

RECIE

REVISTA
CARIBEÑA DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

Volumen 3 – Núm. 1
Enero-junio 2019

La alfabetización de los futuros docentes en investigación educativa: una reflexión teórica desde el contexto de Chile
Haylen Perines, Karla Campaña

Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana
Alfonso Barca-Lozano, Ginia Montes-Oca-Báez, Yssa Moreta

Aproximación didáctica al desarrollo de la competencia conversacional en los cursos de español como lengua extranjera (ELE)
Lizandra Rivero-Cruz, Yaritza Tardo-Fernández

Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: los usos de las tecnologías digitales
Carlos Marcelo, Deyadira Rijo

Repensar la evaluación formativa como parte de los procesos de aprendizaje
Jacqueline Murillo-Garnica

Las jornadas científicas fortalecen la enseñanza-aprendizaje de aspectos biológicos en educación primaria y secundaria
Miguel Guevara, Mairín Lemus-Barrios

Fundamentos de un modelo de escritura basado en lo discursivo
Nour Adoumieh

Recensión de Tristán Pérez, A. Ma. y Cárdenas Molina, g. (2016). Diccionario ejemplificado del español de Cuba. Instituto de Literatura y Lingüística. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales. 2 Tomos. Iván Grajales-Melián, Yessy Villavicencio-Simón

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i1>
<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (RECIE)

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN
DOCENTE SALOMÉ UREÑA



Volumen 3 - Núm 1
Enero-junio 2019

ISSN impreso: 2636-2139 ISSN-e: 2636-2147

RECIE

REVISTA CARIBEÑA DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

JUNTA DE DIRECTORES

Antonio Peña Mirabal, Ministro de Educación
Denia Burgos, Viceministra Asuntos Técnicos Pedagógicos,
Ministerio de Educación
Remigio García, Director General de Currículo, Ministerio de Educación
Andrés de las Mercedes, Director Ejecutivo del INAFOCAM
Xiomara Guante, Presidenta de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP)
Magdalena Lizardo, Radhamés Mejía, Rafael Emilio Yunén,
Ramón Morrison, Juan Tomás Tavares, Ramón Pérez Minaya,
Laura Peña Izquierdo, Laura Lehoux, Ángela Español, Miembros
Julio Sánchez Maríñez, Rector

AUTORIDADES ACADÉMICAS

Julio Sánchez Maríñez, Rector
Denia Burgos, Representante Viceministerio de Asuntos Técnicos
y Pedagógicos Andrés de las Mercedes, Representante de INAFOCAM
Rosa Kranwinkel, Vicerrectora Académica
Andrea Paz, Vicerrectora de Investigación y Postgrado
Milta Lora, Vicerrectora de Desarrollo e Innovación
Alliet Ortega, Vicerrectora de Gestión
Cristina Rivas, Vicerrectora Ejecutiva, Recinto Eugenio María de Hostos
Ana Julia Suriel, Vicerrectora Ejecutiva, Recinto Emilio Prud'Homme
Mercedes Carrasco, Vicerrectora Ejecutiva, Recinto Juan Vicente Moscoso
David Capellán Ureña, Vicerrector Ejecutivo, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina
Luisa Taveras, Vicerrector Ejecutivo, Recinto Félix Evaristo Mejía
Jorge Sención, Vicerrector Ejecutivo, Recinto Urania Montás
Sharon Schnabel, Directora de Planificación y Desarrollo
Carmen Gálvez, Directora de Estudios de Grado
Angelquis Aquino, Directora de Postgrado y Educación Permanente
Apolinar Méndez, Director de Extensión y Co-Curriculares
Anthony Paniagua, Representante Directores Académicos
Luisa Acosta, Representante Profesorado
Jeremías Pimentel, Representante Estudiantil

Del Instituto Superior
de Formación Docente
Salomé Ureña (ISFODOSU)

Volumen 3 – Núm. 1
Enero-junio 2019

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147

<https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i1>
<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

COMITÉ EDITORIAL / EDITORIAL COMMITTEE

DIRECTOR / DIRECTOR

Dr. Vladimir Figueroa Gutiérrez, vladimir.figueroa@isfodosu.edu.do
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic.

EDITOR JEFE / CHIEF EDITOR

Dr (c). Bismar Galán, bismar.galan@isfodosu.edu.do
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic.

EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

Dr. Óscar Gallo, oscar.gallo@isfodosu.edu.do, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic; Dr. Mario Di Giacomo, mario.digiacom@isfodosu.edu.do, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic; Dra. Lidia Losada, llosada@edu.uned.es, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España / Spain; Dr. Miguel Ángel González Valeiro, miguel.gonzalez.valeiro@udc.es, Universidade da Coruña, España / Spain; Dr. Francisco Carreiro da Costa, fcarreiro.costa@gmail.com, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal / Portugal; Dra. Sandra Alvarado Bordas, sandra.alvarado@isfodosu.edu.do, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic.

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

Dr. Francisco Imberón, Universitat de Barcelona, España / Spain, fimberon@ub.edu
Dr. Sergio Tobón, Centro Universitario CIFE, México / Mexico, stobon@cife.edu.mx
Dr. Sergio Martinic, Universidad Pontificia Católica de Chile, Alfabetomartinic@gmail.com
Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla, España / Spain, cabero@us.es
Dr. José Sanabria, Universidad del Atlántico, Colombia, jesanabri@gmail.com
Dra. Esther López, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España / Spain, estherlopez@edu.uned.es
Dra. M. Ángeles López González, Universidad Rey Juan Carlos, España / Spain, angeles.lopezg@urjc.es
Dra. Eva Expósito Casas, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España / Spain, evaexpositocasas@edu.uned.es
Dra. Milagros Elena Rodríguez, Universidad de Oriente, Venezuela, melenamate@hotmail.com
Dr. Javier Cejudo, Universidad de Castilla-La Mancha, España / Spain, ManuelJavier.Cejudo@uclm.es
Dr. Eliseo Iglesias-Soler, Universidade da Coruña, España / Spain, eliseo.iglesias.soler@udc.es
Dra. Olga Cecilia Díaz, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, odiaz@pedagogica.edu.co
Dra. Haylen Perines, Universidad La Serena, Chile, profesorahaylen@gmail.com
Dra. Carmen Márquez, Universidad Autónoma de Madrid, España / Spain, ccarmen.marquez@gmail.com
Dr. Gustavo Toledo Lara, Universidad Internacional de La Rioja, España / Spain, gustavotoledolara@gmail.com
Dr. Sergio Fabián Mosquera Restrepo, Universidad de Antioquia, Colombia, serfares@gmail.com
Dr. Astolfo Romero, Universidad Santo Tomás, Colombia, astolforomero@hotmail.com
Dr. Marcos Villamán Pérez, Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales, República Dominicana / Dominican Republic, mrvillaman@yahoo.com

Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), recie@isfodosu.edu.do, es una publicación editada por Vicerrectoría de Investigación y Postgrado / It is a publication edited by the Vice-Rector for Research and Postgraduate Studies del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

Andrea Paz, Vicerrectora / Vice-rector

ISSN impreso: 2636-2139 ISSN-e: 2636-2147

©Todos los derechos reservados.

Dirección / Address: Calle Caonabo esq. C/ Leonardo da Vinci, Urbanización Renacimiento, Sector Mirador Sur, Santo Domingo, República Dominicana. Teléfono / Phone: 809-482-3797 Ext. 103 | Correo electrónico / E-mail: recie@isfodosu.edu.do
Enlace electrónico: <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

Departamento de Publicaciones de ISFODOSU

Cuidado de edición: Margarita Marmolejos V.

Diseño y diagramación: Julissa Ivor Medina y Yelitza Sosa

Corrección de estilo: Rafael José Rodríguez Pérez

Corrección ortotipográfica: Miguelina Crespo V. y Vilma Martínez A.

