escolar. Por esta razón, es me-



nester que los cursos de lectura y escritura puedan fortalecer los hábitos lectores para generar posturas ante lo leído y que sean el reflejo de sus propios textos.

El trabajo realizado en el curso de Comprensión y Producción Textual I construyó una metodología de lectura y escritura basada en los intereses generales de los estudiantes, con el fin de encontrarse con lo ficcional en esos temas o referentes que les llaman la atención, lo cual generó posturas sobre lo leído y demostró sus visiones de mundo para fortalecer sus competencias; así, fue una técnica para hallarse en un proceso escritural que conllevó la corrección, la redacción y el buen dominio de sus ideas. Una propuesta que puede seguir fortaleciéndose desde otros escenarios o contextos universitarios, y de la mano de las sugerencias de los mismos estudiantes para incentivar el hábito de la lectura como estrategia para buscar, ordenar y desarrollar ideas en un estilo de escritura propio.

Referencias

- Bronckart, J. P. (1997). Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature. En A. Mendoza Fillola, C. Romea Castro y F. J. Cantero Serena (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI: IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona, 27, 28, 29 de noviembre de 1996* (pp. 13-24). Uni-versidad de Barcelona.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas po-sibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Colomer, T. (2010). *La didáctica de la literatura: Temas y líneas de investigación e innovación*. <https://biblioteca.org.ar/libros/155187.pdf>
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Gedisa.
- Ferreiro, E. (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar solo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. *Lecturas sobre Lecturas*, 1, 31-37.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Nuñez R, G. (2001). *La educación literaria*. Síntesis.
- Obregón R, M. (2007). *Los círculos de literatura en la escuela*. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(1), 48-57.
- Privat, J. M. (2001). Sociológicas de las didácticas de la lectura. *Lulú coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1).



- Reis, C. (1997). Lectura literaria y didáctica de la literatura: Confrontaciones y articulaciones. En *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI: IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona, 27, 28, 29 de noviembre de 1996* (pp. 113-118). Universidad de Barcelona.
- Sardi, V. (2003). Devenir nacional: Prácticas lectoras y procesos nacionalizadores en la escuela. En G. Herrera de Bett (comp.), *Didácticas de la lengua y la literatura: Teorías, debates y propuestas. Cuarto Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Serrano, M. S. (2007). Estrategias de comprensión y autorregulación para el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes universitarios. En R. A. Cajavilca (comp.), *La investigación en la docencia: La formación de formadores*. Universidad de los Andes.



Aprendizaje integral en cálculo a través del aprendizaje basado en problemas

Brian Bastidas Bustamante

Resumen

Se trata de dar a conocer una metodología que les permite a los docentes abrirse a la idea no solo de estar a la vanguardia con la asignatura de Cálculo, sino también de brindar la posibilidad a los estudiantes de que desarrollen competencias integrales, en este caso, la lectura y la escritura crítica. Por tanto, el aprendizaje basado en problemas (ABP) se presenta en cada uno de sus momentos. Inicialmente, se explican las características y los aspectos positivos del ABP; posteriormente, se desarrollan los parámetros del problema que ayudará a que se cumpla con los objetivos planteados para cada tema; finalmente, se realiza la implementación y el análisis de los resultados de aprendizaje, haciendo una comparación entre un grupo con la metodología tradicional y el grupo con el ABP.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, cálculo, lectura y escritura en matemáticas.

Abstract

This text attempts to share the benefits of the Problem Based Learning (PBL) methodology applied to the Calculus subject to contribute to the development of comprehensive reading and writing competencies in students. To do this, it presents each stage of the process. Initially, it explains the characteristics and positive aspects of the methodology. Then, it develops the parameters of the problem that helped to meet the objectives set for each topic. Finally, it shows the implementation carried out and the analysis of the learning results obtained from a comparison made between a group with traditional methodology and a group with PBL.

Keywords:

project based learning, calculus, reading and writing in mathematics.

Introducción

El objetivo es describir el impacto de la lectura y escritura en la enseñanza de las matemáticas a través de la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP), para responder a las necesidades actuales como el mejoramiento en el proceso de lectura y escritura de los estudiantes, el logro de objetivos de la asignatura base a través de la metodología utilizada, la función de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en las actividades y la necesidad de implementar una metodología que logre cambiar la forma de enseñar por parte del docente y de aprender por parte de los estudiantes.

Para entrar en contexto con el ABP, se inicia reseñando el montaje, para el cual se requiere una planeación minuciosa y detallada, acompañada de una serie de hipótesis de lo que puede pasar durante todo el proceso de trabajo con los estudiantes. También es muy importante tener claros los objetivos de aprendizaje, las actividades, las tutorías, las evaluaciones y los pensamientos que podrían llegar a tener los estudiantes.

Luego de la creación del ABP, sigue la implementación y verificación de los resultados de aprendizaje. Para su análisis, se comparan dos grupos entre quienes se imparte la asignatura. En un grupo, se trabaja de la manera tradicional y en el otro con el ABP, y así se puede ver una gran diferencia entre los resultados para las mismas evaluaciones en los dos cursos.

Desarrollo

Este proyecto nace de la idea de implementar la lectura y la escritura crítica de los estudiantes del programa de Administración de Empresas de la Universidad Católica Lumen Gentium (Unicatólica) en la asignatura de Cálculo, del Departamento de Ciencias Básicas, que se acostumbra a impartir desde la metodología tradicional dado el contenido temático, la extensión y la dificultad que presentan los estudiantes para su comprensión. Es difícil para un docente pensar en buscar otra metodología que sea



capaz de llevar a la comprensión, la aplicación y la interpretación de cada uno de los conceptos. Por lo general, el docente explica el concepto, lo contextualiza, realiza algunos ejemplos de aplicación y espera que a través de estos los estudiantes se enfrenten a unos ejercicios y logren solucionarlos de igual forma. De este modo, si surgen errores, dudas o la necesidad de solicitar la ayuda del docente, se repite el proceso de manera cíclica hasta que los estudiantes puedan resolver casi cualquier ejercicio del mismo tema de manera autónoma.

Personalmente, pensaba que con la metodología tradicional era imposible llegar a implementar la lectura y la escritura en los estudiantes en la asignatura de Cálculo, por eso, se investiga sobre nuevas metodologías y se encontró el ABP, que es una metodología que se centra en el estudiante y donde se les presenta un problema real o ficticio. Los estudiantes tienen que hacer uso de algunos conocimientos previos y de otros que deben adquirir durante el proceso sin que el docente les brinde una clase magistral. Barrows (1986) define el ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (p. 483). Para Prieto Navarro (2006), “el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos” (p. 185). Por otra parte, el ABP ayuda al estudiante a trabajar y desarrollar diversas competencias. Autores como de Benito y Cruz (2005), De Miguel (2005) y Prieto Navarro (2006) destacan las siguientes:

- Resolución de problemas
- Trabajo en equipo
- Toma de decisiones
- Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información)
- Desarrollo de habilidades de búsqueda y manejo de información

- Desarrollo de habilidades de investigación
- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia
- Planificación de las estrategias que se van a utilizar para aprender
- Identificación de problemas relevantes del contexto profesional
- Conciencia del propio aprendizaje que asume la responsabilidad de ser parte activa en el proceso
- Pensamiento crítico
- Aprendizaje autodirigido
- Habilidades de evaluación y autoevaluación
- Aprendizaje permanente
- Desarrollo del razonamiento eficaz y la creatividad

De esta forma, se puede ajustar el ABP para cumplir los objetivos del proyecto, crear un problema que aplique los conocimientos en el área de la asignatura de Cálculo y que, a su vez, se implemente la lectura y la escritura en los estudiantes.

Creación del aprendizaje basado en problemas

Para la creación del ABP, primero, se definen los objetivos curriculares, los cuales son:

- Determinar los intervalos sobre los cuales una función es creciente o decreciente.
- Aplicar el criterio de la primera derivada para determinar los extremos relativos de una función.
- Entender la definición de extremos de una función en un intervalo.
- Entender la definición de extremos relativos de una función en un intervalo.
- Encontrar los extremos en un intervalo cerrado.



- Determinar intervalos sobre los cuales una función es cóncava hacia arriba o hacia abajo.
- Encontrar los puntos de inflexión de la gráfica de una función.
- Aplicar el criterio de la segunda derivada para determinar extremos relativos de una función.
- Analizar y trazar la gráfica de una función.
- Resolver problemas de máximos y mínimos aplicados.
- Se definen también las siguientes características:
 - La extensión curricular: en este caso, la institución divide el semestre en tres cortes; el proyecto se debe realizar en el tercer corte, puesto que para comenzar lo los estudiantes necesitan unos conocimientos previos que van a adquirir en los primeros dos cortes.
 - Los recursos que se necesitarán por parte de los estudiantes y del docente para todo el desarrollo, la solución y la presentación del problema.
 - Las referencias de información y el material que ayudarán al estudiante a adquirir ese conocimiento nuevo y necesario para la solución del problema.
 - La creación de las rúbricas de evaluación que el estudiante desde el primer momento debe conocer muy bien, en qué momento y de qué forma será evaluado.
 - Determinación de los grupos: cuál es la mejor forma de desarrollar el ABP.

Luego de tener claro todo lo anterior, se procede a crear un problema que cumpla con los objetivos planteados, para ello, se crea el siguiente escenario:

Escenario del ABP

La reconocida empresa colombiana Ecopetrol los ha contratado para realizar un estudio de inversión. Dicha empresa quiere tomar la decisión de invertir en dos negocios de los que hasta ahora solo conoce los datos siguientes:

Negocio 1:

Función 1: Pueden ser ingresos, costos, utilidad, costo promedio, demanda. Función 2: Pueden ser ingresos, costos, utilidad, costo promedio, demanda, no iguales a la función.

Límite de producción

Tiempo de producción al año

Inversión

Negocio 2:

Función 3: Pueden ser ingresos, costos, utilidad, costo promedio, demanda. Función 4: Pueden ser ingresos, costos, utilidad, costo promedio, demanda, no iguales a la función 3.

Límite de producción

Tiempo de producción al año

Inversión

Ecopetrol, para invertir en uno de los negocios, desea conocer:

- Las gráficas (suponiendo que no contamos con calculadoras gráficas) de las funciones de ingresos, demanda, costo promedio, costos y utilidad.
- Registrar los ingresos máximos de cada empresa y a qué cantidad de artículos producidos sucede, los costos mínimos de cada empresa y a qué cantidad de artículos producidos sucede, la utilidad máxima de cada empresa y a qué cantidad de artículos producidos sucede.



- El tiempo de recuperación de la inversión.
- La recomendación, por parte del grupo que realiza el informe, sobre cuál negocio es más viable, con sus comparaciones y la presentación de las funciones (costo marginal, ingreso marginal, utilidad marginal, costo promedio y demanda), de este negocio.
- Del negocio que se recomiende, también se desea conocer la producción óptima y sus respectivas recomendaciones.
- Presentar un informe escrito con todo el proceso que incluya los cálculos, los comparativos, las gráficas, las decisiones y las recomendaciones.

En el caso anterior, la idea es que cada grupo se enfrente a funciones diferentes, a saber, limitantes de producción, tiempos de producción e inversiones que lleven a conclusiones totalmente diferentes.

Guías del docente y del estudiante

Luego de tener el escenario del ABP o el enunciado problema, se procede a crear la guía del docente. En este caso, la función del profesor es totalmente diferente del rol del maestro tradicional, ya que el profesor pasa a ser un tutor o guía de los estudiantes, siendo muy precavido en las respuestas dadas a las diferentes dudas de los grupos de trabajo, dando unas pequeñas instrucciones (pequeñas para que los estudiantes vayan por un buen camino, pero también para que por sí solos lleguen a la solución del problema).

En esta guía, también se planean las sesiones que se tendrán con cada grupo, las cuales tienen como objetivos determinar las responsabilidades del docente y revisar los avances de cada grupo y los conocimientos a reforzar.

A parte de la guía del docente, se crea la guía del estudiante con las características de cuál es la función del estudiante, qué acciones y reco-

mendaciones se deben considerar para el trabajo tanto individual como en equipo. En esta guía, al igual que en la guía del docente, se realiza el cronograma de trabajo por sesión, que incluye qué temas se van a trabajar, qué conocimientos se adquieren en cada sesión, qué herramientas se pueden utilizar para dar solución al problema, cuáles son las actividades propuestas y las fechas de entregas de informe y sustentación del problema.

Implementación y resultados del proyecto

En el semestre 20201, se tenían dos grupos para trabajar la asignatura de Cálculo: con un grupo se trabajó la metodología tradicional todo el semestre, mientras con el otro el ABP solo en el tercer corte. Al tener dos grupos cada uno con su respectiva metodología, se podían tener comparaciones durante el proceso y en los resultados finales de aprendizaje, en atención a que los dos grupos contarían con el mismo docente y los mismos recursos digitales (como guías, videos y otros); la única diferencia era la metodología.

Se debe especificar que el tercer corte cuenta con cinco semanas o sesiones de clase. En el caso de la metodología tradicional, se iban a trabajar cuatro sesiones de clase y la quinta era para la evaluación final del curso, mientras en el ABP se trabajaba la primera sesión con todo el curso y de la segunda sesión hasta la cuarta con grupos independientes; en la quinta sesión, se debían presentar el informe y la sustentación final del proyecto.

Comparaciones durante el proceso

Habría que resaltar que los temas a trabajar son exactamente los mismos y se requiere el mismo tiempo para su desarrollo, es decir, que el grupo en el que se aplicó el ABP y el grupo en el que se aplicó la metodología tradicional no se encontrarían en desventaja de contenidos.

Con el ABP, se desarrolla un ejercicio de preguntarespuesta, y de intercambio de información continua entre docente y estudiante, puesto que



la necesidad de llegar a una respuesta correcta o concreta hace que los estudiantes se cuestionen la aplicación de los conceptos, la identificación de errores y el análisis de resultados.

En cada sesión, los grupos de estudiantes del ABP llegaban con diferentes preguntas para avanzar en su resolución. Esta parte no resultaría en particular sorprendente e inesperada de no ser por la forma en que hablan los estudiantes con respecto al tema de la sesión anterior. El tipo de preguntas que realizan los diferentes estudiantes en cada grupo estaban constituidas principalmente por comentarios y preguntas que no las hacían en la clase tradicional. Por otro lado, estaba el número de estudiantes participantes a la hora de hacer preguntas o explicar alguna situación al reunirse con los equipos de trabajo en el ABP; la participación en cada grupo de la mayoría de las estudiantes, mientras, en la clase tradicional, por lo general, estaba conformada por los mismos estudiantes que participan. La apropiación del tema para explicar el adelanto que habían realizado los grupos del ABP no se podía evidenciar en la clase tradicional.

Comparaciones en resultados de aprendizaje

Para comparar los resultados de aprendizajes, se crearon tres cuestionarios, uno por tema: los primeros dos determinaron el aprendizaje de contenidos más técnicos, mientras el último determinaba el aprendizaje del contenido práctico, la resolución de un problema aplicando los contenidos de los temas anteriores.