Impresa en los talleres de Editora Búho, Santo Domingo, República Dominicana / Dominican Republic. junio / June 2019.

CONTENIDO

5

EDITORIAL

7

LA ALFABETIZACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UNA REFLEXIÓN TEÓRICA DESDE EL CONTEXTO DE CHILE

Haylen Perines, Karla Campaña

21

MOTIVACIÓN, ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: IMPACTO DE METAS ACADÉMICAS Y ATRIBUCIONES CAUSALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DOMINICANA

Alfonso Barca-Lozano, Ginia Montes-Oca-Báez, Yssa Moreta

57

APROXIMACIÓN DIDÁCTICA AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL EN LOS CURSOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

Lizandra Rivero-Cruz, Yaritza Tardo-Fernández

73

APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: LOS USOS DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

Carlos Marcelo, Deyadira Rijo

95

REPENSAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO PARTE DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Jacqueline Murillo-Garnica

113

LAS JORNADAS CIENTÍFICAS FORTALECEN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ASPECTOS BIOLÓGICOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Miguel Guevara, Mairín Lemus-Barrios

123

FUNDAMENTOS DE UN MODELO DE ESCRITURA BASADO EN LO DISCURSIVO

Nour Adoumieh

145

RECENSIÓN DE TRISTÁ PÉREZ, A. MA. Y CÁRDENAS MOLINA, G. (2016). DICCIONARIO EJEMPLIFICADO DEL ESPAÑOL DE CUBA. INSTITUTO DE LITERATURA Y LINGÜÍSTICA. LA HABANA: EDITORIAL DE CIENCIAS SOCIALES. 2 TOMOS.

Iván Grajales-Melián, Yessy Villavicencio-Simón

LAS CIENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

En este segundo decenio del siglo XXI, para muchas autoridades e instituciones, no solo del área educativa, es un imperativo el logro de un impacto positivo en la calidad de la educación. Sin embargo, muchas naciones quedan extasiadas en la simple aspiración; sus poblaciones, sumergidas en la carencia de saberes y, lo peor, en la carencia de valores fundamentales.

Un país avanza según su educación y, a su vez, esta es un reflejo de sus maestros. De manera que no hay nada más importante que el maestro en cualquier sistema educativo. Por eso, en educación, la inversión fundamental es la dirigida a la formación de los maestros, pues, en cualquier nivel educativo, el maestro influye de manera decisiva en la concreción de los éxitos o los fracasos de sus alumnos. Junto con el contexto, las condiciones materiales, las características de los estudiantes y las realidades socioculturales son determinantes en la formación y pasión del maestro.

Corresponde al Estado diseñar, organizar, ejecutar y evaluar acciones encaminadas al desarrollo profesional del maestro; mientras que, desde las instituciones formativas, deben hacerse aportaciones teóricas y prácticas, apuntaladas por la investigación, dirigidas a apoyar esas acciones estatales.

Desde la investigación científica se deben procurar contribuciones dirigidas al desarrollo de las competencias profesionales del docente y, con ellas, al estímulo de su autosuperación. Con los aportes de la investigación educativa, y de los elementos relacionados con ella, se puede contribuir a hacer del maestro un lector permanente, un colaborador constante de las ciencias, un observador profundo, alguien que se sienta insatisfecho con lo que sabe, capaz de hacer y hacerse preguntas, y de buscar creativamente nuevas herramientas para un desempeño trascendente de su profesión.

Abreviar en el producto de las ciencias, en los resultados de investigaciones, en las contribuciones teóricas de destacados profesionales, ha de garantizar en el maestro un desarrollo profesional que servirá para crecer y hacer crecer. Por eso, en este número de RECIE se intenta aportar al profesorado un interesante número de reflexiones, temas y hallazgos científicos de gran interés para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aquí, el lector podrá profundizar en interesantes tópicos del área educativa; entre ellos, la alfabetización de los futuros docentes en investigación educativa, la incidencia de las jornadas científicas en la enseñanza-aprendizaje, los temas didácticos como la motivación y los enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. Asimismo, podrá conocer acerca del desarrollo de la competencia conversacional, sobre un modelo de escritura basado en lo discursivo y disfrutar, además, de sendos artículos de gran interés, uno sobre el aprendizaje autorregulado y otro sobre la evaluación formativa.

Sin lugar a dudas, la lectura y estudio de estas temáticas contribuirán al aprendizaje del maestro, al desarrollo de sus competencias profesionales, al reforzamiento de un interés perenne por los hallazgos científicos y por prácticas novedosas de eficacia comprobada, así como a la formación de un maestro capaz de provocar un cambio en sus estudiantes y en su comunidad educativa, gracias a sus competencias, vocación y valores humanos.

Bismar Galán
Editor jefe

LA ALFABETIZACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UNA REFLEXIÓN TEÓRICA DESDE EL CONTEXTO DE CHILE

The Literacy of Future Teachers in Educational Research: A Theoretical Reflection from the Context of Chile

Haylen Perines

Universidad de La Serena, Chile
haylen.perines@userena.cl

Karla Campaña

La Serena, Chile
kcampana@userena.cl

Resumen

El presente artículo busca describir cómo se puede alfabetizar a los futuros docentes en investigación educativa con la mirada puesta en Chile y Latinoamérica, asumiendo que su formación académica de pregrado carece de un sistema intencionado para educarlos al respecto. En la revisión teórica, se describen cuatro elementos que deben ser considerados por los actores educativos involucrados en el desarrollo de la carrera docente: 1) la presencia de la investigación en los programas y en el perfil de egreso de las carreras de pedagogía; 2) la importancia de que los formadores de profesores tengan un rol investigador activo; 3) la utilización de los artículos de investigación como recurso pedagógico; 4) la incorporación de estudiantes de pedagogía en proyectos de investigación, asumiendo que es fundamental que los docentes del mañana desarrollen gradualmente un *habitus* investigativo que contribuya a su mejor preparación profesional. Como principales hallazgos destacamos la idea defendida por Catalán (2017) en cuanto alfabetizar a los futuros docentes implica la compleja tarea de comprender que como educadores no solo deben ser receptores o consumidores de conocimiento, sino que también deben participar en su producción. El artículo finaliza con algunas reflexiones a modo de conclusión que enfatizan los cambios urgentes y las profundas transformaciones que necesita la formación docente en materia de investigación.

Palabras clave: formación docente, docentes, investigación educativa, universidad, currículum.

Abstract

This article seeks to describe how future teachers in educational research can be literate with the focus on Chile and Latin America and assuming that their pre-grade academic training lacks an intentional system to educate them about it. In the theoretical review, four elements are described that should be considered by the educational actors involved in the development of the teaching career: the presence of the research in the programs and in the profile of exit of the careers of pedagogy, the Importance of teacher trainers having an active investigative role, the use of research articles as a pedagogical resource and the incorporation of students of pedagogy in research projects, assuming that it is essential that Tomorrow's teachers will gradually develop a research habit that contributes to their best professional preparation. As main findings, we highlight the idea defended by Catalan, (2017) as literate to future teachers implies the complex task of understanding that as educators should not only be receivers or consumers of knowledge but also must Participate in producing it. The article ends with some reflections by way of conclusion, which emphasize the urgent changes and the profound transformations that the teaching training needs in research subjects.

Keywords: teacher training, teachers, educational research, university, curriculum.

Recibido: 14 de marzo de 2019
Aprobado: 20 de mayo de 2019

1 | INTRODUCCIÓN

«Conocemos muy poco, casi nada, solo hay una asignatura lo cual no es suficiente para formar a una persona en el tema». «Si se formara mejor a los docentes, la solución a los problemas educativos sería más profesional». Estas palabras no son extraídas de ninguna teoría, sino que son parte del testimonio de los futuros profesores españoles que participaron en el estudio de Perines y Murillo (2017a) palabras que, sin duda, despiertan interés y también preocupación.

Estas opiniones se complementan con las valoraciones de algunos docentes en otros estudios: la investigación no sirve para nada; tiene una mala reputación; los artículos son demasiado abstractos y los temas que se investigan interesan exclusivamente a los investigadores, entre otros (p. e., Bartels, 2003; Kaestle, 1993; Gore & Gitlin, 2004; Murillo & Perines, 2017; Perines, 2016; Perines & Murillo, 2017a, Perines & Murillo, 2017b; Vanderlinde & van Braak, 2010).

En estos trabajos se reitera una conclusión: la formación de los docentes juega un rol fundamental para que estos se involucren activamente en la investigación. Lograr cambios en este sentido es un desafío para los formadores de profesores y para el funcionamiento institucional de las universidades. Pero, ¿por qué es importante que los futuros profesores se involucren en la investigación y aprendan de ella? «Formar profesionales que utilicen los métodos de la ciencia para transformar la realidad es una necesidad», afirman Rubio, Torrado, Quirós y Valls (2018, p.336), enfatizando la importancia del tema en la formación profesional pedagógica.

En tal sentido, la generación y el uso del conocimiento son primordiales. Es fundamental que los futuros profesores se conviertan en profesionales reflexivos y no solo en emisores mecánicos del currículum (Larenas, Rodríguez, Hernández, Solar & Morales, 2015).

Que un profesor sea reflexivo favorece la calidad de la docencia, pues le permitirá replantearse sus propias ideas y conocimientos y tomar decisiones informadas y autónomas (Scherping, 2010). En ese sentido, la investigación educativa es crucial. Resulta curioso que –aunque la formación en investigación sea indicada por la evidencia empírica como un tema prioritario en el que se debe trabajar–, existen pocos trabajos que profundicen en ello. Si bien hay estudios centrados en cómo los profesores en ejercicio se relacionan con la investigación educativa (Anwaruddin, 2016; Hall, Leat, Wall, Higgins & Edwards, 2006; Haberfellner & Fenzl, 2017; Pekel & Akçay, 2018; Procter, 2013; Simons, Kushner, Jones & James, 2003; Taylor, 2013), todavía faltan más investigaciones sobre cómo se da esta dinámica con los docentes en formación.

Con estos antecedentes, el objetivo de este artículo es describir cómo se puede alfabetizar a los futuros docentes en investigación educativa en Chile, entendiéndola como una «indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde estas resulten adecuadas» (Stenhouse, 1987, p.35). Nos situamos en Chile porque es el escenario de interés de las autoras de este escrito y porque en dicho país se están llevando a cabo cambios importantes en el currículo de las pedagogías, en cuanto a una renovación curricular con modificaciones del perfil de egreso, situando al egresado como un profesional competente frente a las demandas de la escuela. Tales cambios hacen aún más relevante este análisis.

Señalamos que el término «alfabetización de los profesores en investigación» no ha surgido espontáneamente en la redacción de este trabajo, sino que es una expresión ya mencionada por otros autores. En un estudio realizado con profesores en ejercicio, Anwaruddin y Pervin (2015) concluyen que los docentes no se comprometen con la investigación porque no han sido «alfabetizados» en ello, pues no contaron con esa educación en sus universidades ni tampoco en la formación permanente que reciben una vez ingresan al mundo laboral. La pregunta es: ¿cómo lograr esta alfabetización?

1.1. La presencia de la investigación en los programas y en el perfil de egreso de las carreras de pedagogía en Chile

En general, cada institución educativa centra su trabajo en la capacitación de profesores de acuerdo con las habilidades que han establecido como relevantes y en coherencia con su perfil de egreso (Grossman & McDonald, 2008; Slavin, 2002). Así, la incorporación de la investigación no se establece como una obligatoriedad en la preparación profesional, por lo que el lugar que ocupa en el currículo depende de las decisiones internas de cada universidad (Harris & Sass, 2011).

La formación de profesores en Chile está orientada por los estándares pedagógicos y disciplinares, los cuales no aluden directamente a una formación en investigación educativa, sin embargo, plantean que el recién egresado, sea cual sea la pedagogía en la que fue formado, debe poseer «conocimientos de análisis cuantitativo que le permitan leer, analizar e interpretar los distintos tipos de datos» (CPEIP, 2012, p.16).

Asimismo, en algunos planes de estudio de Pedagogía existen solo una o dos asignaturas relacionadas directamente con la investigación, que forman parte de la línea de Licenciatura en Educación, las cuales, además, se llevan a cabo en los últimos semestres de la carrera y que forman parte de la línea de Licenciatura en Educación (ver Tabla 1).

Tabla 1 | Asignaturas relacionadas con investigación educativa en programas de pedagogía básica de universidades estatales chilenas

Universidad Estatal	Nombre de Asignatura	Semestre en que se imparte
Universidad de Tarapacá	Investigación de la Acción Educativa	VI
Universidad de Atacama	Metodología de la Investigación Científica	V
Universidad de La Serena	Metodología de la Investigación Educativa	VII
Universidad de Chile	Taller de Reflexión e Investigación (identidad docente)	II
Universidad Santiago de Chile	Metodología de la Investigación	III
Universidad O'Higgins	Investigación y Reflexión Pedagógica I	VI
	Investigación y Reflexión Pedagógica II	VII
Universidad del Bío Bío	Investigación Educativa Cuantitativa	V
	Investigación Educativa Cualitativa	VI

Nota: La revisión se ha realizado sobre la base de la oferta de las universidades estatales, presentes en sus sitios web durante el mes de abril del año 2018. Fuente: Elaboración propia.

Para lograr una alfabetización de los futuros profesores, esta incorporación tan puntual y escasa de la investigación debe cambiar. Un docente que conoce los fundamentos de la investigación desde el inicio de su formación, puede aprender a utilizar los estudios científicos de una forma constructiva para su profesión (Rust, 2009), pudiendo acceder a nuevos conocimientos sobre su propia práctica (Counsell, Evans, McIntyre & Raffan, 2000).

La incorporación de la investigación en sus programaciones curriculares requiere que las instituciones que forman a los docentes, y sus respectivos líderes, establezcan políticas internas de trabajo que incluyan explícitamente la investigación educativa entre sus lineamientos (Burn, 2007; Lampert, 2009). Ahora bien, es pertinente establecer qué tipo de investigación es la más adecuada en el escenario de la formación de profesores. Es por ello que, desde la perspectiva de este trabajo, la investigación que tenga repercusiones en la formación docente debe ser capaz de complementar los paradigmas cuantitativos, cualitativos y socio-críticos, y hacerlos inteligibles a los estudiantes. El énfasis de una alfabetización no debe estar en que los futuros profesores manejen a la perfección uno u otro enfoque epistemológico, sino en la orientación que el docente proporciona al estudiante, para que este sea capaz de reflexionar sobre el contenido de un determinado texto científico, evaluar sus implicaciones en el contexto pedagógico y llevar a cabo pequeñas investigaciones pertinentes a su nivel académico.

En el camino hacia estos cambios están sucediendo cosas importantes, como la renovación curricular de las carreras de pedagogía en algunas universidades públicas chilenas, entre ellas la Universidad de La Serena (ULS). La ULS ha iniciado un proceso de implementación del currículum renovado en sus once carreras de pedagogía, en las cuales se optimiza la presencia y gradualidad de las asignaturas que tienen relación con la investigación en comparación con el currículum antiguo. El primer cambio que queda a la vista es que todas las asignaturas que desarrollan elementos de la investigación educativa tienen un orden secuencial y cada una es pre-requisito de la siguiente. Asimismo, se cambian parcialmente las asignaturas del plan antiguo y se agrega una más, para un total de 5 asignaturas vinculadas con la investigación. En la Tabla 2 se muestra el cambio entre los dos programas.