Tabla 9. Comparación de los resultados de los cuestionarios

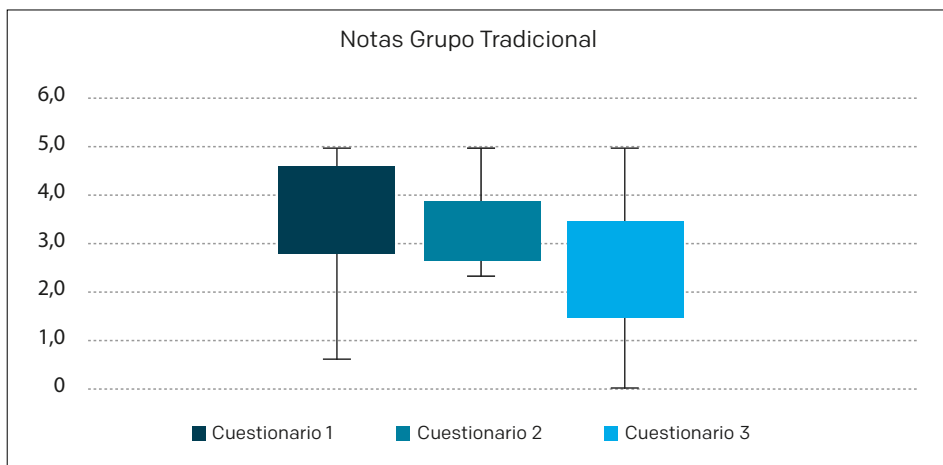
Grupo	Cuestionario 1	Cuestionario 2	Cuestionario 3	Media
Tradicional	3,3	3,5	2,8	3,2
ABP	3,6	4,5	4,2	4,1
Diferencia	0,3	1,0	1,4	0,9

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 1, se puede apreciar que para el primer cuestionario, realizado en la sesión 2, a pesar de que el grupo ABP tiene un mejor promedio de resultados, no se percibe mayor distancia entre el uno y el otro. El grupo ABP solo ha trabajado una semana, mientras en el cuestionario 2 realizado en la sesión 3 hay un punto de diferencia en los promedios del grupo ABP con un promedio muy bueno, en contraste con el grupo tradicional con un promedio básico. En el cuestionario 3, y prácticamente el más importante puesto que evalúa la aplicación de los contenidos contextualizados en la carrera profesional, se nota una gran diferencia entre los dos grupos: el ABP está por encima de 4.0, mientras el grupo tradicional está por debajo de 3.0. Al final, podemos ver la diferencia entre los promedios de los tres cuestionarios casi de un punto por encima, de modo que 4,1 es un promedio alto para las asignaturas de ciencias básicas.

También se analiza la distribución de las notas de los dos grupos a través de los diagramas de cajas (figuras 1 y 2).

Figura 1. Distribución de notas de los cuestionarios, grupo tradicional

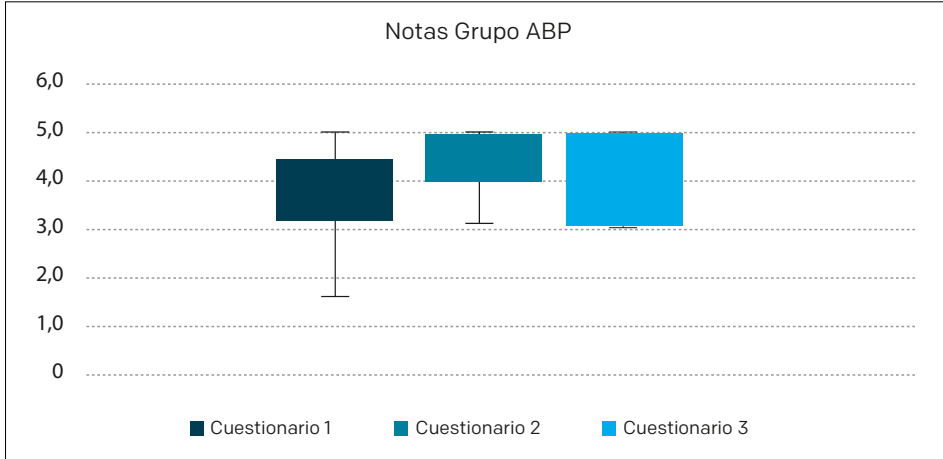


Fuente: elaboración propia.

En la figura 1, se observa la menor diferencia de notas entre los estudiantes.

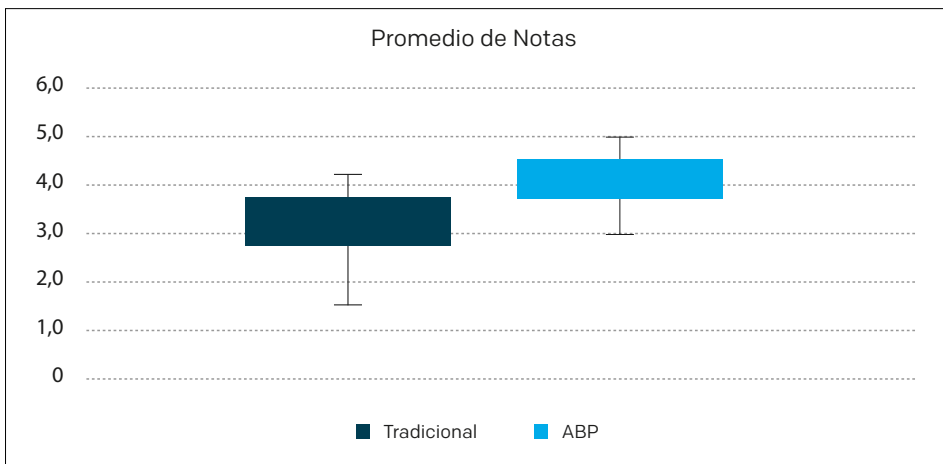


Figura 2. Notas del grupo ABP



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Promedio de notas



Fuente: elaboración propia.

En la figura 3, se observa la gran diferencia de promedios obtenidos por los estudiantes de los dos grupos.

Evaluación del aprendizaje basado en problemas y del profesor

Al terminar el proyecto del ABP, se les presentó una rúbrica de evaluación a los estudiantes para evaluar la metodología trabajada en el último corte y otra rúbrica para evaluar al profesor. Las dos rúbricas obtuvieron muy buenos resultados.

Función e importancia de las TIC en el proyecto

Las TIC desempeñan un papel fundamental en el proyecto realizado. La universidad cuenta con Moodle, donde los estudiantes podían encontrar todo el material de manera digital (documentos, guías, videos, actividades y cuestionarios); estos recursos, en realidad, se subieron a diferentes plataformas como SlideShare, Canva, Genially, YouTube, pero se podían visualizar fácilmente desde el Moodle sin necesidad de que el estudiante navegara en otras aplicaciones. Por otra parte, se crearon nueve rúbricas de evaluación: algunas de ellas eran completadas tanto por el docente como por el estudiante, mientras otras solo por los estudiantes o solo por el docente. Para ello, se utilizó CoRubrics de Google que permite compartir las rúbricas a manera de encuestas. Luego de finalizar los formularios, de una forma sencilla al docente se le facilitó conocer los resultados de las evaluaciones y compartirlos con los estudiantes.

Conclusiones

Con la ayuda del ABP, se pudo naturalizar y contextualizar la asignatura de Cálculo en el campo laboral, pues los estudiantes tienen un reto de índole empresarial durante la aplicación. El proceso de la resolución del problema posibilita al estudiante reconocer el uso de sus presaberes, por lo que, al mismo tiempo, se puede dar cuenta de cuáles son sus falencias en contenido y que para avanzar debe cubrir esa necesidad realizando consultas, ya al tutor, ya a cualquier otro medio de información.



Este tipo de metodologías dan la oportunidad de que el docente autoevalúe su rol como desarrollador de habilidades a través de los temas y las instrucciones que brinda para que el estudiante adquiriera las competencias necesarias y que estas sean aplicadas de manera integral en su campo profesional y dar solución a situaciones reales.

El ABP brindó la posibilidad de articular con mayor facilidad la lectura y la escritura con la enseñanza de las matemáticas, con lo que se obtuvieron no solo buenos resultados en el proceso académico, sino que también se logró un mayor acercamiento y motivación por parte de los estudiantes, quienes lograron replantear alejándose un poco de la opinión general de que las asignaturas de matemáticas son difíciles.



Referencias

- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.
- De Miguel, D. (2005). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alianza.
- Prieto Navarro, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: El caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 173-196. <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6558/6367>



Enseñar a escribir textos narrativos

Gladys Zamudio Tobar

Resumen

Se contextualiza el concepto de texto narrativo y sus modificaciones según las prácticas de lectura y escritura realizadas en el tiempo hasta concebirse en el siglo XXI como narrativas digitales o narrativas transmedia en las que se implementan los discursos multimodales y se utilizan diferentes sistemas del lenguaje. También se explica cómo se redactan los textos narrativos, cómo enseñarlos y en qué contextos se pueden implementar, y se realizan algunas ejemplificaciones. Además, se referencian autores y las estrategias de sus procesos, en atención a sus experiencias en la formación como escritores.

Palabras clave:

escritura, textos narrativos, minicuentos, enseñanza.

Abstract

This article textualizes the concept of narrative text and its modifications according to the reading and writing practices carried out over time, until it was conceived in the twentyfirst century as digital narratives or transmedia narratives and where multimodal discourses are implemented, where different language systems are used. It also explains how narrative texts are written, how to teach them and in what contexts they can be implemented and some exemplifications are made. In addition, authors and the strategies of their processes are referenced, taking into account their experiences in training as writers.

Keywords:

writing, narrative texts, mini-stories, teaching.

Introducción

La escritura es una manera trascendental de comunicarnos, la cual en la actualidad ha sufrido metamorfosis en los medios masivos con el uso de las nuevas tecnologías en los transmedias. Algunas veces, es amplia, extendida, argumentativa, explicativa, y en otras ocasiones, se vierte en los libros y las pantallas como una gota de universo, como un fractal que termina vinculando lo esencial de la humanidad en pocas palabras, otros símbolos y sistemas de expresión. En esas relaciones discursivas, se entretajan las tramas de los textos narrativos, que en el siglo XXI no son solo los cuentos, las novelas, las crónicas y las narraciones autobiográficas, sino que es un concepto que se ha desplazado a los transmedias, de modo que son estas el tejido entre todos los discursos multimodales que dialogan y en que los lectores también pueden hacerlo a través de diferentes redes comunicacionales.

Se deja en claro la definición de narrativas digitales, pero esencialmente de las narrativas como se han concebido tradicionalmente en la academia. Por consiguiente, se evocan autores y estrategias para escribir cuentos y, en algunos casos, narraciones autobiográficas.

Sumado a ello, se presenta una ruta para construir los textos narrativos y se ejemplifica con un taller realizado en primer semestre de una universidad privada en Cali. Finalmente, se presentan los resultados de la experiencia didáctica y la rúbrica de evaluación de estos.

¿Qué son los textos narrativos?

Los textos narrativos son constructos lingüísticos escritos u orales que se sumergen en las sensibilidades de los personajes, sus comportamientos y, en general, en los hechos acontecidos en sus cotidianidades. Mientras otros tipos de escritos buscan sintetizar los sucesos o contenidos, como la noticia y la reseña descriptiva, los narrativos se expanden y retratan cada detalle, como si para escribirlos se utilizara un lente



microscópico que permitiera ver partículas minúsculas de los procesos textuales como indicios, señales, símbolos y demás códigos para trazar un interminable camino de sentidos, en el que el lector hace uso de su linterna, también narrativa, para no perderse en esos laberintos, a veces majestuosos e indescifrables.

Las maneras de escuchar, conversar, leer, escribir y expresar se han transformado tanto como nuestra forma de vivir en la era de las nuevas tecnologías, la informática y el conocimiento. No obstante, hay dispositivos humanos que parecieran venir encapsulados en nuestro ADN y detonan con las voces, los sonidos, las imágenes, los colores y los sentires, en general. Uno de esos dispositivos es la capacidad de imaginar y el otro es narrar, es decir, de poner a dialogar toda esa información y crear nuevas imágenes, otros sonidos, un collage de sensaciones y de emociones que, una vez materializado, se denomina expresión y puede darse por medio de palabras, dibujos, representaciones con el cuerpo, elaboraciones musicales o hipertextos. (Zamudio Tobar, 2020a, p. 118)

Claro que, entre las múltiples formas de los textos narrativos, en esta segunda década del siglo XXI y en los territorios de los transmedias, estos tienen comportamientos distintos: aunque conservan los trucos literarios y la exigencia retórica, aún no se define su superestructura o arquitectura textual (Van Dijk, 1980). Se podría decir de manera intuitiva que tienden a ser más bien cortos, pero entretejidos con otros y en diferentes medios y lenguajes; en eso consisten las nuevas narrativas digitales o el concepto de narrativa transmedia o *storytelling* (Jenkins, 2003; Tipantuña Tapia, 2019).

Por otro lado, estas nuevas narrativas son muy representativas o simbólicas, debido a que están acompañadas de otras escrituras como las discontinuas. Si bien es cierto que en las tradicionales se dio origen a ese rasgo breve como ocurre con las microficciones, también es verdad que esa estrategia textual es una habilidad que se ha trasladado a los nue-

vos textos multimodales dotados de categorías narrativas y colmados de simbologías que los convierten en complejos tejidos semióticos. En otras palabras, no es nueva la brevedad en las narraciones, así sean inventadas (literarias) o basadas en historias reales. Anton Chéjov, denominado el padre del cuento, a comienzos del siglo XX, con un gran sentido del humor e implementando parodias, consigue escribir cuentos cortos narrados de tal manera que no pierden la profundidad y el drama de los episodios humanos relatados. Por ejemplo, el cuento “La muerte de un funcionario”, se centra en un hecho sencillo de donde se desenlaza todo un drama. Se trata del estornudo de un funcionario en una presentación de ópera en la que, sin querer, salpica a quien creía que era su jefe. Le ofrece tantas veces disculpas, de una y otra manera, y de forma tan insistente, que acaba llenándolo de ira y, como consecuencia, el jefe lo echa de su despacho. Sintió que era injusta tanta humillación y sucedió lo siguiente:

Tcherviakov sintió como si en el vientre algo se le estremeciera. Sin ver ni entender, retrocedió hasta la puerta, salió a la calle y volvió lentamente a su casa... Entrando, pasó maquinalmente a su cuarto, se acostó en el sofá, sin quitarse el uniforme, y... murió. (“La vida es bella”, 2015)

Sin duda, se trata de un drama que termina siendo jocoso o de una situación cómica que se convierte en una tragedia. Quizá con otro sentido, también trágico, pero mirado con sarcasmo, Chéjov (1974) se burla dando consejos a los suicidas y a quienes padecen infortunios. Les dice que es muy fácil hacer la vida feliz si se considera que podría ser peor; para ello, da una serie de ejemplos descabellados y algunas comparaciones ilógicas:

Ciertamente, la vida es desagradabilísima, pero cuesta poco hacerla estupenda. [...] Para sentirse feliz sin interrupción, incluir en los momentos de amargura y pena, es imprescindible: a) Saber conformarse con lo que se tiene. b) Alegrarse pensando que todo pudiera ser peor. Lo cual no ofrece dificultad alguna: Si la caja de las cerillas se te enciende dentro del bolsillo, alégrate y da gracias al cielo por no llevar en el bolsillo un polvorín.



Si vienen a visitarte unos parientes pobres a la casa de campo, no palidezcas y exclama entusiasmado: “Menos mal que no son los guardias!”. Si se te clava una espina en el dedo, relájate: “Menos mal que no ha sido un ojo” [...] Si te ha traicionado tu mujer, da gracias a Dios por haberte traicionado a ti y no a la patria. Y así sucesivamente... Sigue mi consejo, amigo, tu vida será un júbilo permanente. (“La vida es bella”, 2015)

También a finales del siglo XX se dio un lugar especial a las microficciones en Colombia, desde la iniciativa de Harold Kremer y Guillermo Bustamante, dos investigadores de la literatura, ocupados no solo de la crítica literaria y de la didáctica para escribir textos narrativos, sino también tejedores de historias fantásticas contadas en pocas palabras. Iniciaron esta ruta a partir del maestro Edmundo Valadés, quien, desde México, dirigía la revista *El Cuento* (“Homenaje a Edmundo Valadés”, 2014). Entonces, siguieron el ejemplo y publicaron la revista impresa *Ekuóreo* para divulgar composiciones narrativas literarias cortas.

En la actualidad, en el blog de *Ekuóreo*, continúan dándose a conocer las minificciones no solo de autores colombianos, sino también mexicanos, argentinos, peruanos, en general, latinoamericanos. Sus directores, Kremer y Bustamante, en compañía de Henry Ficher, se han ocupado de divulgar antologías con creaciones literarias de autores muy conocidos y otras de escritores anónimos, aunque con producciones geniales y auténticas.

Kremer ha tejido poco a poco no solo una historia en Cali sino una sarta de libros y personajes que eran invisibles y ahora ya están en lugares públicos tanto al interior de las universidades como en las librerías; estudiantes de diversas disciplinas —y no necesariamente de literatura— que se han hecho escritores. (Zamudio Tobar, 2020b, p. 24)

El siguiente relato fue escrito por Jairo Aníbal Niño, quien nos revela otro secreto de este tipo de producción: el escepticismo, es decir, invitar a

pensar al lector en algo que no sucedió y cuáles serían las consecuencias si hubiese ocurrido. A esto se le suma el sarcasmo que se crea al trivializar personajes ejemplares en la cultura occidental.

El remordimiento

Nadie supo jamás que Noé buscó desesperadamente el olvido en la bodega del vino, porque el día gris en que el hambre y la desesperación empaparon al arca, él, en lo más oscuro de la bodega, había devorado la pareja de animales refulgentes de corazón dorado, capaces de cantar y con la facultad para contar historias por medio del baile. Eran los dos animales más bellos del mundo. (“Jairo Aníbal Niño (1941-2010)”, 2011)

Como estos minicuentos, se continúan produciendo otros que incluyen poesía, estrategias literarias del haikú y trucos de última hora que sorprenden al lector. Según Rodríguez Romero (2006), el minicuento es un género literario que en Colombia se ha clasificado como microrrelato, cuento corto, cuento ultracorto y minificción, y su característica esencial es que tiene elementos humorísticos, irónicos y una dinámica intertextual bastante amplia dotada de escenas paródicas con sentidos tácitos.

Lo más importante tanto en las narrativas tradicionales como en las digitales es, como lo plantea el joven escritor caleño Bueno, en el conversatorio de la Feria Internacional del Libro de Bogotá (FILBo), “tener algo que contar”, combinar y darle dimensión y secuencia a la anécdota. ¿Cómo son los personajes y qué hacen? ¿Cómo piensan el mundo? El escritor ayuda a darles visión y dimensión a las anécdotas. Antes de ellas pasaron otras situaciones que fueron desapercibidas (Centro Colombiano de Derechos Reprográficos [CDR], 2021).

Los escritores exploran temas que les llaman la atención, pero, como dice Ospina (2008) sobre la lectura, los libros lo buscan a uno; entonces, los temas lo atrapan a uno. Hay que inventarse una historia para completarla y darle lógica. Cada escritor tiene su forma y también sus provocaciones de



la vida. Con respecto a lo anterior, Montoya manifiesta que algunos hablan de la competencia literaria y la escritura creativa. Indica que, en 1960, inició esa forma más académica en Estados Unidos y Francia, donde se crearon espacios de escritura creativa; talleres que se convirtieron también en escenarios de investigación sobre las narrativas (CDR, 2021). En consecuencia, para crear textos narrativos literarios, se necesita investigar, recorrer los caminos de los autores, así las obras sean muy extensas como una novela o su naturaleza sea exigua, pero se garantiza calidad si contienen juegos o trucos literarios auténticos que impacten al lector, sobre todo, cuando espera una salida y se encuentra con algo inesperado.

Así pues, la esencia de lo narrativo no está en la amplitud de la cadena sintagmática, sino en la capacidad de despertar al lector o internarlo en escenarios jamás pensados, en lugares mentales y espaciales donde surgen monstruos improvisados provenientes de las categorías narrativas o de los contenidos exegéticos de sus propias simbologías.

En este ir y venir, hay momentos en los que se pierden los límites entre los textos narrativos de ficción, por ejemplo, las historias de vida, ya que se implementan las mismas categorías de construcción textual. La narración no necesariamente es el producto de un ejercicio de invención o ficción de situaciones vividas por personajes imaginarios, también es la construcción sistemática de secuencias de acontecimientos reales que son útiles en los procesos de investigación de corte etnográfico. De esta manera, las narraciones literarias y biográficas o autobio-gráficas comparten categorías y estructuras; sus diferencias están en los bordes entre la realidad y la imaginación.

Ese es un lugar relevante de los textos narrativos en el siglo XXI: los terrenos investigativos. Esto obedece al sitio que se le ha dado a la investigación biográfico-narrativa en las ciencias sociales, según Bolívar, Domingo y Fernández (2001), quienes han validado categorías de esta dimensión, lo cual hace más sensible el ejercicio investigativo y más próximo el reconocimiento de los fenómenos sociales y culturales.

¿Cómo se configura y cuál es la función comunicativa de los textos narrativos?

Superestructura de los textos narrativos

Una vez planteado el recorrido anterior en el que se narra de manera breve parte de la historia de los textos narrativos, se puede deducir que hay varias formas de organizarlos, lo cual forma parte del juego del escritor. No obstante, esa superestructura o arquitectura textual, como la denomina Van Dijk (1980), está configurada en un inicio para que el lector comience a entrar en el nuevo mundo del cuento, de la novela o de la historia de vida. Ingresa en un lugar quizá inexistente, pero imaginable, y eso depende de la experiencia de quien lee o de la capacidad que tenga de dibujarlo en su mente. Mientras va caminando por esos parajes, se encuentra con personajes que lo saludan o se alejan de él. Es posible que le parezcan, incluso, ridículos o que despierten sensaciones desagradables en el lector. Hasta ese momento aparentemente no ha sucedido nada; sin embargo, comienza a decodificar y a estimular su imaginario y sus emociones, sensaciones y sentimientos. A esta primera parte de los textos narrativos Jolibert (1995) la denomina estado de equilibrio.

Sin esa primera parte, sería imposible continuar con el texto narrativo. Algo tiene que suceder, algo que desestabilice, tal como en la vida cotidiana. Esa es la segunda parte: la fuerza desestabilizadora. El escritor puede recurrir, por ejemplo, a una enfermedad del personaje o a un accidente, pero ese desequilibrio en el estado de las cosas no se debe solo a una situación negativa; el protagonista también podría enamorarse o viajar a un lugar deseado.

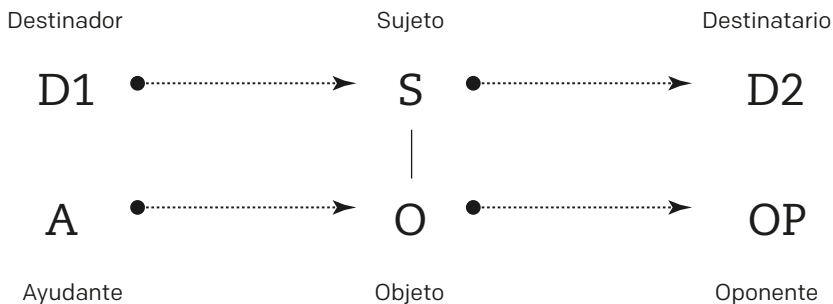
Quien escribe textos narrativos da distintas formas a sus personajes y, según sus características, una situación fisiológica, emocional o espacial podría ser problemática o no. Rodari (1973) presenta múltiples estrategias en las que nos enseña cómo diseñar un personaje. Para ilustrar un poco, explica el autor, si creáramos un hombre de cristal, sería distinto su destino al compararlo con uno de mantequilla. Ambos serían capaces de vivir en un lugar frío como la nevera, pero fuera de ella solo resistiría el hombrecito de



cristal; para el de mantequilla sería fatal ese espacio. Por otro lado, si dos personajes de cristal sintieran tanta felicidad que los llevara a correr uno hacia el otro para darse un fuerte abrazo, también padecerían grandes daños: se agrietarían, perderían una parte de su cuerpo o podrían fracturarse y morir. Esto significa que la fuerza desestabilizadora depende de cualquier movimiento que se haga en las diferentes categorías. El contexto determina esas rupturas del estado de tranquilidad, es decir, si se abre la tierra, si cae la luna, si hay un diluvio, si todo se llena de flores hermosas hasta cubrir las alcantarillas, si se amaron tanto que se gastaron, si robaron los cables de la electricidad, si cayó un árbol sobre el techo y destrozó todas sus tejas. Cualquier movimiento que se hace en el estado de las cosas transforma la vida de los personajes; sus reacciones también provocan resultados que pueden ser peores que la catástrofe misma. Las reacciones que surgen como consecuencia del problema pueden ser el verdadero conflicto; entonces, pasan a un primer lugar y el desastre físico deja de ser importante.

En los textos narrativos, se explora la solución de los problemas. Los personajes piensan en cómo resolverlos. Algunos se oponen y otros ayudan. Así, se plantea en Greimas y Courtés (1979) la matriz actancial de los cuentos: un sujeto que es el personaje principal, un destinador y un destinatario que forman parte del propósito comunicativo o la situación a realizar para beneficio de alguien o de una comunidad en que esa meta es el objeto. También están el oponente, que se empeña en obstaculizar para que no se cumpla el objetivo y el ayudante que contribuye a su logro (figura 1).

Figura 4. Matriz actancial de los cuentos



Fuente: elaboración propia.

Según Greimas y Courtés (1979), cada uno de estos actantes participa en el desarrollo de la historia, para resolverla a favor de quienes se oponen o de los ayudantes. No siempre hay un final feliz. Lo que sí es cierto es que, una vez que se resuelve el problema, la narración regresa a un estado de equilibrio. Este es el final del texto.

Funciones comunicativas de los textos narrativos

Todos los textos cumplen con tres funciones del lenguaje, a saber: epistemológica, social y cultural. La primera nos permite construir el conocimiento, la segunda posibilita las relaciones con los otros desde el punto de vista de los roles sociales y la tercera es la dimensión en la que las comunidades se distinguen por sus rituales, sus ritos, sus leyendas, su tradición oral u otras formas de expresiones correlacionadas con su cosmogonía. Esta, junto con la social, forman parte de la dimensión afectiva del lenguaje que nos permite estrechar lazos de amistad o amor con las demás personas, a través del conocimiento de ellas directamente o de constructos teóricos que permiten su comprensión (epistemológica). Según Halliday (1979), esas metafunciones serían la ideativa, la interpersonal y la textual. La primera alude a la concepción que se tiene del mundo a través de las ideas que construye mientras lo explora, la interpersonal permite crear interacciones con los semejantes y la textual posibilita la expresión de sus interpretaciones que puede ser oral o escrita. Actualmente, también se incluyen la gráfica, musical, cromática y lumínica porque se amplió el concepto de texto y de lectura de impresos hacia la comprensión lectora de producciones multimodales.

Con todo ello, los textos narrativos también tienen sus particularidades, al igual que los expositivos (que informan) y argumentativos (que sustentan y justifican). Estos, por estar dotados de tantos elementos comunes a nuestra realidad, cumplen con la función de sensibilizar. Por ejemplo, si queremos que se conozca la cifra de los niños maltratados en una sociedad, se hace a través de un informe; si el interés es que las personas comprendan las razones por las cuales hay que respetar a las poblaciones infantiles, lo podemos hacer con un texto argumentativo; pero, si el propósito



está centrado en que los lectores sientan el dolor y la angustia de un infante que no se puede defender, el escritor hace descripciones profundas de estos pequeños personajes que sufren, redacta una especie de retrato o un video escrito en detalles. Así es como quien lee puede acercarse más y recapacitar o reaccionar para hacer transformaciones en sus relaciones con los otros. Veamos esta escena de una crónica escolar.

Una historia de miedo

Había una fila interminable. Era una enorme cola de niños y niñas estirando su mano para que les pegaran con una regla de madera. Al frente de cada carita llena de lágrimas estaba, gigantesca, la gran mole de Doña Nubia, la rectora, con gesto de odio, cuando miraba a esa menuda generación, y de placer cada que descargaba el aparatoso objeto que corregía a la sociedad. [...] El pánico poseía el colegio; por cada uno de sus rincones aparecía uno de esos monstruos. Mientras huía de doña Nubia, aparecía don Fabio, casi como un fantasma amargado y ya viejo. Corríamos a buscar un lugar tranquilo y salía atravesando las puertas el profesor Cabrera. Entonces tratábamos de ocultarnos en un salón y se mimetizaba en las paredes blancas la profesora Rubiela, que se desprendía de ellas como un espectro. Solamente cuando hablaba sabíamos que ella era real. Ese era un lugar de miedo. (Zamudio Tobar, s. f.)

Para sensibilizar, quien escribe textos narrativos también debe dar mucha fuerza a la función metalingüística, hallar códigos, realizar adecuaciones textuales que consigan las reacciones que espera en sus interlocutores o lectores.

¿Cómo planear el texto? ¿Cómo textualizar el texto? ¿Cómo revisar el texto?

No existe una sola forma de planear y textualizar un texto narrativo; sin embargo, las anteriores pautas como la superestructura del escrito

y las funciones a priorizar determinan algunos aspectos para trazar una ruta narrativa.

Pensar en un lugar, personaje, tiempo y espacio

Hay que recordar que la caracterización de los personajes es una brújula para el comportamiento, el lugar, tiempo y espacio donde este transita. Como Rodari (1973) sostiene, si es un hombrecito de madera, no puede ser muy amigo del fuego a menos que quisiera autodestruirse.

Preguntarse cómo es cada uno y su relación entre ellos

Si el personaje es de cristal, deberá vivir en un mundo acolchado, donde si tropieza bruscamente con una pared, esta no le haga daño. Tal vez cada ser en ese espacio deba tener una protección o en las normas de convivencia manejen distancias muy amplias para no lastimar-se.