Tabla 2 | Asignaturas relacionadas con la investigación educativa en los programas antiguos y renovados

Asignaturas currículum antiguo	Asignaturas currículum renovado
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología del Diagnóstico • Educacional, (1er semestre) • Construcción de Conocimiento en Educación, (4to semestre) • Metodología de la Investigación Educacional, (7mo semestre) • Seminario de Licenciatura, (8vo semestre) 	<ul style="list-style-type: none"> • Teorías de la Educación, (4to semestre) • Epistemología y Paradigmas de la Investigación Educativa, (5to semestre) • Análisis de Proyectos de Investigación Educativa, (6to semestre) • Metodología de la Investigación Educativa, (7mo semestre) • Seminario de Licenciatura en Educación, (8vo semestre)

Fuente: Elaboración propia.

Se espera que este cambio curricular tenga consecuencias favorables en la formación pedagógica de los futuros profesores, que las modificaciones no queden solo en «el papel» y que se comience a observar la investigación educativa como un elemento crucial en las carreras de pedagogía. La real repercusión de los cambios curriculares podrá ser analizada una vez que las generaciones que iniciaron sus estudios en el año 2019 finalicen su carrera e ingresen al mundo laboral. Sin embargo, resulta alentador observar en el perfil de egreso de los licenciados en Educación en los programas renovados, por ejemplo: Graduado universitario que posee conocimientos de la estructura conceptual y epistemológica de las ciencias de la educación, de los fenómenos y situaciones educativas, y conocimientos básicos de investigación educacional para analizar los problemas educativos y generar conocimientos profesionales asociados al mejoramiento de su propio desempeño, de la unidad educativa de pertenencia y de los contextos próximos (Decreto exento 290/2018, Pedagogía en Castellano y Filosofía, Universidad de La Serena, Chile, p.3).

1.2. La importancia de que los formadores de profesores tengan un rol investigador

El rol de docentes que dan clases en las pedagogías es fundamental para que la formación en investigación se optimice. Al respecto, y si bien Larenas, Rodríguez, Hernández, Solar y Morales (2015) no centran su estudio específicamente en futuros docentes, sí obtienen hallazgos relevantes sobre su formación en investigación. Ellos realizan un estudio que pretende analizar los temas claves en la formación de profesores desde las percepciones de profesores en la universidad y de profesores en ejercicio. En las preguntas sobre la formación inicial, un 65% de los docentes universitarios plantea que enseña herramientas investigativas a sus estudiantes y un 28% señala que sí forma a futuros investigadores. Hubiera sido interesante que el estudio mencionara si los docentes universitarios participantes tienen o no el grado de doctor, tópico que también es una arista a considerar en este análisis. En el contexto chileno, es una realidad que no todos los formadores de profesores son investigadores ni tampoco cuentan necesariamente con el grado de doctor. Es cierto que actualmente las universidades se están sometiendo a criterios de evaluación más exigentes debido al rol fiscalizador de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), y que se está solicitando que los docentes tengan el grado de magíster o el de doctor.

Es importante indicar que tener el título de doctor no garantiza que un docente investigue. Claramente, hay doctores que no investigan como también hay profesionales que teniendo un magíster sí desarrollan una carrera investigativa. Sin embargo, es de un doctor del cual se espera que publique estudios en su área. No se pretende subestimar el grado de licenciado o de magíster, pero sí se intenta destacar que el grado de doctor, al ser el nivel universitario más alto, debería ser un requisito importante para quienes están formando profesores de calidad. Pero eso no es todo, ese doctor debería comprometerse con ejercer un rol investigador en su área.

Buscando ejemplos de contextos iberoamericanos que permitan ver otro enfoque del tema, destaca el caso de España, país que cuenta con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En el caso del profesorado universitario, la ANECA establece una serie de criterios para acreditar a un docente universitario y, por ende, para habilitarlo para trabajar en una institución pública. Si bien este modelo de evaluación ha recibido algunas críticas, lo cierto es que establece criterios unificados a nivel nacional que permiten seleccionar a quienes impartirán docencia universitaria, y luego organiza la escala de jerarquización universitaria.

Toda esta descripción permite contextualizar un elemento crucial para lograr la alfabetización de los futuros docentes: si un formador de

profesores no es un investigador, ¿se interesará por incluir a la investigación educativa entre los lineamientos de su asignatura? ¿Hay una preocupación del formador sobre lo que realmente necesita el futuro profesor a nivel investigativo? Si el formador no está familiarizado con la investigación es difícil que se pueda incorporar en la formación de profesores, tanto a nivel instrumental como a nivel formativo.

En el primer caso, por ejemplo, los requisitos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente Chileno (Ley 20.903) exigen que los futuros profesores tengan habilidades para investigar sobre su propia práctica educativa en el contexto escolar.

En el segundo caso, los futuros profesores deben apropiarse de las habilidades de investigación, en cuanto es un recurso para ser profesional de la educación, uno que toma decisiones, actúa por conocimiento y no es meramente un técnico de la enseñanza.

En este camino, el acompañamiento por parte de un docente universitario que le atribuye importancia a la investigación educativa es fundamental. Lograrlo no es siempre una tarea fácil. Ahora bien, también es cierto que los formadores de profesores necesitan el apoyo de las instituciones para continuar con estudios de posgrado y formarse como investigadores, lo que en algunos casos se convierte en otro problema a resolver. Las universidades deben proporcionar las condiciones necesarias para que sus académicos se sientan con la tranquilidad, tiempo y confianza para convertirse en magísteres y/o doctores en su área.

1.3. La utilización de los artículos de investigación como recurso pedagógico

Existen pocas investigaciones que estudien las valoraciones u opiniones de los futuros docentes sobre los artículos de investigación, y menos aún respecto a la utilización didáctica o pedagógica de los mismos dentro de sus asignaturas. Si bien existen algunos trabajos que metodológicamente utilizan la lectura de artículos, estos están focalizados principalmente en profesores en ejercicio (Bartels, 2003; Murillo, Perines & Lomba, 2017; Zeuli, 1994).

A pesar de la carencia de datos empíricos sobre el tema, resulta lógico sostener que el artículo de investigación puede ser utilizado como un recurso en el aula y que esta utilización puede impactar positivamente en la formación de profesores. El desafío es cómo se puede sistematizar este proceso. A continuación, una posible propuesta:

Sensibilización de los estudiantes con los artículos de investigación a través de algunas sesiones centradas en sus objetivos y resultados.

Contacto de los estudiantes con una serie de artículos centrados en distintos temas pedagógicos.

Dinámicas grupales de lectura y reflexión sobre el contenido de los artículos.

Dinámicas grupales centradas en la utilización práctica del contenido de los artículos para el futuro trabajo de un profesor.

En todos los puntos mencionados subyace la idea de que habrá «alguien» detrás de este proceso, ese «alguien» debe ser el profesor formador, que idealmente maneje las competencias relativas a la investigación y que, mejor aún, sea un docente-investigador, tal como se destacaba en el punto anterior.

Sin embargo, una «alfabetización» no acaba cuando un futuro profesor lee un estudio. Para que los futuros docentes lleguen a conocer de manera consciente las características y funciones de la investigación necesitan recibir información adecuada sobre ella (De la Orden & Mafokozi, 1999). Lo que requieren es consultar información que puedan conectar con su propia experiencia profesional. Si las lecturas no guardan relación con el contexto en el que se ubicarán en el futuro, no tendrán sentido para ellos y desestimarán su valor (Tom, 1997).

1.3.1. Estrategias de aprendizaje basadas en la investigación

La lectura y revisión de artículos de investigación en la formación del profesorado también encuentra fundamento en la metodología del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI), definida como una estrategia didáctica activa centrada en el alumno, para desarrollar competencias que le permitan realizar una investigación (Peñaherrera, Chiluiza & Ortiz, 2014). En el ABI se contempla la utilización sistemática y progresiva de la investigación en la formación universitaria con la orientación del docente. La indagación, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje colaborativo son algunas de sus prioridades. La Universidad de Warwick, en el Reino Unido, y el South Carolina Honors College han sido pioneros en la utilización intencionada del ABI entre sus prácticas y es de esperar que en Latinoamérica se comience a hablar más de ello.