Otro ejemplo sería la relación del hombrecito de mantequilla con el espacio; si es muy caliente, se derretirá y se puede ir por la tubería del desagüe, y si es muy frío, no podrá moverse y se resquebrajará. No será útil y quizá lo arrojen al bote de la basura.

Crear una situación de conflicto

Hay que pensar que las situaciones que originan conflicto no son todas negativas, también podrían causar grandes problemas, por ejemplo, enamorarse perdidamente de quien está comprometido o recibir un regalo hermoso y no saber qué hacer con él.

Resolución del conflicto: todos ayudan

Se debe analizar qué personajes participan como oponentes y cuáles como ayudantes, también lo que harán para lograr su objetivo. Tal vez al hombrecito de madera se le aproxime un niño curioso al fuego para ver cómo arde o la madre del infante lo impida gritándole que tenga cuidado porque se puede quemar. En fin, es una buena oportunidad para tomar decisiones y, según tus deseos, harás que el protagonista se salve o desaparezca de la historia.



Fin de la narración: colorín colorado

El escritor debe pensar muy bien cómo redactará este final para que el lector quede satisfecho a pesar del rumbo que tomó la historia. Es cierto que todo el texto requiere esa pulcritud en la redacción y en las estrategias literarias, pero el comienzo es tan importante como el final. Un par de lecturas al texto y ajustes para que no se estropee por errores de ortografía o de redacción le hacen bien, así como revisar si el título elegido de manera tentativa, al iniciar con la planeación del texto, continúa siendo pertinente y si es sugestivo. De lo contrario, hay que seguir intentando redactar un título creativo, agradable y sugestivo según la historia narrada.

¿Cómo enseñar textos narrativos?

Quien es bueno para enseñar a construir textos narrativos seguramente ha leído y escrito muchos. Y, sin duda, eso lo facilita su sensibilidad, su paciencia y capacidad de escuchar a los otros para tener suficientes datos cuando diseñe su personaje; asimismo, posee una gran astucia y detalle en la observación de gestos, movimientos, posturas, actitudes, vestuario, colores, accesorios, lugares, composiciones, primeros planos, medios y planos generales de las escenas cotidianas. También es capaz de ingresar el zoom en la mirada, en la comisura de los labios o en una partícula puesta en el traje, quizá una mancha en la página final de un libro y todo esto que desde la semiótica son símbolos.

Además de las características de quien se prepara para escribir, es relevante saber cómo es el texto que se desea elaborar. Cada uno es distinto: un cuento, una novela, una crónica, una historia de vida o una biografía. También puede reconocer el grado de paciencia que se tiene; en ocasiones, hay grandes espacios donde la mente no produce nada. Y, finalmente, la disciplina para dar continuidad al texto.

En cuanto a la forma de la narración, es importante conocer la superestructura o manera en que se organizan las partes de un texto, tal como se explicó antes.

¿Dónde se pueden implementar los textos narrativos?

Los textos narrativos por cumplir con funciones diferentes se pueden ubicar en escenarios distintos. Ellos pueden estar acompañando un ensayo literario o pueden servir como ilustración para presentar una situación social. También se pueden implementar como parte de la metodología de la investigación narrativa, en la que los participantes construyen sus historias para que quienes investigan identifiquen categorías. Por otra parte, en la vida cotidiana, se hace uso a diario de este tipo de discursos, cuando contamos una anécdota a alguien, en el diálogo, al describir un acontecimiento o un hecho insospechado. Las narraciones se utilizan en el momento en que explicamos a través de analogías para favorecer la comprensión.

Las comunidades que conservan la tradición oral están basadas en las narrativas, guardan sus historias, leyendas y mitos como parte de la conciencia colectiva de sus habitantes. ¡En fin! Siempre se encuentra una buena historia para contar.


¡A practicar!

Realicemos un ejercicio de escritura de un texto narrativo literario. Para ello, utiliza los elementos mencionados, es decir, escuchar, observar, planificar, tener paciencia y disciplina, crear un esquema de escritura en el que se revisen categorías como personajes, tiempo, espacio, acciones, conflictos y resoluciones. Debes imaginar y combinar situaciones de la realidad con escenarios absurdos o circunstancias que parecen imposibles (tabla 1).





Tabla 1. Taller de narración

Taller de narración	
Leer en grupos la historieta de Quino (ingresar en el siguiente enlace o código QR)	
	https://images.ole.com.ar/2020/09/30/iI5tWTR0Y_720x0__1.jpg
Conversar sobre los temas que más les impactan	
Escribir algunas ideas completas a partir de la historieta	
Realizar un dibujo o un esquema que represente la historia (individual)	
Escribir un título alusivo al tema de la caricatura	
Parfrasear el cuento en consideración a los elementos narrativos:	
Los personajes principales, el tiempo y el espacio	
Preguntarse cómo es cada uno y su relación entre ellos	
Revisar la situación de conflicto	
Conservar la solución de la historia original	
Fanáticos del fútbol	
<p>Había una vez un señor al que le gustaba ir a ver muchos partidos de fútbol en el estadio, él estaba acostumbrado a que su equipo siempre ganara, entonces, un día decidió ir al estadio de nuevo a ver a su equipo, pero este día desafortunadamente no ganó, lo cual hizo que se enojara mucho y saliera bastante furioso de ver el partido, se daba golpes contra todo, le pegaba a las puertas y a la basura que se encontrara en su camino, el señor indignado llega a su casa empujando la puerta y arrasando con todo.</p> <p>El señor tenía su esposa, la cual era una mujer vanidosa que no le gustaba acompañarlo a ver los partidos, pero ella lo hacía por una razón en especial, por quedarse con su amante en la casa aprovechando que su esposo era un fanático de los deportes.</p> <p>El día que el señor llegó a su casa de ver el partido, su esposa estaba con el amante, ella se asustó al ver que este había llegado sin previo aviso y exclamó: ¡Cielos, mi marido! Pero él, enceguecido por la ira de haber visto perder a su equipo, no vio que su querida esposa estaba con otro hombre, sino que llegó de una a encender el televisor y les dijo a los dos: ¡¿Vieron lo que pasó? ¿Ustedes vieron lo que pasó?!</p> <p>La esposa se tomó por sorpresa que su marido no le hubiera dicho nada por estar con otro hombre. Ella sutilmente le contestó que no, que no habían visto nada. En medio de esta conversación, el amante se iba vistiendo para salir de la casa y el esposo ni así lo notaba. Él seguía peleando por el partido insultando que ni el árbitro ni el juez habían visto nada. El señor en ese instante manifiesta enfurecido que todo el estadio sí había visto que era un penal.</p>	



El amante no se había terminado de vestir y el señor lo sujeta del brazo y le dice: ¿No es una vergüenza? El amante responde en tono nervioso: Sí, sí, un asco, pero yo mejor adiós... ¿sí? El señor le contesta: Bueno, adiós. Se pone la mano en la cara como señal de resignación y está atormentado por no ser escuchado.

Después la esposa de verlo así en ese estado de derrota lo toma de su hombro angustiadamente y le dice: ¡Lo que no es posible es que vivas así amargándote la vida por el fútbol! ¡Solo eso te interesa!

Él reflexiona por un momento y su esposa aprovecha ese instante para hacerse la víctima, y empieza a llorar, y en medio de su llanto le dice: Yo ya no existo en esta casa, ni me miras siquiera; te importa más el fútbol que yo. Él, muy asombrado de ver a su linda y querida mujer llorando, decide hacerle un cumplido y le manifiesta muy tiernamente: ¡Sí que te miro, tontita! Recién cuando te fuiste. ¿Crees que no noté que cambiaste de peinado? ¡Con esos rulitos rubios tan picarona!

La esposa finalmente quedó desconcertada al ver que su marido ni se dio por enterado de que ella estuvo con su amante. Así, concluyó que a su marido lo único que le interesa es su equipo de fútbol. (Lizeth Bolaños Pizarro. Tecnología en Atención Hospitalaria. Universidad Santiago de Cali. Ejercicio realizado en clase de Comprensión y Producción Textual I, primer semestre).





Mi historieta en relación con el cuento anterior





Tabla 2. Rúbrica de evaluación de un texto narrativo

Valoración → ↓ Ítem evaluado	Alto: 4,0-5,0	Medio: 3,0-3,9	Bajo: 0,5-2,9
1. Elaboración del título	El título es creativo, sugestivo y se relaciona con el tema.	El título se relaciona con el tema, pero es poco creativo.	El título no guarda relación con el tema o no hay título.
2. Caracterización de los personajes	Presenta una descripción adecuada y completa de los personajes, lo cual da coherencia a la historia.	Omite alguna característica importante de los personajes.	Las características de los personajes y sus descripciones generan incoherencia y confusión en la historia.
3. Contextualización: espacio, tiempo, acciones	Establece una contextualización completa que orienta al lector. Para ello, menciona y describe los espacios, los tiempos y las acciones.	Solo describe algunos indicadores espaciales, temporales y algunas acciones.	No se presentan descripciones detalladas de los espacios, tiempos y acciones, lo cual hace perder la lógica de la historia.
4. Fuerza desestabilizadora o conflicto	Se muestra con claridad cuál es el conflicto.	Se describen situaciones de conflicto, pero se pierde fuerza en la fuerza desestabilizadora de la historia.	No se reconoce cuál es el conflicto en la historia.
5. Resolución del conflicto	Se describe con claridad cómo se resolvió el problema o conflicto, logrando llegar al estado de equilibrio inicial.	Aunque se describe cómo se resolvió el conflicto, se pierde fuerza en el final de la historia.	No queda claro cómo se resolvió el conflicto y la historia pierde fuerza.
6. Construcción textual (cohesión y coherencia)	El texto narrativo presenta un lenguaje claro con uso adecuado de signos de puntuación y conectores, así como unidad temática que da coherencia a la historia.	El texto narrativo presenta un lenguaje claro con pocos errores en el uso adecuado de signos de puntuación y conectores. Conserva la unidad temática que da coherencia a la historia.	El texto presenta muchos errores de cohesión y coherencia. Esto impide comprender la lógica de la historia.

Fuente: elaboración propia.



Referencias

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Centro Colombiano de Derechos Reprográficos. (2021). *Taller y conversatorio escritores y escritura creativa en el entorno digital* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ggd8OrnuoII>
- Chéjov, A. (1974). *Cuentos*. Progreso.
- Greimas, A. y Courtés, J. (1979). *Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Hachette.
- Jairo Aníbal Niño (1941-2010) (2011, 5 de junio). Ekuóreo: *Revista de Minicuentos*. <https://e-kuoreo.blogspot.com/search/label/Jairo%20An%20C3%ADbal%20Ni%C3%B1o>
- Homenaje a Edmundo Valadés (2014, 30 de noviembre). Ekuóreo: *Revista de Minicuentos*. <https://e-kuoreo.blogspot.com/2014/11/119-homenaje-edmundo-valades.html>
- Ospina, W. (2008). *La escuela de la noche*. Norma.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. Ediciones del Bronce.
- Rodríguez Romero, N. (2006). El minicuento en Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 7, 43-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322230192005.pdf>
- Tipantuña Tapia, J. L. (2019). Uso de narrativas digitales como recurso didáctico para el aprendizaje adulto: Propuesta de diseño para su integración en el aprendizaje permanente. *593 Digital Publisher CEIT*, 4(4), 29-43. <https://doi.org/10.33386/593dp.2019.4.114>



Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.

La vida es bella. (2015, 14 de febrero). La vida breve. <https://roggeros.wordpress.com/2015/02/14/la-vida-es-bella/>

Zamudio Tobar, G. (2020a). Narraciones y caminos literarios en Cali a la luz de Harold Kremer y otros maestros literarios. En J. S. Rojas Miranda y G. Zamudio Tobar (eds.), *Narraciones y experiencias literarias en el Valle del Cauca* (pp. 10-25). Universidad Santiago de Cali. <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/book/72>

Zamudio Tobar, G. (2020b). Los textos narrativos: Huellas e improntas de las intimidades. En S. A. Mora Moreno y D. L. Cuartas Montero (eds.), *Escritura en la universidad: Redactar y enseñar textos académicos* (pp. 119-138). Universidad Santiago de Cali. <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/book/82>

Zamudio Tobar, G. (s. f.). *La vida de las crónicas*. <https://arealenguajeusc.jimdo.com/app/download/5870706157/Cr%C3%B3nica+escuela+Gladys+Zamudio+-+Tobar.pdf?t=1533992173>



Apuntes de ayuda para la sistematización de artículos de investigación

Lyda Mayerly González Orjuela

Resumen

Se encontrarán orientaciones generales para la sistematización de artículos en revistas indexadas o de mayor rigor académico. Se tomó como base la propia experiencia académica, así como la de colegas de los contextos educativos, quienes desde hace varios años tenemos entre nuestras funciones la codificación de las experiencias investigativas y de extensión a la comunidad realizadas a lo largo de nuestro desempeño como docentes. También es importante dar crédito a los diálogos directos con personas expertas, tal como lo fue el intercambio de saberes con Olga Lucía Castiblanco Abril, directora de la revista *Góndola*, enseñanza y aprendizaje de las ciencias de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá en junio de 2019, y quien suministró gran parte de esta información. Asimismo, los lectores podrán encontrar algunas sugerencias para la elaboración de sus textos a través de ejemplos. Finalmente, se debe recordar que las recomendaciones que encontrarán son generalidades halladas en la gran mayoría en revistas académicas y científicas; por tanto, se ha de hacer la revisión de los requisitos particulares de cada revista antes de someterlos a estas.

Palabras clave:

textos científicos, argumentación, investigación, escritura.

**Abstract**

In this space you will find general guidelines for the systematization of articles for indexed journals or those of greater academic rigor. For the elaboration, the academic experience itself was taken as a base, as well as that of many colleagues from the educational contexts, who for several years have had within our functions the codification of the investigative experiences and extension to the community carried out throughout our performance as teachers. Also, it is important to give credit to the direct dialogues with experts, such as the exchange of knowledge with Olga Lucía Castiblanco Abril, director of the magazine *Góndola* of the Francisco José de Caldas District University of Bogotá in June 2019, and who gave much of this information. As an addition to this space, readers will also be able to find some suggestions for the elaboration of their texts through examples. Finally, you must remember that the recommendations you will find throughout these pages are generalities found in the vast majority of academic and scientific journals; therefore, the review of the particular requirements of each journal before submitting them to them.

Keywords:

scientific texts, argumentation, research, writing.



Introducción

En la actualidad, los estudiantes universitarios tienen en común una labor de gran exigencia, a saber: la sistematización de sus trabajos de investigación. En el caso de quienes cursan pregrado, especialización o maestría, poco a poco los artículos de investigación que no superan las 30 páginas desplazan las monografías o tesinas de gran extensión, pero que guardan el mismo rigor académico, pues deben ser sometidos a revistas indexadas o de un rigor científico mayor. Asimismo, quienes cursan estudios de doctorado saben que, además del informe final, están en la obligación de publicar uno o dos artículos de los resultados parciales (Moreno, 2021). De esta manera, se presentan recomendaciones para estudiantes e investigadores universitarios que requieren contar con ayuda a la hora de publicar sus trabajos finales. Se aclara que, a la vez, este trabajo surge de las mismas observaciones que en los últimos años se han hecho para ellos en las diferentes clases de pregrado, maestría y doctorado en diferentes universidades de Colombia. Asimismo, es una labor indispensable de cada investigador evaluar permanentemente sus escritos, así, con el paso del tiempo, esto logrará generar un estilo propio en sus redacciones, las cuales se irán perfeccionando y creando una identidad que en el mundo académico les dará reconocimiento (Zamudio Tobar y Giraldo Ramírez, 2013).

Desarrollo

La metodología que se presenta está pensada desde un orden lógico que sirva de guía para sistematizar los artículos de investigación. Muchas veces, al terminar una propuesta, se cuenta con un cúmulo de información que es difícil de sintetizar y, sobre todo, de plasmar de manera que sea coherente, completa y que cumpla con las disposiciones generales que en su mayoría las revistas de investigación comparten (Hidalgo Brenes, 2021). Para comenzar el recorrido, a continuación, se presentan algunas claves que se deben considerar antes de pensar en la publicación.

Diecisiete claves que harán que logres mejorar tus futuras publicaciones

1. El texto debe ser original e inédito.
2. En el caso de sistematizar a partir de textos que previamente realizaste, es necesario hacer el ejercicio de parafrasear, evita cortar y pegar. Recuerda que las ideas pueden ser similares, pero deben estar redactadas de otra manera. La razón es que tal vez quieras darle continuidad a una de tus investigaciones y, sin querer, puedes caer en la tentación de trasladar párrafos de textos ya publicados. Esto no solo es incorrecto, sino que podría generar sanciones.
3. Busca referencias bibliográficas actualizadas, preferiblemente de los últimos cinco años. Es verdad que muchas referencias que datan de las décadas de 1960 y 1970 están aún vigentes en su teorización; sin embargo, es claro que la gran mayoría de las revistas académicas en la actualidad verifican que las referencias sean actuales.
4. Se debe construir un perfil académico en Orcid (Open Researcher and Contributor ID) y Google Scholar que miden la citación de trabajos. Esto garantizará que tu perfil académico sea visible y que tengas más oportunidades de darles visibilidad a tus trabajos.
5. Publica en revistas tipo openaccess, que son gratuitas y confiables. Sabemos que muchas veces por la presión en nuestros trabajos de contar con publicaciones pagamos a revistas especializadas para que nos publiquen, pero no tiene tanta satisfacción como saber que ganaste una publicación sin poner una sola moneda de tu bolsillo.
6. El artículo debe responder a una pregunta que debe estar formulada claramente. Todos sabemos que la formulación de una pregunta de investigación es clave; en caso de no saber cómo elaborarla, más adelante explicaré como hacerlo.



7. La mayoría de las revistas piden utilizar letra tipo Times New Roman 12, espacio 1,5 y las Normas APA.
8. La extensión de los resúmenes debe estar entre las 400 y 500 palabras.
9. Se deben incluir cinco palabras clave, preferiblemente diferentes de las utilizadas en el título, ya que dará mayor rango de búsqueda de tu artículo.
10. Debes explicar claramente la metodología utilizada en tu investigación y responder siempre a cómo fue diseñada.
11. Evita los juicios de valor y mucho menos sobrevalorarse (no presumir del saber).
12. Siempre guardar coherencia entre el título y el trabajo.
13. Si es necesario hacer referencia a trabajo propio, es importante que esta no supere el 10 % de la bibliografía (esta recomendación es para quienes suelen citarse más de lo necesario).
14. Exponer con claridad la coherencia entre los resultados y las conclusiones.
15. Si en los resultados de la investigación evidencias otras reflexiones, ponlas aparte. Es decir, si algo que no esperábamos encontrar surge pero merece ser mencionado, no dudes en darle relevancia.
16. Tener clara la modalidad del artículo que estás presentando, por ejemplo, si es crónica de experiencia, análisis documental, diálogo con la literatura, etc.
17. En general, el artículo debe contener entre 6000 y 9000 palabras.



Generalidades en la estructura del artículo

Un título efectivo

- Revisa que no exceda las quince palabras
- Siempre debe ser fiel al objeto de estudio
- No pongas siglas, a no ser que sea necesario, pero en lo posible evitarlas, es garantía de un buen título.
- No pongas nombres de personas, ni de instituciones. En general, por ética no se debe hablar de nombres propios, ni de instituciones en un artículo científico.
- No pongas autores por obsequio. Muchos querrán pagarte por ser incluidos en un artículo de investigación; esto quita prestigio a los verdaderos escritores.
- Se listan los autores del artículo según el nivel de importancia y, en lo posible, no debe exceder los cinco autores.
- La forma de citar tus nombres siempre debe ser la misma. Guardar la misma identificación para todas las publicaciones hará que los lectores habituales te encuentren con mayor facilidad.

Pautas para un buen resumen

- Se recomienda volver a este las veces que sea necesario, es lo más importante, y de ahí dependerá que el evaluador continúe la lectura. Muchas veces, debido al número de artículos que recibe una revista, hacen la primera clasificación con el resumen, así que es mejor hacerlo destacar.



- El resumen se construye a partir de cinco frases que van separadas por punto seguido:
 - Problema del estudio.
 - Definir el campo de acción y su duración. Ejemplo: “la población es...”, “esta investigación se hizo con la ayuda de...”, “en un periodo de...”, “durante...”, etc.
 - Metodología de la investigación. Ejemplo: “es una investigación cualitativa”, “enfoque de investigación acción...”, “los datos se tomaron mediante registro de audio, videos, técnicas descriptivas”, etc.
 - Fases de la investigación, es decir, cómo se procedió para la toma y el análisis de datos. Ejemplo: “una vez registrados los datos, se establecieron categorías emergentes...”, “se hizo un análisis textual...”, etc.
 - Conclusiones, es importante decir lo relevante de la investigación, mencionar algo del resultado y conclusiones de lo hallado. (Recordar no exceder las quinientas palabras)

¡Palabras clave exitosas!

- En lo posible, usar palabras que no estén en el título, pues esto ayudará a aumentar la visibilidad del trabajo.
- Recordar que existe un banco de búsqueda de palabras clave en línea y que ayuda a identificar posibilidades acorde con nuestras investigaciones. Con solo poner en el buscador “palabras clave”, encontrará varias herramientas de ayuda.

Ahora vamos a elaborar una buena introducción

- Lo ideal para un artículo científico es que la introducción no exceda una página. Quienes redactan deben tratar de sintetizar al máximo dando garantía que en la introducción aparezca lo que contiene el resto del documento. Recordar que muchas veces por tiempo quienes evalúan solo leerán el resumen y la introducción.
- En la introducción, se está argumentando lo novedoso de nuestra investigación, así que aprovecha y pon énfasis en ello.
- Por lo general, la introducción es un resumen parafraseado de cada punto del resumen, es decir, se amplía y con nueva redacción lo antes dicho en el resumen. (Te recomendamos que te devuelvas al apartado resumen y verifiques nuevamente lo consiguado)
- Algunos ponen en la introducción la formulación del problema, pero esto dependerá de la revista a la que envíen su artículo; sin embargo, si la pueden poner aparte, es mejor.

La formulación del problema en tres párrafos

- En el primer párrafo, se deben poner los antecedentes, también citar a todos aquellos autores que más han trabajado el problema referenciado.
- En el segundo párrafo, se explica el porqué queremos resolver el problema que estamos formulando. Pueden aclarar las motivaciones y necesidades de los investigadores.
- En el tercer párrafo: finalizar diciendo “con todo lo anterior la pregunta de investigación es...” (aclaramos que todo es un ejemplo, la redacción es acorde con su propio estilo).



La pregunta de investigación puede tener subpreguntas. Ejemplo: “en el campo académico, existe una pregunta general, pero mi pregunta de investigación apunta a resolver algo más específico...”.

Y trata de que todo te quede en un máximo una página.

¿Y el marco de referencia?

A continuación, daremos unas pautas para la elaboración del marco de referencia:

- Trata de no exceder las tres páginas para la elaboración del marco de referencia.
- Los autores presentados son diferentes de los mencionados en los antecedentes. Es decir, van los autores que inspiran el método de trabajo, que acompañan y teorizan la investigación que hemos realizado. Entonces, debo explicar sobre qué autores baso mi investigación.
- Los autores mencionados son aquellos que fundamentan e inspiran el método de la investigación y que nos ayudan a resolver el problema de esta.
- Como mínimo deben ser cinco y estar actualizados, aunque esto puede variar según la investigación y los parámetros de las revistas.

Buscar en las bases de datos los nombres de los autores en que se apoyan otros autores, la cual es una forma fácil de conocer los nombres de quienes están trabajando en el tema de mi interés.

Clave adicional

- Es mejor evitar la cita de la cita, se debe ir a la fuente original en lo posible. Esto dará mayor peso argumentativo a tu artículo.
- Los buscadores más frecuentes son Latindex, Springer, Redalyc, Erik.
- Importante que nuestros autores dialoguen, que no se contradigan. Para ello, debes ser muy dedicado con las lecturas previas, para que luego no caigas en la falta de coherencia argumentativa.
- En lo posible, se debe ser generoso con los aportes que encuentres a través de tus análisis, lo cual ayudará a otros investigadores a comprender más las teorías.

Datos prácticos para hacer redactar de manera sencilla la metodología de investigación

1. Debes elaborar como mínimo cinco párrafos. Recomendamos que cada uno cuente con un autor que sustente las diferentes partes metodológicas. A continuación, encontrarás algunos ejemplos para cada uno de los párrafos:
 - a. Primer párrafo: El enfoque de la investigación. Debes explicar algo general, decir de qué tipo, es decir, cualitativo, cuantitativo o mixto. Se debe explicar el porqué es de este tipo y el autor o autores que acompañan.
 - b. Segundo párrafo: qué tipo de investigación se desarrolla en el enfoque tratado. He aquí una lista para que te guíes:
 - Investigación acción
 - Estudio de caso
 - Etnografía
 - Observación participante
 - Intervención



Es importante establecer el porqué, cómo lo hizo y el autor de referencia que acompaña la tipología.

- c. Tercer párrafo: explicar el campo de intervención, es decir, las características de la población o poblaciones de la investigación o intervención.
- d. Cuarto párrafo: Describir todos los instrumentos de recolección de la información, por ejemplo: grupos focales, entrevistas, análisis de video, de fotografías, de documentos, etc.
- e. Quinto párrafo: presentar las categorías de análisis en un primer momento, pues esto debe ser ampliado de manera fundamentada en el análisis de los resultados y las conclusiones. Para ello, te recordamos lo siguiente:
 - Explicar si fueron a priori, es decir, establecidas a través de hipótesis que ahora se comprueban.
 - Categorías emergentes: es decir si fueron elementos que fueron surgiendo poco a poco y de los cuales empezaste a realizar una clasificación.
 - Explicar cuáles fueron las técnicas de análisis, por ejemplo, análisis documental, análisis del discurso, análisis estadístico.
 - Es fundamental siempre incluir el autor que sustenta dicho análisis.

**Como dato adicional, recomendamos consultar Bardin, L. (1996).
Análisis de contenido. Akal.**

Cómo presentar los resultados

- Las evidencias deben ser seleccionadas, muchas veces la investigación arroja más información de la que considerábamos, así que clasificarla es clave.
- Nunca como si fuera una reflexión personal, pues todo lo que se expone debe tener el sustento teórico y metodológico.
- Algo que llama muchísimo más la atención para las publicaciones es organizar la información en tablas, figuras, esquemas, dibujos, fotografías, así que aprender a elaborar esquemas es fundamental.
- También genera interés presentar los resultados en relación con los objetivos trazados, lo cual dará mayor orden lógico.
- Si te hiciste la pregunta de cuál debe ser la parte más amplia de un artículo, pues es precisamente esta, así que detalla.

Ya casi llegamos al final... ahora cómo presentar las conclusiones

Se recomienda empezar las conclusiones dando respuesta a la pregunta de investigación, luego, dialogar con los objetivos y aclarar la contribución que se da al estudio. Es necesario recordar que las conclusiones son casi una recapitulación de todos los puntos anteriores. No debemos sentir incomodidad en repetir, entonces, la recomendación es buscar exponer lo ya dicho a través del parafraseo o uso de otras palabras.

Algunas revistas aceptan una reflexión de los autores

- Pueden hablar de la autoevaluación del proceso vivido, fallas, aciertos, qué faltó, qué se pudo hacer y no fue planeado, etc.



- Reflexión profunda sobre el tema, es decir, poner un posicionamiento crítico frente a la investigación, por ejemplo, presentar los problemas que se vivieron en la misma investigación.
- Si aparecieron elementos que no se imaginaron, ponerlos a manera de reflexión para otras investigaciones.

Al cerrar, no olvides las referencias bibliográficas y dar los agradecimientos, en especial, a los centros que apoyan tu investigación.

Conclusiones

La sistematización correcta de los datos de una investigación para futuras publicaciones debe, además de guardar los debidos parámetros, los cuales esperamos hayan sido claros, ir más allá de la simple lógica escritural, es decir, quienes investigamos debemos comprender que lo que se está publicando, aunque es normalizado en el campo de la evaluación, o bien para una nota, o bien para la obtención de un título profesional, es información valiosa para el mundo académico que utiliza la información presentada, ya como base para la toma de decisiones, ya para resolver un problema que haya surgido; también puede ser referencia para dar continuidad a nuevas y mejoradas investigaciones. Por lo anterior, es imperante, además, contar con las competencias necesarias para la realización de una investigación con las oportunas pautas la sistematización de los productos de la pesquisa. Contar con una correcta escritura de los resultados de lo que investigamos hará exitosa la publicación en revistas especializadas.



Referencias

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.

Hidalgo Brenes, A. (2021). La importancia de la investigación universitaria. *Acta Académica*, 68, 87-102. <http://revista.uaca.ac.cr/index.php/actas/article/view/1302/1634>

Moreno, F. (2021). La importancia de revisión de la literatura en la investigación formativa. *Salutem Scientia Spiritus*, 7(1), 1-13.

Zamudio Tobar, G. y Giraldo Ramírez, G. (2013). *La evaluación de la escritura en la educación superior*. Universidad Santiago de Cali.



El artículo científico: cómo se estructura y cuál es su importancia para la formación en investigación

Jonathan Pelegín Ramírez
Carlos Eduardo Guevara Fletcher

Resumen

La investigación como trabajo creativo y sistemático realizado para aumentar el acervo de conocimientos ha permitido conocer no solo lo que sucede a nuestro alrededor, sino también construir y perfeccionar elementos que son esenciales para la vida humana. Desde sus orígenes los procesos de investigación han buscado transmitir tanto a otros científicos como a la sociedad tal conocimiento. Se pretende, entonces, explicar el porqué y cómo se elabora un artículo científico para generar competencias frente a la estructura, la redacción y explicación de todos los requerimientos que debe contener. También ser una herramienta didáctica de apoyo para estudiantes y docentes que tengan que elaborar un trabajo bajo esta estructura y que, además de conocer sobre sus orígenes, el porqué y cómo se realiza, aprendan sobre su estructura, sintaxis y contenido. La estructura de un artículo, en general, se compone de los siguientes apartados: resumen (abstract), introducción, materiales y métodos (metodología), resultados y discusión, agradecimientos y referencias. Se espera que la información aportada por los autores contribuya significativamente a la construcción de una cultura académica que propenda a la escritura y divulgación científica.