1.4. La inclusión de estudiantes de pedagogía en proyectos de investigación

Counsell, Evans, McIntyre y Raffan (2000) proponen algunos principios que resultan fundamentales para la utilización exitosa de la investigación

en los docentes en formación. Uno de ellos es que los futuros profesores necesitan ayuda para aprender a participar en la investigación sobre su propia práctica.

En esta línea, una buena estrategia para alfabetizar a los futuros profesores puede ser su incorporación en proyectos de investigación donde tengan la oportunidad de colaborar con investigadores, profesores en ejercicio y otros actores involucrados. El esfuerzo para incluirlos debe proceder, por ejemplo, de parte de la administración pública que financia los proyectos de investigación (en el contexto chileno, hay algunos avances al respecto en los concursos ofrecidos por Fondef y Fondecyt). Otro ejemplo de la incorporación de distintos agentes educativos en proyectos de investigación son los IPA (Investigación Pedagógica Aplicada), iniciativa que contempla la realización de una investigación «situada» en una escuela y que requiere de la participación de estudiantes de pedagogía junto a investigadores y profesores del sistema escolar.

Otra manera de lograr esta implicación es a través de los semilleros de investigación, los cuales, de acuerdo con Hernández-Pino (2005), son grupos disciplinares o interdisciplinares autónomos donde estudiantes universitarios desarrollan estudios con el propósito de iniciar tempranamente y/o fortalecer su formación en investigación. En esta misma línea, Aldana (2010) define los semilleros de investigación como grupos líderes para formar el espíritu investigativo. Sobre ello, es valioso el relato del profesor colombiano Jorge Ossa, para quien los semilleros se han convertido en una de las experiencias pedagógicas más enriquecedoras de su carrera:

(...) en la década de los noventa, ocurrió que mi laboratorio se fue llenando de estudiantes de pregrado que llegaron atraídos por los proyectos (...) más allá de la actividad técnica específica, no había un espacio para la reflexión crítica y para el diálogo que permitiera poner en clave de formación toda esta actividad febril de «investigación». Ante esta situación surgió la invitación que se materializó en lo que los mismos muchachos bautizaron como Semilleros de Investigación (Ossa, p.5).

Instaurar y potenciar los semilleros es una forma concreta de conectar el trabajo de los investigadores con los intereses pedagógicos de los futuros profesores. Sería ideal que las iniciativas particulares de semilleros dentro de las universidades se fueran institucionalizando hasta convertirse en programas nacionales reconocidos por el Ministerio de Educación, tal como sucede, por ejemplo, en la Universidad Católica de Colombia, que cuenta actualmente con 64 semilleros de investigación de distintas disciplinas, iniciativa ejemplar para las políticas institucionales de otros países iberoamericanos.

A propósito de ello, Colombia es uno de los países que pueden servir como referente de este tema a nivel iberoamericano, sin desconocer que la Universidad de Humboldt en Alemania es un enorme referente en la formación investigativa de los jóvenes universitarios a nivel internacional. En el contexto colombiano se ha promovido la formación de semilleros de investigación, con el objetivo de generar una masa crítica capaz de resolver la necesidad de contar con más y mejores investigadores (Quintero, Munévar & Munévar, 2008).

Los estudios realizados en dicho país reflejan resultados optimistas respecto a la participación de los estudiantes en eventos científicos, en instancias donde se socializan artículos científicos, ponencias y proyectos. También se destaca que las universidades están facilitando estos espacios y apoyando las iniciativas al respecto (Correa, 2006).

Saavedra-Cantor, Muñoz-Sánchez, Antolínez-Figueroa, Rubiano-Mesa y Puerto-Guerrero (2015) realizan un estudio donde revisan los avances en esta materia en Colombia y a partir de él mencionan algunos desafíos que se deben enfrentar, entre ellos, definir una política de semilleros estudiantiles que conciba la articulación de estos con el plan de estudios, garantizando de esta manera su permanencia y desarrollo.

Los autores concluyen que los semilleros de investigación se caracterizan por ser contextos de discusión académica e investigativa que fortalecen las habilidades investigativas de estudiantes y docentes. «En ellos convergen distintas posturas filosóficas y formas de abordar los fenómenos, las cuales facilitan encontrar soluciones a las problemáticas desde la diversidad» (p.402).

2 | CONCLUSIONES

Si algo ha quedado claro es que la «alfabetización» de los futuros profesores necesita que estos desarrollen un *habitus* investigativo (Catalán, 2017). Desarrollar este *habitus* no es tarea fácil porque requiere de una transformación profunda en los lineamientos de los planes de estudio. Muchas veces los cambios no son bienvenidos en las instituciones de tradición (y está claro que muchas universidades lo son), por lo que estas iniciativas chocan con la realidad burocrática de los procesos.

La investigación necesita ser incorporada de manera transversal en el currículo, integrada como resultado del aprendizaje, y no debe formar parte de un par de asignaturas prácticamente desconectadas del resto del programa. Los futuros profesores deberían tener la oportunidad de participar, por ejemplo, en seminarios de investigación, en lectura de artículos de

investigación concernientes a su futura práctica, en la observación de realidades pedagógicas desde las cuales extraer problemas de investigación, en la elaboración de micro-estudios vinculados con la comunidad local, etc.

Además, los docentes en formación deben adquirir las competencias necesarias para comprender el conocimiento generado por la investigación, lo que no es tan simple como parece. Comprender el «idioma» de la investigación exige a los docentes tener mayores experiencias y competencias (Gore & Gitlin, 2004). Manejar este lenguaje requiere de un proceso gradual y organizado que respete una progresión cognitiva que se debe reflejar en los resultados del aprendizaje que componen los planes de estudio.

Lograr alfabetizar a los futuros docentes implica la compleja tarea de comprender que como educadores no solo deben ser receptores o consumidores de conocimiento, sino que también deben participar en producirlo (Catalán, 2017). Si los estudiantes logran implicarse con la investigación de manera responsable, informada y persistente en el tiempo pueden ampliar sus puntos de vista en la búsqueda de mejores soluciones a los problemas de su práctica (Elliot, 2001). El Aprendizaje Basado en Investigación, los IPA y los semilleros de investigación son algunas ideas que pueden servir de base.

Las modificaciones en la formación inicial son imprescindibles para cambiar la cultura del profesorado, logrando que sientan su profesión de una manera más cercana a la producción del conocimiento pedagógico y más vinculada a la actualización y reflexión de los procesos educativos involucrados en dicha producción.