Palabras clave:

artículo científico, enseñanzaaprendizaje de la investigación, investigación científica, metodología de la investigación.

**Abstract**

Research is a creative and systematic work carried out to increase knowledge. The research allows to know what happens around us and also to build tools which are essential for human life. The origin of research processes was to transmit knowledge between scientists and after that toward general society. This manuscript pretends to be a didactic tool for students and teachers to improve abilities related to how to prepare a scientific document and the explanation of different parts conforms to it. Also, this manuscript contributes with information about the historical development of scientific documents. it provides one example about the process of building, explanation, structure, syntax form and content of a manuscript as follows (abstract), introduction, materials and methods (methodology), results and discussion, acknowledgments and bibliography. Finally, it is expected that the information given contribute significantly to the construction of an academic culture that favors scientific writing and diffusion.

Keywords:

scientific article, research teachinglearning, scientific report, scientific research, research methodology.



Enseñanza y aprendizaje y resultados de aprendizaje en la investigación

En todo programa académico, la aplicación y comprensión del método científico como estructura metodológica de investigación en los diversos campos del conocimiento debe pasar previamente por una forma de enseñanza o capacitación para quienes lo van a realizar. De esta manera, el aprendiz puede llegar a entender no solo su importancia, sino también sus tipos, variaciones, aplicaciones y alcances. Pese a que durante en la vida diaria se aplica inconscientemente este método, muchas veces no se saben de manera consciente los procesos que se deben llevar a cabo para aplicarlos en una investigación formal a partir de una pregunta o premisa que pretendamos tratar. Así, para enseñar este método, es necesario reconocer la importancia que desempeña el aprendizaje en el proceso formativo del estudiante, quien funge como eje central. En consecuencia, es importante no solo incluir el contexto ciencia, proyecto, informe o tesis en seminarios o cursos de tipo investigativo, sino también en el diseño curricular de un programa.

El estudio del currículo implica reconocer su concepción, su historia, sus retos y dinámicas. Si bien el concepto es definido de diversas formas, cuando se piensa en currículo, se hace referencia al tipo de formación que se debe impartir (Cuervo, 2019). El currículo, desde esta perspectiva, puede ser concebido como la esencia de una institución educativa, un programa o un curso, es decir, el eje central alrededor del cual se estructuran los procesos de tipo educativo desde el punto de vista del deber ser. En este orden de ideas, del currículo forman parte los resultados de aprendizajes, los cuales pueden considerarse “declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre” (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2019, p. 4). De acuerdo con Harden (1999), estos resultados están íntimamente relacionados con las formas que asume la enseñanza y los cursos que hacen parte del plan de estudios, el proceso de evaluación, el sistema de créditos y la organización de las actividades académicas, así como con el perfil de egreso.

En los distintos planes de estudio, es necesario considerar resultados de aprendizaje que permitirán evidenciar los avances y las capacidades que se obtienen como resultado de un proceso formativo que promueva las competencias investigativas en los estudiantes al término de cada seminario o curso. De esta forma, los planes de estudio pueden tener, en su contenido, un tema de evaluación que permita la presentación de trabajos tipo artículo, como sucede específicamente en los campos científicos, en los que el componente experimental ofrece la posibilidad de generar un reporte que siga el formato artículo científico. Este tipo de actividad no solo conlleva el fortalecimiento de las competencias investigativas, sino también de aquellas asociadas a la búsqueda de información bibliográfica, redacción, lectura crítica y capacidad argumentativa, lo cual contribuye sustancialmente a mejorar los procesos de aprendizaje gracias a actividades que permiten la aplicación del conocimiento teórico al análisis de situaciones reales (en contextos experimentales y sociales). Según Royo (2010), estos resultados de aprendizaje son uno de los componentes fundamentales para la educación básica (primaria y bachillerato) o superior para alcanzar propósitos de enseñanza, pues se encuentran en el plan de estudios, la organización de las actividades académicas y su articulación con los contenidos (figura 5).

Figura 5. Elementos curriculares que se relacionan con los resultados de aprendizaje en los que es necesario incluir la investigación como eje fundamental para comprender los distintos sistemas que componen el mundo



Fuente: elaboración propia.



Antes, la enseñanza tradicional de los procesos de investigación era realizada exclusivamente por el componente de las ciencias naturales o exactas. Estas empezaban por explicar el principio o concepto científico para luego ilustrarlo con un ejemplo o con problemas modelo que los alumnos debían reproducir con ligeras variaciones a través de una multitud de ejercicios semejantes. Actualmente, la implementación de modelos de enseñanza constructivista centrada en el estudiante permite que la explicación de la investigación como un todo se realice desde un enfoque transdisciplinar de distintas ramas del conocimiento que tienen como fundamento el contexto en el que se encuentren y, además, considera la visión y percepción del estudiante. Así, los conceptos y principios de la ciencia no se exponen previamente a los estudiantes, sino que se promueve que ellos mismos se interroguen sobre la solución a una situación problemática extraída de la vida real que cuestiona sus ideas preconcebidas sobre el tema que se pretende tratar. Por tanto, se desea llevar a los estudiantes a un conflicto cognitivo que los ponga en la posición de pensadores que conjeturan, plantean hipótesis y ensayan posibilidades sobre este problema. Esta situación pretende generar la motivación hacia el conocimiento y, por tanto, se toma como punto de partida del proceso de enseñanza y también del proceso de investigación mismo (Bastidas y Florez, 2014; Freire Tigreros, 2021).

Por el principio de intersección del enfoque cognitivo, la enseñanza lúdico-práctica de los procesos de investigación permiten que el estudiante reconozca los espacios y las variables que hacen parte de la situación problemática o el fenómeno particular que va a estudiar. Todo ello mediante actividades intelectuales como percibir, desplazarse, recorrer, identificar sus elementos y relaciones, clasificar, seriar, comparar, establecer relaciones entre fenómenos, etc. Igualmente, este principio sugiere la interacción del alumno con el maestro. Este último, por medio de preguntas, observaciones y un diálogo espontáneo y abierto, facilita y apoya la actividad pensante, proactiva y formuladora de soluciones por medio de proyectos que tenga el alumno (Bastidas y Flórez, 2014).

Según Campos Campos (2000):

La estrategia se refiere al arte de proyectar y dirigir; el estratega proyecta, ordena y dirige las operaciones para lograr los objetivos propuestos. Así, las estrategias de aprendizaje hacen referencia a una serie de operaciones cognitivas que el estudiante lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información y que pueden entenderse como procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales y que se eligen con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y transferencia de la información o conocimientos. Concretamente, se puede decir que las estrategias tienen el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y la utilización de la información.

Por consiguiente, la inmersión en el aprendizaje de técnicas de investigación no solo debe llevar a que el estudiante comprenda cómo se investiga, sino también las estrategias metodológicas y pasos lógicos que se siguen en el proceso mismo.

La investigación y su historia

El proceso de investigación resulta fundamental en la construcción y consolidación del conocimiento científico. En este sentido, históricamente, desde el desarrollo de las ciencias naturales y exactas a partir de la filosofía natural en el Renacimiento, se logró estructurar lo que conocemos actualmente como el método científico. La conformación de una estructura mental y procedimental para tratar preguntas de investigación generó un cambio de paradigma en la forma de construir el conocimiento y acceder, por tanto, a la comprensión de la naturaleza, permitió a los filósofos naturales, posteriormente llamados científicos, la proposición de modelos y aproximaciones que lograran aportar una explicación a diversos aspectos de la realidad natural.

En el proceso de generación y apropiación de conocimiento, la comunidad científica inicialmente divulgó sus hallazgos a través de libros, compendios y enciclopedias. Sin embargo, con el paso de los años y la consolidación



de una comunidad cada vez más amplia, robusta y global, fue necesario estructurar una forma eficaz y concreta de comunicar los hallazgos y conocimientos científicos. Según esta necesidad, las primeras sociedades científicas fundadas en Occidente crean la figura de la revista, separata o en inglés journal, en las cuales aparece el formato del artículo científico. Este formato permitió históricamente un alcance más global del conocimiento y facilitó, por ende, su difusión.

En el caso de la producción intelectual en español, fueron las grandes ciudades españolas, hacia los siglos XVII y XVIII, las que fomentaron la redacción y publicación de documentos científicos (Blanco, 2019; Cohen de Beke, 2007). Para la época, las personas encargadas de tales publicaciones dejaron a un lado la doctrina religiosa cristiana para adentrarse en la lógica científica. El auge y poderío del Imperio español promovió la creación de centros de enseñanza, de estudio, centros de pensamiento y espacios educativos formales e informales no solo en ciencias naturales, sino también en ciencias sociales, las artes y en distintas técnicas. Así, estos investigadores comenzaron a fomentar y publicar documentos, en general cortos, sobre producción industrial y agrícola (Blanco, 2019). Sin embargo, no se han reportado trabajos sobre el origen y la evolución del artículo de investigación en español a pesar de que en inglés sí existen. Según Cohen de Beke (2007), Bazerman (1988) analizó el desarrollo del reporte experimental y la explicación primaria del uso de la experiencia empírica entre los siglos XVI y XVIII. En sus orígenes, los artículos se identificaban con cartas informativas que eran enviadas entre los científicos más renombrados de la época, en las que se comentaban anécdotas de su vida y de los procesos de experimentación llevados a cabo. Los textos se escribían en primera persona. Sin embargo, con la aparición de las revistas, fueron apareciendo espacios de discusión y con ellos las cartas se fueron convirtiendo en reportes que adquirieron rasgos diferentes del epistolar (Cohen de Beke, 2007). Se comenzó, entonces, con los procesos de publicación en que se plasmaron procedimientos, objetos, herramientas y hallazgos encontrados en la experimentación, los cuales promovieron su replicación en otros contextos y generaron la disputa entre investigadores, y con ello se aumentaron las envidias y los egos, pero se consolidó la controversia centrada en los resultados. Se inició,

así, el proceso de construcción de un estilo discursivo y convincente, una retórica del reporte de investigación (Blanco, 2019).

A partir del siglo XIX, las publicaciones pasan a ser más largas, se referencian más autores (debido al auge de referentes que realizaron experimentos anteriormente) y se disminuyen las cláusulas relativas. Las cláusulas nominales y subordinadas temporales y causales son más frecuentes y los sujetos de los verbos son más abstractos (Blanco, 2019). Comienzan a aparecer menos dibujos, más texto lógico y, sobre todo, más análisis matemático y estadístico que soporten los hallazgos. Finalmente, se consolida lo que se conoce como la discusión según los resultados y la relación con otros hallazgos de otros autores para terminar el texto con las conclusiones.

Actualmente, la producción intelectual en español tiene como base el concepto y la estructura de origen anglosajón. Esto se debe, principalmente, a que la gran mayoría de las revistas de renombre están sujetas a un proceso que las evalúa según su impacto en la comunidad científica, medido en el número de citas que reciben los trabajos y los temas de investigación. En este sentido, se han generado sistemas nacionales e internacionales de clasificación que posicionan las revistas de acuerdo con su estatus académico. Estas categorizaciones han permitido que hoy se hable de indexación y clasificación por cuartiles; normalmente, las publicaciones que pasan por revisión de pares y tienen editores de renombre internacional en ciencia, donde se puede tener una mayor relevancia, mayor cantidad de personas que puedan leer los artículos, mayor alcance y, sobre todo, mayor respeto en cuanto a la veracidad, originalidad y realidad del artículo obtenido (Meo, 2018).

Sobre el objetivo de un artículo científico

El objetivo de un artículo científico es detallar a los lectores el proceso de solución del problema planteado, para lo cual es necesario hacer una presentación de este, de los métodos y la metodología usados en su solu-



ción, resultados obtenidos e interpretación, conclusiones y futuras recomendaciones según estas (Meo, 2018). El artículo científico debe ser claro, conciso y preciso, para que el lector tenga una idea clara y real de lo realizado por el investigador o investigadores (Gamayel, 2016; Letchford et al., 2016). Finalmente, se recomienda que su estructura tenga un hilo conductor claro y que su redacción sea en forma impersonal. Estructuralmente, los artículos científicos constan de seis partes principales que se describen a continuación.

Encabezado

Título del trabajo de manera completa: recuerde que debe pensar un título que refleje lo realizado, que el título del artículo no necesariamente es el título de la práctica, actividad realizada o el que aparece en la guía proporcionada por el docente para un laboratorio o salida de campo. Luego van los autores y sus afiliaciones institucionales (universidad, programa, asignatura, grupo, y lo que considere necesario).

Sobre el encabezado del título debe considerar, de acuerdo con Nair y Gibbert (2016) y Meo (2018), lo siguiente:

- Debe ser concreto y a la vez preciso
- Debe ser atractivo para despertar el interés de los lectores
- Debe ser breve y describir de forma clara y directa el contenido
- Debe describir lo más relevante del trabajo
- Debe ser suficientemente específico

Es muy importante que no contenga:

- Términos que necesiten aclaración profunda o siglas sin definición
- Abreviaturas y fórmulas matemáticas

En relación con los datos de los autores y sus afiliaciones, se debe considerar:

- Escribir los apellidos y nombres completos (el orden puede variar según requerimientos específicos).
- Se deben usar los nombres completos y oficiales de las instituciones.

Resumen

Los trabajos científicos proporcionan, en un intervalo que suele ser de entre 300 y 500 palabras, propósito, métodos, resultados y conclusiones de la investigación. También deben añadirse, junto con el resumen, cinco palabras o términos clave, los cuales ayudan a quien busque el trabajo en las redes. En lo posible, deben ser conceptos no incluidos en el título. El resumen debe ser escrito al finalizar el proceso de escritura de todo el artículo dado que resume todo el manuscrito.

Con respecto al resumen y las palabras clave, es muy importante considerar las siguientes recomendaciones (Gambescia, 2013):

- El resumen y el **abstract** en inglés deben sintetizar de manera concreta y clara el contenido fundamental de todas las secciones del artículo, y reflejar su carácter inédito.
- Para el caso de algunas revistas científicas, estas sugieren incluir títulos de apartados en el resumen que permitan al lector comprender mejor lo realizado (introducción, objetivos, métodos y conclusiones).
- Hay que considerar que, dado el cobro por visualización, suscripción y descarga de muchas revistas, muchos lectores no tienen acceso directo al texto completo del artículo, por lo que el resumen debe ser muy claro y debe reflejar lo fundamental.