3 | REFERENCIAS

- Aldana, L. (2010). Creando semilleros de investigación en la escuela. *Gondola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 5(1), 3-10.
- Anwaruddin, S. (2016). Language teachers' responses to educational research: Addressing the 'crisis' of representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 39(3), 314-328. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1166485>
- Anwaruddin, S., & Pervin, N. (2015). English-language teachers' engagement with research: Findings from Bangladesh. *Professional Development in Education*, 41(1), 21-39. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.861860>
- Bartels, N. (2003). How teachers and researchers read academic articles. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 737-753. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.06.001>
- Burn, K. (2007). Professional knowledge and identity in a contested discipline: Challenges for student teachers and teacher educators. *Oxford Review of Education*, 33(4), 445-467. <https://doi.org/10.1080/03054980701450886>

- Catalán, J. (2017). Investigación y Docencia: Una vinculación necesaria y posible. En F. Araya (Ed.), *Desarrollo del Pensamiento Geográfico: Aportes para la Vinculación entre Investigación y Docencia* (17-37). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Comisión Nacional de Acreditación. *Criterios de evaluación de carreras de educación*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://bit.ly/2hocrpq>
- Correa, L. (2006). Estado actual del trabajo en red de los semilleros de investigación en Colombia. *Revista Opinión Jurídica*, 5(10), 197-201.
- Counsell, C., Evans, M., McIntyre, D., & Raffan, J. (2000). *The usefulness of educational research for trainee teachers' learning*. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 467-482. <https://doi.org/10.1080/713688548>
- CPEIP (2012). *Estándares Orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago: LOM.
- De la Orden, A., & Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: Naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 7-29.
- Gore, J., & Gitlin, A. D. (2004). [Re] Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and teaching*, 10(1), 35-58. <https://doi.org/10.1080/13540600320000170918>
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>
- Haberfellner, C., & Fenzl, T. (2017). The utility value of research evidence for educational practice from the perspective of preservice student teachers in Austria - A qualitative exploratory study. *Journal for Educational Research Online*, 9(2), 69-87.
- Hall, E., Leat, D., Wall, K., Higgins, S., & Edwards, G. (2006). Learning to learn: Teacher research in the zone of proximal development. *Teacher Development*, 10(2), 149-166. <https://doi.org/10.1080/13664530600773119>
- Harris, D., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Hernández-Pino, U. (2005). Propuesta curricular para la consolidación de los semilleros de investigación como espacios de formación temprana en investigación. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2), 1-13.
- Kaestle, C. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23-31. <https://doi.org/10.2307/1177303>
- Lampert, M. (2009). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education* 61(1-2), 21-34. <https://doi.org/10.1177/0022487109347321>
- Larenas, C. H. D., Rodríguez, M. I. S., Hernández, V. S., Solar, M. C., & Morales, J. V. (2015). Temas clave en la formación de profesores en Chile desde la perspectiva de docentes y directivos. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 543-569.
- Murillo, F., & Perines H. (2017). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 81-99. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48800

- Murillo, F., Perines H., & Lomba, L. (2017). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 182-200.
- Ossa, J. (2005). Educar es enseñar a indagar la investigación como proceso de formación. *Educação*, 28(3), 525-533.
- Pekel, F. O., & Akçay, S. (2018). Are science teachers really aware of the importance of educational research? *European Journal of Education Studies*, 4(3), 196-214.
- Peñaherrera, M., Chiluita, K. & Ortiz, A. (2014). Inclusión del aprendizaje basado en investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de post-gradados en Ecuador. Elaboración de una propuesta. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 204-220. Recuperado de <https://bit.ly/2M45hYR>
- Perines H., & Murillo F. (2017a). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 251- 268. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>
- Perines, H., & Murillo F. (2017b). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerecias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>
- Perines, H. (2016). *Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Procter, R. (2013). Teachers and research: What they value and what they do. *Journal of Pedagogic Development*, 3(1), 31-37.
- Quintero, J., Munévar, R. A. & Munévar, F. I. (2008). Semilleros de investigación: Una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores* 11(1), 31-42.
- Rubio, M. J., Torrado, M., Quirós, C., & Valls, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su trabajo de fin de grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335-354.
- Rust, F. (2009). Teacher research and the problem of practice. *The Teachers College Record*, 111(8), 1882-1893.
- Saavedra-Cantor, C. J., Muñoz-Sánchez, A. I., Antolínez-Figueroa, C., Rubiano-Mesa, Y. L. & Puerto-Guerrero, A. H. (2015). Semilleros de investigación: Desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educación y Educadores*, 18(3), 391-407.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-77. <https://doi.org/10.1080/095183998236467>
- Simons, H., Kushner, S., Jones, K., & James, D. (2003). From evidence-based practice to practice based evidence: The idea of situated generalization. *Research Papers in Education*, 18(4), 347364. <https://doi.org/10.1080/0267152032000176855>
- Slavin, R. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Scherping, G. (2010). El caso de la formación de profesores. En Consejo Nacional de Educación/Comisión Nacional de Acreditación. *Seminario Internacional 2009. Calidad de los egresados, responsabilidad social ineludible* (pp. 175-178). Santiago de Chile: Andros Impresores.

- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taylor, M. (2013). Social science teachers' utilisation of best evidence synthesis research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 48(2), 34-50.
- Tom, A. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Vanderlinde, R. & Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>
- Zeuli, J. S. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 39-55. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90039-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90039-6)

MOTIVACIÓN, ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: IMPACTO DE METAS ACADÉMICAS Y ATRIBUCIONES CAUSALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DOMINICANA

Motivation, Approaches to Learning and Academic Achievement: Impact of Academic Goals and Causal Attributions on University Students of Education in the Dominican Republic

Alfonso Barca-Lozano
Universidade da Coruña,
España Barca@udc.es

Ginia Montes-Oca-Báez
Instituto Nacional de Formación y Capacitación
del Magisterio, República Dominicana
giniamontes@inafocam.edu.do

Yssa Moreta
Instituto Nacional de Formación y
Capacitación del Magisterio, República
Dominicana yssamoreta@inafocam.edu.do

Resumen

En este trabajo se analiza la influencia de variables motivacionales en los Enfoques de Aprendizaje y el Rendimiento Académico del alumnado universitario de Educación. Con una muestra de 1,558 estudiantes (74.5% mujeres y 24.5% varones), con edad media de 21.7 años y pertenecientes a 22 centros universitarios de República Dominicana, se pretende conocer cómo los Procesos Atribucionales, las Metas Académicas y la Autoeficacia mantienen una incidencia y capacidad predictiva importante sobre los Enfoques de Aprendizaje y el Rendimiento Académico del alumnado de la muestra. Los resultados sugieren la existencia de correlaciones positivas y significativas de los principales factores motivacionales con los enfoques de aprendizaje al significado/comprensión, con los enfoques de orientación superficial y el rendimiento académico. Además, se ha comprobado que la atribución al esfuerzo y capacidad, las metas de aprendizaje y organización del estudio, las estrategias de aprendizaje y organización del trabajo académico, así como la autoeficacia, poseen una alta capacidad predictiva sobre ambos enfoques de aprendizaje y una baja incidencia sobre el rendimiento. Variables como Metas de valoración social, Metas de rendimiento y Metas de evitación de fracaso, así como atribuciones a las materias y a la suerte tienen una influencia media sobre los Enfoques superficiales de aprendizaje. Finalmente, estos resultados son relevantes y, en consecuencia, se presentan conclusiones para la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje dirigidas al profesorado y alumnado de Educación de los centros universitarios de República Dominicana.

Palabras clave: aprendizaje, autoeficacia, rendimiento escolar, rendimiento académico, rendimiento estudiantil.

Abstract

This work analyzes the influence of motivational variables in the learning approaches and the academic achievement of university students of Education. With a sample of 1558 students (74.5% women and 24.5% males), with an average age of 21.7 years and belonging to 22 university centers in the Dominican Republic, the aim is to know how attributional processes, academic goals, and self-efficacy maintain an important incidence and predictive capacity on the Learning Approaches and the Academic Performance of the students of the sample. Findings suggest the existence of positive and significant correlations of the main motivational factors with the learning approaches to meaning/understanding, with the approaches of surface orientation and academic achievement. In addition, it has been proven that the attribution to effort and capacity, learning goals and organization of the study, learning strategies, and organization of academic work, as well as self-efficacy, have a high predictive capacity on both learning approaches and a low incidence on the achievement. Variables such as social evaluation goals, achievement targets and failure avoidance goals, as well as attributes to matters and fate, have a medium influence on the surface learning approaches. Finally, these results are relevant and, consequently, conclusions are presented for the improvement of the teaching/learning processes directed to the teaching staff and students of Education of the university centers of the Dominican Republic.

Keywords: learning, self efficacy, academic achievement, student achievement, academic performance.