- Respecto de las palabras clave (*keywords*), el autor debe identificar entre cuatro y seis palabras o términos clave (el número puede depender de requerimientos específicos) que describan claramente el contenido, evitando términos muy específicos, muy genéricos y vacíos. Esto permitirá que el trabajo una vez publicado sea rastreado por los motores de búsqueda bibliográfica y, por tanto, encontrado, leído y potencialmente citado por otros autores.

Introducción

Este apartado debe enmarcar toda la ambientación al tema o marco teórico, ubica en un contexto al lector y le proporciona las bases para comprender de qué trata la investigación. Igualmente, incluye el planteamiento del problema, los objetivos y las hipótesis de trabajo. Todo lo teórico debe ser soportado por referencias bibliográficas, de igual manera, gracias a estas, se ponen de manifiesto los antecedentes del tema tratado.

Es muy importante considerar las siguientes recomendaciones:

- El texto debe describir claramente cuál es el problema de investigación.
- A lo largo del texto se debe dar testimonio sobre la relevancia o la aportación original e inédita que hace el artículo.
- El texto debe establecer el marco contextual del problema a tratar o resolver.
- Debe indicar qué aportación científica, social, tecnológica, económica y educativa implica resolver el problema identificado.
- Debe discutir trabajos relacionados con la hipótesis planteada o la pregunta de investigación. Estas investigaciones constituyen los antecedentes del trabajo y serán claves para la posterior discusión de los resultados.

En síntesis, la introducción debe dejar claro las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el problema?
- ¿Qué otros trabajos teóricos y empíricos existen sobre el tema?
- ¿Cuál es el estado de conocimiento del tema?
- ¿Por qué es importante el estudio o trabajo de investigación?
- ¿Cuáles son la o las hipótesis y los objetivos generales y específicos del trabajo?

Materiales y métodos

El apartado de materiales y métodos describe la metodología empleada y los procedimientos realizados para el alcance de los objetivos. Asimismo, introduce al lector en el contexto del sitio o lugar de estudio, las diferentes técnicas de laboratorio usadas durante la investigación, así como los procesos de análisis estadístico. Es fundamental una descripción detallada de la metodología para garantizar la validez procedimental del estudio y los análisis llevados a cabo. Si el análisis se basa en estudios anteriores o metodologías publicadas, deben referenciarse. Este apartado puede recibir el nombre de metodología o materiales y métodos. Es destacable mencionar que esta parte del artículo es considerada por muchos autores el apartado más importante de todo el artículo científico (Mao, 2018; Wang et al., 2017).

Con respecto a los materiales y métodos, es muy importante considerar las siguientes recomendaciones:

- Debe garantizar en su redacción y escritura la capacidad de hacer seguimiento al paso a paso metodológico, y así garantizar que en otro contexto futuro la experiencia se puede repetir, verificar y contrastar.



- Debe generar un marco que permita establecer límites a la universalidad o especificidad de las conclusiones que serán alcanzadas, así como el grado de extrapolación de los resultados a otras situaciones similares o en contextos distintos.
- Debe incluir información sobre qué contexto espacial (dónde) y temporal (cuándo) se realiza el estudio. Se recomienda complementar la información espacial con un mapa del lugar de estudio.
- Debe aportar información sobre los materiales requeridos para procesos experimentales o de campo e incluir su fuente o el método de preparación.
- En relación con los métodos estadísticos, es importante considerar que, si se plantea el uso de una metodología estandarizada y ampliamente conocida, solo es necesario mencionarla en el texto. Ejemplo: “Análisis de componentes principales (PCA)” o “Análisis de varianza (Anova)”. Por el contrario, si el método de análisis estadístico se ha diseñado y preparado específicamente para el estudio, este debe ser descrito y sustentado claramente para garantizar su validez metodológica.
- Si el método estadístico no es estándar, pero ya ha sido utilizado, se debe citar el trabajo previo en el que se desarrolla y argumentar por qué es el apropiado para el tipo de investigación propuesta.
- En el caso de una revisión bibliográfica, después de la introducción se realiza la organización del cuerpo teórico de acuerdo con el tema a desarrollar. Igualmente, se pueden describir en detalle cómo y bajo qué condiciones se eligen los artículos y las fuentes de información usadas para extraer la información de la revisión sistemática o el metanálisis.

En síntesis, el apartado metodológico debe responder a las siguientes preguntas:



- ¿Cómo se estudió el problema de investigación?
- ¿Cuál fue el marco espacial y temporal en el que se realiza el trabajo?
- ¿Cómo se llevó a cabo paso a paso el estudio?
- ¿Cuáles fueron los métodos de recolección de datos y experimentos?
- ¿Cuáles son los métodos de análisis estadístico para estos datos y por qué son útiles?

De acuerdo con Meo (2018), en relación con aspectos metodológicos, es clave considerar, según el caso:

- Se debe generar una discusión del diseño del estudio, los entornos y cómo se llevó a cabo.
- Para el caso particular de estudios en el campo de la biología, es recomendable comentar características biológicas de los organismos de estudio, así como las variables que serán medidas y por qué es importante considerarlas.
- Para el caso de estudios con seres humanos, es importante realizar una caracterización poblacional con variables como edad, altura, peso, género, etnia, nivel educativo y socioeconómico.
- Deben exponerse claramente los protocolos de estudio, así como criterios de inclusión y exclusión de variables y fuentes de información.
- El apartado debe mostrar cómo se estimó el tamaño y la agrupación de la muestra, así como explicar el diseño o la concepción de los mecanismos e instrumentos para la recopilación de datos.
- Proporcionar medidas que empleen el Sistema Internacional de Unidades. Asimismo, resumir los datos en medias, porcentajes, y



mostrar los intervalos de confianza, por ejemplo, intervalo de confianza del 95 % (IC del 95 %).

- Mencionar el programa estadístico utilizado para el análisis de los datos. Si la estadística ha sido publicada o el programa tiene autor, debe ser referenciado.

Resultados y discusión

Se exponen los hallazgos obtenidos, se complementa su presentación gracias a la descripción de datos, tablas y figuras, los cuales deben ser citados en el texto. La discusión de los resultados puede ser simultánea o de manera independiente y generar otro apartado. La discusión se origina según los hallazgos, en preguntas previas formuladas y la información bibliográfica representada por los antecedentes (Hess, 2004), por lo cual es importante que contenga un robusto soporte de referencias.

Con respecto a los resultados y la discusión, es muy importante considerar las siguientes recomendaciones:

- El apartado de resultados debe responder a la pregunta ¿cuáles fueron los hallazgos? y la discusión ¿qué nos indican o significan estos hallazgos?
- Si el apartado de resultados es independiente, debe ser objetivo y carecer de elementos interpretativos, los cuales son parte de la discusión. En el caso de que estén integrados, los resultados se exponen de manera objetiva y los elementos de discusión permiten interpretar y explicar los porqués de los resultados obtenidos. Esta explicación debe estar enmarcada en un contexto más amplio a la luz de los antecedentes existentes, los cuales constituyen el conocimiento teórico previo a la investigación.
- No es necesario incluir, explicar y debatir absolutamente todos los resultados obtenidos en la investigación, sino aquellos que

responden al objetivo planteado en el artículo. Por ejemplo, en muchas ocasiones, lo importante e interesante es observar tendencias generales más que datos puntuales específicos.

- Los componentes de discusión suelen tener un componente de subjetividad, sin embargo, deben ser dados en un contexto argumentativo y con respaldo bibliográfico.
- Este apartado, según las necesidades explicativas, puede incluir tablas y figuras que contribuyen a complementar, aclarar y apoyar los resultados. Estos elementos visuales hacen más clara y didáctica la comprensión y el análisis de los hallazgos. En ningún caso, deben repetir lo indicado en el texto, sino estar claramente ligados a los resultados y la discusión, y estar citados adecuadamente de manera directa o indirecta. El texto debe enfatizar lo más trascendente de las tablas y figuras.
- Las figuras son mapas, diagramas y esquemas, gráficos estadísticos, fotografías, ilustraciones y planos, que deben complementar el discurso, no simplemente ser un recurso estético.

En síntesis, los resultados y discusión deben dar respuesta a:

- ¿Cuáles fueron los principales hallazgos del trabajo y cómo se interpretan a la luz de la evidencia?
- ¿Qué significa lo obtenido?
- ¿Qué implicaciones tiene lo obtenido respecto de los antecedentes y el contexto?
- ¿Cómo se compara con estudios similares y a qué se pueden deber las diferencias?



Conclusiones

Es una sección muy importante en la que se consignan de forma breve y concisa las conclusiones derivadas de la investigación. Asimismo, aporta recomendaciones para trabajos futuros y algunos aspectos pendientes por estudiar derivados de las limitaciones y los hallazgos de la investigación.

Respecto de las conclusiones, es clave considerar:

- Deben ofrecer de manera sintética respuesta a los objetivos planteados en la investigación.
- Son enunciados contundentes que deben estar respaldados por los resultados obtenidos. Es importante considerar que los resultados en sí mismos no son conclusiones.
- Pueden contener elementos de recomendaciones a futuros trabajos e investigaciones en la misma línea.
- Pueden estar incluidas en la discusión.

Referencias bibliográficas para un artículo científico

Este apartado debe incluir todos los libros, artículos científicos y demás fuentes que sirvieron de apoyo a la investigación. Las referencias bibliográficas deben ser citadas durante el trabajo cuando se requiera, estar situadas al final de un párrafo o un argumento que requiere soporte teórico. Igualmente, se debe referenciar directamente cuando se enuncia la idea de un autor determinado, incluyendo el apellido del autor y el año de publicación. Por ejemplo, para la cita directa de un autor, se debe incluir como sigue a continuación: “Según López (2020), el ambiente está determinado por...”. En caso de cita indirecta, todo se incluye dentro del paréntesis. Para el caso de un autor, por ejemplo, “(Guerrero, 2017)”; si son dos “(Pelegrín y Sabogal, 2018)”; de tres autores en adelante se abrevian con la abreviatura latina “et al.”, por ejemplo, “(Buitrago et al., 2020). El orden en el que se estructuran las referencias bibliográficas inicia con los

libros y artículos científicos, y finalmente las páginas web o enciclopedias electrónicas. La citación final de las referencias bibliográficas debe iniciar con el autor, el año, el título de la publicación, revista (en cursiva) o editorial, edición si existe, y páginas para los artículos científicos. Para más detalles de este tipo de fuentes, se recomienda consultar las Normas APA (www.apastyle.org). Asimismo, pueden existir muchos requerimientos en el formato bibliográfico de acuerdo con la revista científica en caso de publicaciones especializadas.

Ejemplos

Artículos científicos

Para un autor:

Cracraft, J. (2001). Avian evolution, Gondwana biogeography and the Cretaceous-Tertiary mass extinction event. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 268(1466), 459-469.

Para varios autores (nótese que, aunque en el texto se incluye solo el primero y “et al.”, al final deben referenciarse todos y cada uno de los autores):

Zachos, J. C., Shackleton, N. J., Revenaugh, J. S., Palike, H. & Flower, B. P. (2001). Climate response to orbital forcing across the Oligocene-Miocene boundary. *Science*, 292(5515), 274-278.

Libros

Mayr, G. (2009). *Paleogene fossil birds*. Springer.

Con respecto a las referencias bibliográficas, se debe considerar:

- Se deben incluir las referencias de todos los trabajos citados en el texto. Algunas veces se generan lecturas complementarias que terminan siendo descartadas, pero estas no se citan ni referencian.



- Se debe procurar incluir literatura fácilmente localizable y de calidad académica (revistas científicas, documentos de universidades, libros avalados por instituciones académicas, tesis, páginas oficiales), evitar literatura no confiable ni contrastable, así como páginas web sin respaldo adecuado.
- Todas las referencias deben tener el mismo estilo de citación.
- Las revistas científicas siempre indican el estilo que se debe seguir.
- Todas las citas del texto deben aparecer al final.

En síntesis, en la figura 2, se muestra cómo se estructura y articulan las diferentes partes de un artículo científico.

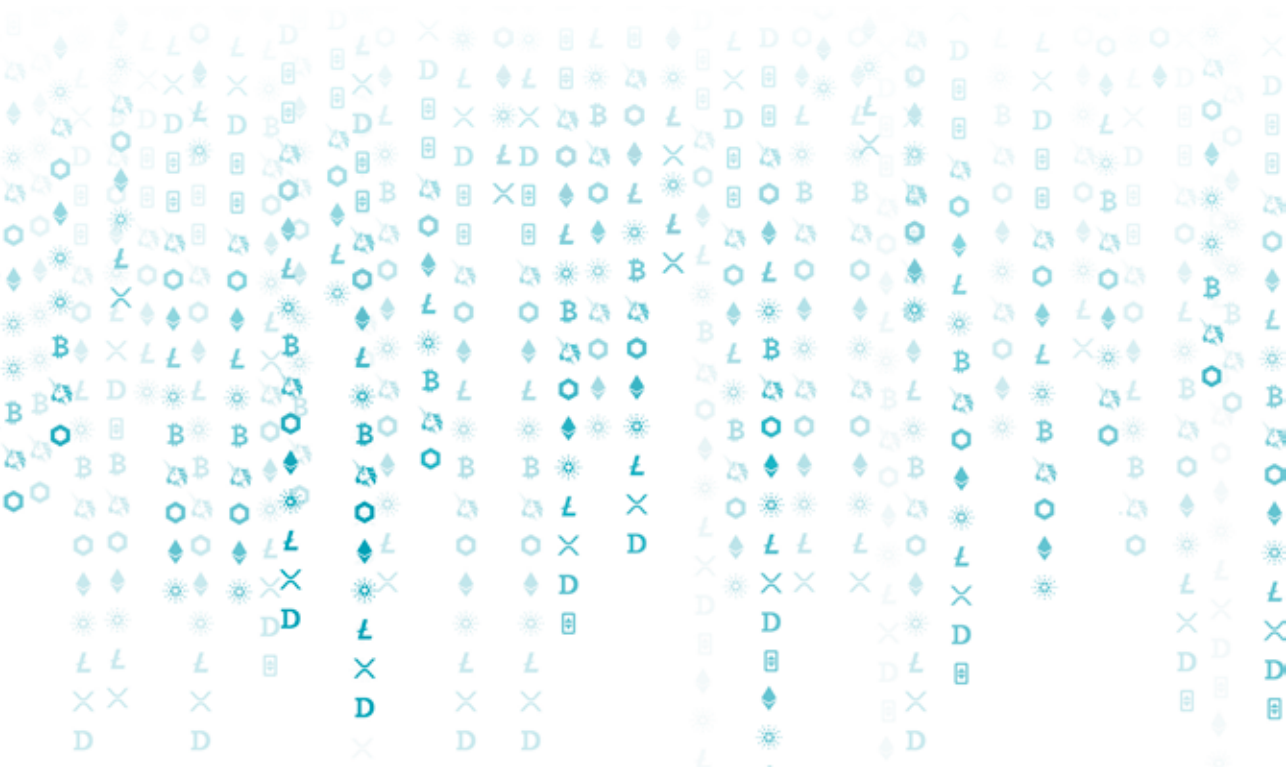
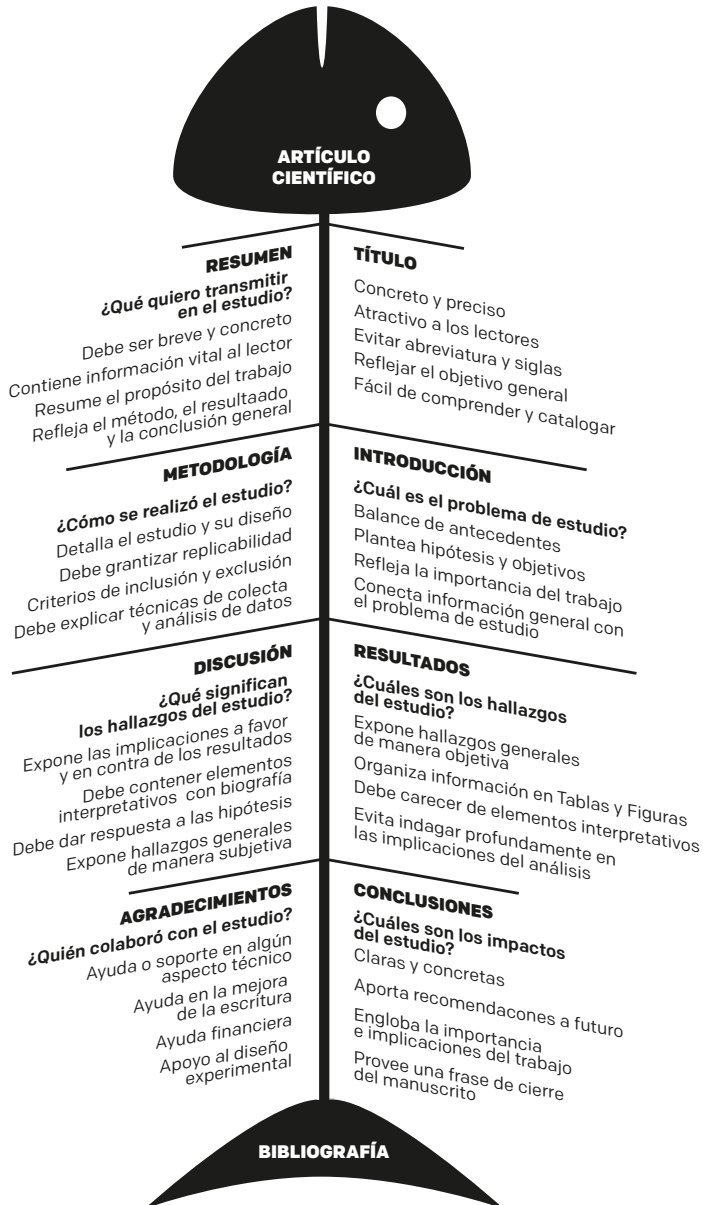