Recibido: 10 de octubre de 2018
Aprobado: 22 de mayo de 2019

1 | INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo pasado, hace aproximadamente unos 70 años, varios autores como MacDougall, Atkinson, McClelland y, ya algo más tarde, Weiner, han desarrollado diferentes trabajos de investigación en los que han comprobado que los efectos de variables motivacionales sobre el aprendizaje y el rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria y de Educación Superior llegan a ser relevantes, destacando como elementos imprescindibles en la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje, porque los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas a raíz de la interacción motivacional demostraban que servían, entre otras funciones, para buscar nuevas vías de implicación y mejora del alumnado en sus procesos de aprendizaje y en su rendimiento académico.

A partir de ahí, en la actualidad términos y constructos como motivación académica, enfoques de aprendizaje, motivo de logro, metas académicas, atribuciones causales, motivación extrínseca/intrínseca, se utilizan diariamente en los centros de enseñanza de todos los niveles educativos.

Los enfoques de aprendizaje, tanto los superficiales como los orientados al significado o comprensión, son los ejes en torno a los cuales se afronta gran parte del trabajo académico y escolar desarrollado diariamente por los alumnos de los diferentes niveles educativos de Secundaria y Educación Superior para la ejecución de sus tareas de estudio y aprendizaje, de tal manera que la forma de abordar y afrontar directamente el trabajo académico del alumnado se representa y se puede medir a través de los enfoques de aprendizaje.

Es decir, cuando un alumno aborda una tarea de estudio lo hace principalmente de dos formas de modo simultáneo: con un *motivo* que subyace a la acción del estudio o trabajo académico que desarrolla y, al mismo tiempo, lo hace con una *estrategia* determinada que acompaña al motivo. Siempre habrá un motivo y una estrategia detrás de toda acción, que empieza y termina en una conducta de estudio. Ese motivo y esa estrategia configuran e integran el *enfoque de aprendizaje*. Normalmente, la conducta de estudio, que es fruto del motivo y la estrategia que se desarrollan simultáneamente por el alumno, finaliza en una evaluación del aprendizaje que da lugar a una calificación y que, en general, se denomina rendimiento académico. Por eso en este trabajo es importante tratar de conocer la identificación de aquellas variables motivacionales que tienen una clara influencia en los enfoques de aprendizaje y, a su vez, en el rendimiento del alumnado universitario de Educación.

En consecuencia, se busca el análisis de varios factores relacionados con la motivación y los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico, y en concreto:

- Proceder a la identificación y valoración de variables motivacionales relevantes que dirigen la conducta de estudio y realizar un análisis correlacional de interacción de variables como las Atribuciones causales, las Metas académicas y Autoeficacia y su correlación con los Enfoques de aprendizaje al significado (EORSG) y superficiales (EORSP), así como con el Rendimiento académico (RENDBACH);
- Por otra parte, se busca conocer cuál es el potencial y la capacidad predictiva de cada una y del conjunto de las variables motivacionales, como las Atribuciones causales, las Metas académicas y Autoeficacia con influencia en los enfoques de aprendizaje (EORSG, EORSP) y en el Rendimiento académico (RENDBACH) en estudiantes universitarios dominicanos de Educación;
- Finalmente, en función de los resultados obtenidos y de los dos objetivos anteriores, se trata de hacer algunas propuestas, sugerencias y recomendaciones para una mayor eficacia, tanto del aprendizaje del alumnado, como de enseñanza por parte del profesorado universitario dominicano de Educación.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Los enfoques de aprendizaje

El concepto de Enfoque de aprendizaje puede ser analizado a dos niveles: puede describir la combinación entre la intención y proceso del estudiante cuando emprende una tarea de aprendizaje en un momento dado, aunque también puede referirse a la forma en que el alumnado aborda y se enfrenta habitualmente a la mayoría de sus tareas académicas de aprendizaje. Los estudios sobre las orientaciones y enfoques de tareas de estudio han coincidido en aportar una evidencia, aparentemente contradictoria, de que, por una parte, dichos enfoques son variables, tanto en función del contenido de la tarea de aprendizaje como del contexto en que se produce, pero además los alumnos suelen también mostrar una cierta consistencia en sus enfoques de aprendizaje (Porto, 1994).

Uno de los autores más importantes en el estudio de los enfoques de aprendizaje ha sido J. Biggs (1987a, 1987b). Sus estudios del análisis y evaluación de los procesos y enfoques de aprendizaje se remontan a los primeros trabajos realizados al principio de los años sesenta, tras confirmar la consistencia observada en la correlación existente entre las puntuaciones en factores de personalidad y el rendimiento académico de los alumnos, aunque la publicación de dichos trabajos se produce a finales de la década

de los años ochenta del siglo pasado. A partir de aquí, ha logrado confirmar la hipótesis de que la variabilidad en factores tales como el estilo cognitivo, el estilo personal y los valores, podrían generar formas diferentes de abordar la tarea de aprendizaje en los alumnos, tanto de Educación Secundaria como de Educación Superior.

Desde esta perspectiva, el enfoque de aprendizaje de Biggs difiere notablemente de los estilos de aprendizaje, tal como los formulan otros autores que asumen también los presupuestos de la teoría del procesamiento de información y de las estrategias de aprendizaje como elementos característicos del estilo de aprendizaje. Para autores como Schmeck, Geisler-Brenstein y Cercy (1991), el estilo es una estructura, no es un proceso. Según Riding y Cheema (1991), los estilos de aprendizaje no están influidos por el contexto, más bien son estáticos. La idea de la coherencia entre motivo y estrategia aproxima los estudios sobre enfoques del aprendizaje, como es el caso de Biggs, con las teorías recientes sobre el uso de las estrategias metacognitivas y con la descripción que hacen de enfoque superficial y profundo Marton y Säljö (1976).

Este aspecto de compromiso con el aprendizaje está detrás del concepto de *enfoque* que propone Biggs. Según Porto, Barca, Santorum y García Fernández (2009), las percepciones, creencias y expectativas que los estudiantes desarrollan sobre los objetivos y las tareas de aprendizaje son el fundamento de su motivación para adoptar compromisos diferentes con el aprendizaje y que no solo llegan a definir su estilo de aprender, sino que también condicionan dichas estrategias, que luego practican para estudiar y para el desarrollo de sus tareas académicas, siendo, en definitiva, esta actividad la principal causante del rendimiento que obtienen.

Por otra parte, se destaca que existen tres enfoques de aprendizaje predominantes y que se han elaborado a partir de las Escalas Cepea y Cepa (Barca, 1999a, 1999b), pruebas de evaluación adaptadas de las escalas originales de J. Biggs (1987a, 1987b). A partir de aquí se conoce que ejercen influencia e inciden en diferentes tipos de resultados de aprendizaje y de rendimiento académico. Así, ya se sabe que cuando en el proceso de estudio se adopta un *Enfoque superficial*, este hecho implica la retención/memorización mecánica de detalles y hechos/datos sin apenas tener en cuenta las relaciones estructurales inherentes a los datos que están siendo aprendidos, con resultados de insatisfacción, como de aburrimiento o un cierto rechazo por el trabajo y esfuerzo que ello supone. Cuando se adopta este tipo de enfoque, denominado EORSP o de orientación superficial, normalmente la incidencia en el rendimiento académico es baja o deficiente. Cuando se da la adopción por parte del alumnado de un *Enfoque profundo de orientación al significado*, denominado EORSG, entonces se dirige la conducta de estudio del alumno a una comprensión de las tareas o

contenidos y hacia la sensación de sentimientos positivos con respecto a dicha actividad de aprendizaje, siendo su incidencia en el rendimiento, media y alta (Porto, 1994; Porto et al., 2009).