Figura 5. Diagrama que evidencia la articulación de los apartados en un artículo en torno a un hilo conductor central



Fuente: elaboración propia según Meo (2018).



Rúbricas para evaluar un artículo científico

A partir de la fecha de entrega del artículo científico para evaluación, existen una serie de formatos que pueden ser utilizados para registrar la nota que corresponderá a cada estudiante que entregó el trabajo. En el momento de la calificación por parte del docente, la rúbrica de evaluación debe contener no solo cómo es la estructura y forma del artículo científico, sino también considerar aspectos como la sintaxis y redacción, así como la relación entre los apartados/partes que debe tener un artículo científico y que ya fueron explicados.

A continuación, se incluye una rúbrica entregada a estudiantes de pregrado y posgrado para el artículo científico.

Rúbrica de calificación para un artículo científico

Aspectos y notas relativos en cada uno de los apartados del artículo científico, considerando un total máximo de 5,0 (de acuerdo con la escala educativa colombiana):

- Resumen: 0,5
- Introducción: 1,0
- Materiales y métodos: 1,0
- Resultados y discusión: 1,0
- Conclusiones: 0,5
- Referencias: 1,0

A su vez, los puntajes se calculan en cada apartado a partir de diversos aspectos involucrados en cada uno de estos, así:

1. Para evaluar el resumen, se considera que cada ítem tendría un valor máximo de 0,1. El resumen muestra claramente:

- Idea introductoria, objetivo general, metodología general, resultados generales, conclusión general.

2. Respecto de la evaluación de la introducción, cada ítem vale máximo 0,2:

- Fundamentación teórica suficiente, uso correcto de referencias, se evidencia la importancia del trabajo, coherencia y redacción (hilo conductor) y plantea unos objetivos claros.

3. En la evaluación de la metodología, cada ítem vale máximo 0,2 y son los siguientes:

- Contexto del lugar de estudio, uso correcto de referencias, los métodos presentan completa claridad y ofrecen capacidad de replicar el estudio en el futuro, coherencia y redacción (hilo conductor), el proceso de obtención y el análisis de los datos es claro.

4. Frente a la evaluación de los resultados y la discusión, cada ítem considerado vale máximo 0,2:

- Claridad de los resultados obtenidos y su exposición en tablas y figuras, uso correcto de referencias, uso de las preguntas problema y la teoría existente en la discusión de los hallazgos, coherencia argumentativa en la discusión, el apartado muestra una organización coherente de la información obtenida y discutida.

5. Evaluación de las conclusiones, cada ítem tiene un valor máximo de 0,1:

- Existe clara conexión con las conclusiones, los objetivos planteados, las conclusiones tienen clara conexión con los resultados y se basan en ellos, se destaca el impacto del trabajo, están redactadas de forma coherente, se presenta una conclusión general clara.



6. Para generar una calificación en las referencias bibliográficas, cada uno de los criterios de evaluación tiene un valor máximo de 0,2 y se enumeran a continuación:

- Aparecen todas las citas del texto al final, cumplen el formato de citación requerido, las citas tienen pertinencia donde son usadas, calidad académica de las referencias, las citas están correctamente organizadas.

Finalmente, esperamos con este capítulo no solo haber logrado mostrar la importancia de la formación académica en investigación en el contexto de los resultados de aprendizaje, sino también contribuir de manera significativa al aporte de una herramienta didáctica que permita orientar tanto a estudiantes como a docentes en las diferentes áreas del conocimiento. Así, podremos en el futuro continuar profundizando y fortaleciendo la generación de una cultura de investigación, lo que redundará en la calidad académica de los procesos educativos.



Referencias

- Bastidas, J. y Florez, M. (2014). *Evaluación en el aprendizaje de las Ciencias Naturales en los estudiantes de grado quinto, de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto, sede Lorenzo de Aldana* [tesis de grado, Universidad de Nariño].
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity the experimental article in Science*. University of Wisconsin Press.
- Blanco, C. E. (2019). ¿Problemas de escritura, de investigación u otros? El artículo de investigación en educación. Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, 5(9), 55-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7049132>
- Cohen de Cohen de Beke, R. (2007). *Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación* [tesis doctoral, Universidad Central de Venezuela]. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/tesis/145-las-vozes-de-los-otros-en-el-discurso-academico-de-los-investigadores-de-la-educacion-2008pdf-zeBSd-libro.pdf>
- Campos Campos, Y. (2000). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. <https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/estrategias-E-A.pdf>
- Cuervo, E. (2019). *Caminando hacia el mejoramiento curricular en los tiempos que corren: Estrategia de comunicación del conocimiento*. Universidad del Valle.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento,
- Freire Tigreros, M. E. (2021). *Tópicos de gestión ambiental: Enlazando ciencia, sociedad y educación*. Universidad Santiago de Cali. <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/book/354>
- Gambescia, S. F. (2013). A brief on writing a successful abstract. *Education for Health*, 26(2), 122-125. https://educationforhealth.net/temp/EducHealth262122-7572334_210203.pdf
- Gemayel, R. (2016). How to write a scientific paper. *The FEBS Journal*, 283(21), 3882-3885. <https://doi.org/10.1111/febs.13918>



- Harden, R. M. (1999). An introduction to outcome-based education: AMEE Guide No 14, part 1. *Medical Teacher*, 21(1), 7-14.
- Hess, D. R. (2004). How to write an effective discussion. *Respiratory Care*, 49(10), 1238-1241. <https://rc.rcjournal.com/content/49/10/1238/tab-pdf>
- Letchford, A., Preis, T. & Moat, H. S. (2016). The advantage of simple paper abstracts. *Journal of Informetrics*, 10(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2015.11.001>
- Meo, S. A. (2018). Anatomy and physiology of a scientific paper. *Saudi Journal of Biological Sciences*, 25(7), 1278-1283. <https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2018.01.004>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Nair, L. B. & Gibbert, M. (2016). What makes a 'good' title and (how) does it matter for citations? A review and general model of article title attributes in management science. *Scientometrics*, 107(3), 1331-1359. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-1937-y>
- Presidencia de la República. (2019, 25 de julio). Decreto 1330. *Por el cual se sustituye el capítulo 2 y se suprime el capítulo 7 del título 3 de la parte 5 del libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación*. Diario Oficial 51.025.
- Royo, J. P. (2010). *Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación*. Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Zaragoza.
- Wang, J. C., Chapman, J. R. & Wiechert, K. (2017). "How to write a scientific paper": Tips and highlights from the global spine congress members-only session. *Global Spine Journal*, 7(5), 393-393. <https://doi.org/10.1177/2192568217721918>

Conclusiones

¿Qué nos permite concluir este estudio? En primer lugar, el trabajo transdisciplinar es incipiente en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica) y la Universidad Santiago de Cali; sin embargo, existe un número de profesores que se han vinculado a la reflexión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad no como un proceso subsidiario o secundario que se desarrolla en disciplinas aisladas, sino como un objeto interdisciplinar que requiere el compromiso de todos.

En atención a los resultados que reportan las pruebas nacionales e internacionales, es necesario reconocer la urgencia de pensar en estrategias conjuntas que permitan motivar el interés de la comunidad académica por el aporte que pueda tener la escritura académica a la inclusión y la equidad social en los procesos de enseñanzaaprendizaje, ya que en la región existen enormes desigualdades sociales y educativas. Justamente, la incorporación de los cursos de lectura y escritura en los primeros semestres de las instituciones de educación superior respondió al ingreso masivo de estudiantes al sistema, hecho que, según Ezcurra (2011), no ha significado un proceso de democratización de la educación porque ha generado también altos niveles de deserción, sobre todo, de aquellos estudiantes pertenecientes a estratos socioeconómicos que históricamente fueron excluidos de la educación superior.

A partir de esto, todas las acciones se han dirigido a cohortes de estudiantes con un menor capital cultural académico, con menos apoyo social ligado a la universidad y con deficiencias en su formación en los niveles académicos anteriores y, sobre todo, con bajos niveles de competencia comunicativa. Sin embargo, esta situación también puso en evidencia que todos los jóvenes requieren un acompañamiento constante del entorno universitario y, en especial, de sus profesores para vincularse a la comunidad disciplinar que les presenta desafíos no solo desde lo conceptual, sino también desde los modos discursivos propios de la disciplina.



Actualmente, a medida que la escritura se empieza a ver como un proceso que debe desarrollarse en todas las asignaturas, se va volviendo cada vez más evidente para los profesores que producir textos escritos en las diferentes disciplinas es una competencia fundamental para el desempeño personal y profesional de todos los estudiantes. En consecuencia, el carácter remedial con el que se enfocó hasta hace poco tiempo va cediendo paso, paulatinamente, a concepciones más transdisciplinarias que incluyen entre sus propósitos de formación el desarrollo de competencias comunicativas como una condición necesaria para lograr la promoción de la democracia, el diálogo y la participación.

Aunque los trabajos incluidos no pretenden desarrollar una propuesta didáctica que se articule a todas las áreas de conocimiento, sí buscan compartir experiencias en diferentes disciplinas en las cuales se enfatiza en la necesidad de brindar a los estudiantes un alto grado de claridad en los procesos de enseñanza de la escritura, para que los jóvenes en los encuentros con el profesor sepan por qué y qué se espera de ellos al final del proceso.

Además, se aspira a que sea evidente que el acompañamiento del profesor durante los procesos de planeación, redacción y revisión de los textos contribuye al desarrollo de las habilidades textuales y discursivas que les van a permitir a los estudiantes incorporarse en las comunidades académicas discursivas a las que empiezan a pertenecer al ingresar en una carrera universitaria.

Por otro lado, en el Diplomado en Lectura y Escritura Académica y en los momentos de conversación entre pares, se han construido espacios que trascienden el cientificismo y la relación de verticalidad entre el experto y el que aplica el conocimiento, al crear momentos de reflexión, entre pares y con los estudiantes, sobre las actividades implicadas en los procesos pedagógicos que llevan a la comprensión de contextos locales más allá de los contextos generales, experiencias didácticas propias más allá de experiencias foráneas y diversidad de métodos a cambio de un método generalizado. Desde esta perspectiva, el profesor en relación con



otros comparte sus experiencias, las analiza, las discute y las somete a un proceso de escritura consciente que le permite recontextualizarlas para redefinir su práctica.

A partir de este procedimiento es posible, entonces, a través de una argumentación razonada, acercarse al propio saber pedagógico que surge no desde la teoría, sino desde la práctica en situaciones de comunicación con los otros. De esta forma, este se convierte en un saber fruto de las relaciones sociales entre miembros de una misma comunidad que tienen como fin exponer problemas comunes para que por medio de la discusión colectiva se llegue a unos acuerdos que construyan el camino que lleve al surgimiento de nuevas prácticas de los intercambios discursivos generados a lo largo del proceso.



Autores

Marilyn Molano de la Roche

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica)

mmolano@unicatolica.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0992-8924>

Iván Vargas

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica)

ivargas@unicatolica.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-5460-7957>

Beatriz Salazar Restrepo

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica)

bsalazar@unicatolica.edu.co

Mónica Lorena Carrillo Salazar

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

carrillosalazarml@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6993-2904>

Jessica Andrea Bejarano Chamorro

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica)

bejarano.jessica@correounivale.edu.co

<http://orcid.org/0000-0002-8259-2331>

Alexandra Parra Puentes

Universidad Santiago de Cali

alexandra.parra00@usc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4039-780X>

**Brian Bastidas Bustamante**

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica)
bbastidas@unicatolica.edu.co

Gladys Zamudio Tobar

Universidad Santiago de Cali
gzamudio@usc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-3426-3776>

Lyda Mayerly González Orjuela

Universidad Santiago de Cali
lyda.gonzalez00@usc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7074-4046>

Jonathan Pelegrín Ramírez

Universidad Santiago de Cali
jonathan.pelegrin00@usc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-5954-5476>

Carlos Eduardo Guevara Fletcher

Universidad Santiago de Cali
carlos.guevara04@usc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-3955-8231>

”

Este libro contiene el relato de experiencias didácticas vividas por un grupo de profesores de dos universidades privadas: la Universidad Santiago de Cali y la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica), dentro del proyecto de investigación “Propuesta de estrategias didácticas que permitan vincular la enseñanza de la escritura de textos en los diferentes campos disciplinares de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica) y en las escuelas normales superiores del Valle del Cauca”.