2.2. Las atribuciones causales multidimensionales

De acuerdo con la definición de Weiner (1986), las atribuciones causales son los elementos primarios de la conducta que implican la motivación de logro, lo que hace que se generen expectativas nuevas y de aquí provienen las consecuencias positivas o negativas que llegan a implicar a los procesos cognitivos y la emocionalidad. Considera también que la atribución del éxito o del fracaso en situaciones educativas a ciertas causas como la experiencia pasada o condicionantes personales, familiares y académicos, puede tener consecuencias para las expectativas del estudiante con respecto a su éxito o fracaso posterior.

Por eso, las atribuciones causales que realiza un alumno van a tener importantes consecuencias tanto en las expectativas de éxito o de fracaso como en el autoconcepto, en la emocionalidad o en el rendimiento académico, punto en el que coinciden autores como González-Pienda et al. (2000), cuando consideran que las atribuciones hay que entenderlas como la inferencia de una causa, asumiendo que el nivel de motivación de una persona, en este caso hacia la conducta de estudio, está influida por los resultados inesperados obtenidos en el desempeño de esta actividad en situaciones anteriores y por las causas a las que el sujeto atribuye la aparición de esos resultados. Ahora se sabe también que, en función de cuáles sean las causas que generan una conducta de estudio y el control que se pueda ejercer sobre las mismas, así se afrontará la actividad académica en el futuro con una expectativa de éxito mayor o menor, y por lo tanto, su motivación de rendimiento será distinta y diferenciada (Ramudo, Barca, Brenlla & Barca, 2017).

En resumen, en las conductas de estudio se trata de descubrir espontáneamente cuáles son las causas que explican o subyacen en todo lo que ocurre a los alumnos cuando abordan las tareas de aprendizaje. En consecuencia, Weiner (1986, 1992) expone cuatro tipos de causas o factores determinantes del rendimiento del alumno: la habilidad/capacidad, el esfuerzo, la suerte o el azar y la dificultad de las tareas. En definitiva, se señalan como causas principales del logro o rendimiento la capacidad, el esfuerzo, la tarea y a la suerte, siendo las de mayor frecuencia de atribuciones a la capacidad y el esfuerzo (ver Tabla 1). No obstante, investigaciones posteriores están ampliando estas causas a otras, como el profesor, el clima de clase, el interés del alumno, etc., ya que se observa que las atribuciones causales son de mayor complejidad y amplitud de lo que en un principio se

consideraba (Fernández de Mejía, Arnáiz, Mejía & Barca, 2015; Rodríguez, Piñeiro, Regueiro, Gayo & Valle, 2014; Weiner, 2004).

Tabla 1 | Dimensiones, causas, origen y tipos de atribuciones causales multidimensionales

Dimensiones	Lugar/origen	Tipos de atribuciones
Lugar de causalidad	Internas (dentro de la persona)	Capacidad, esfuerzo
	Externas (en el contexto o ambiente)	Suerte/azar; Dificultad tareas
Estabilidad	Estables (constantes en el tiempo)	Capacidad, Dificultad tareas
	Inestables (variables en el tiempo)	Esfuerzo, Suerte/azar
Controlabilidad	Controlables (sujetas a control volitivo)	Esfuerzo
	No controlables (no sujetas a control volitivo)	Suerte/azar, Dificultad tareas

Fuente: Elaboración propia.

En la actualidad se sabe que una causa, en cuanto origen de conducta, ya sea externa o interna, estable o inestable y controlable o incontrolable, tiene efectos diferenciados sobre aspectos motivacionales como en los enfoques de aprendizaje, las metas académicas, la autoeficacia o el rendimiento académico. Se ha comprobado, de acuerdo con investigaciones recientes, que el alumnado con rendimiento académico bajo presenta unos patrones atribucionales básicamente externos (atribución al contexto, a la suerte, a la dificultad de las tareas, al profesor...), mientras que el alumnado con rendimientos medio y alto suele presentar estilos atribucionales de carácter interno con atribución al esfuerzo y a la capacidad (Barca, Morán & Muñoz-Cadavid, 2006; Fernández de Mejía et al., 2015; Ramudo et al., 2017; Valle, González-Cabanach, Gómez, Rodríguez & Piñeiro, 1998).

2.3. Metas académicas: del enfoque bidimensional y tridimensional a múltiples metas

Diferentes autores que investigan en este campo motivacional proponen varias tipologías de metas académicas, inicialmente desde un enfoque bidimensional en el que se aportan dos tipos diferenciales: las metas de aprendizaje o de dominio y las metas de rendimiento o de resultado/logro, y aquí están autores como Dweck y Leggett (1988) y Nichols (1984). Sin embargo, otros autores, como Elliot y Harackiewicz (1996), Pintrich y Schunk (2006), distinguen entre metas de aprendizaje que estarían relacionadas con una forma de procesamiento profundo, y metas de rendimiento en las que, a su vez, se diferenciarían las de aproximación

al buen rendimiento, obteniendo buenos resultados, y las de evitación de fracaso y que estarían relacionadas con el procesamiento superficial (Elliot, McGregor & Gable, 1999).

El hecho de tener unas metas y otras hace que los estudiantes afronten sus tareas de estudio de una manera determinada según sus preferencias y/o su determinación sobre los resultados. Ramudo (2015) y Ramudo et al. (2017) refieren que por eso es posible que se incremente o disminuya la posibilidad de adquirir un adecuado nivel de conocimientos y competencias sobre una materia y de obtener mejores o peores resultados académicos. En consecuencia, debido a que cada meta tiene sus propias características, esto es lo que hace que resulte adaptativa en unos contextos determinados y no lo sea tanto en otros. Se ha descubierto, además, que los estudiantes no emplean una tipología única de metas, sino que optan por varias para implicarse en sus procesos de aprendizaje (Barca et al., 2006; Rodríguez et al., 2003). Por eso se sabe que en aquellas situaciones de estudio y aprendizaje en las que la actividad resulta poco interesante, siempre pueden ser útiles razones ajenas al propio interés por la tarea con el fin de motivar su actuación para lograr el dominio de contenidos de aprendizaje. Así, en estas situaciones, de acuerdo con el trabajo de Valle et al. (2007), es posible optar por distintas metas como, por ejemplo, lograr la aprobación de otros, conseguir premios y recompensas externas, valorarse ante el grupo de clase, demostrar que se utilizan adecuadamente las estrategias de adquisición y comprensión, tratar de obtener buenas notas, etc., de manera que pueden convertirse en un incentivo potencial para promover y mantener el compromiso e implicación académica (Alonso, 2005; Rodríguez et al., 2003).

Finalmente, cabe señalar que el hecho de que los estudiantes opten por combinaciones de metas en situaciones de aprendizaje significa una buena señal de permeabilidad y de flexibilidad que posibilita las metas académicas en función de los diferentes contextos, materias, intereses y objetivos perseguidos por los estudiantes. Con estas ideas, Pintrich (2003) coincidía plenamente, y por ello escribía que la futura investigación sobre metas de logro necesitará ir más allá de la diferenciación simplista entre metas de aprendizaje (buenas) y metas de rendimiento (malas) y considerar las múltiples metas, los múltiples resultados y los múltiples caminos para aprender y rendir en múltiples contextos (p.676).

3 | MÉTODO

3.1. Participantes

En la investigación, se ha dispuesto de una muestra en tamaño y género con un número de sujetos importante, un tamaño con un total de 1,558 sujetos, de los cuales un 25.54% ($n = 398$) son varones y un 74.45% ($n = 1,160$) son mujeres (ver Tabla 2). Por consiguiente, se cuenta con un tamaño algo mayor a las tres cuartas partes integrada por mujeres y una cuarta parte, aproximadamente, formada por varones. La distribución por sexos, edades y procedencia de centros universitarios se detalla a continuación (ver Tablas 2 y 3).

Tabla 2 | Distribución de la muestra de la investigación por sexos

	N	%
Mujeres	1,160	74.45
Hombres	398	25.54
Total	1,558	99.99

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3 | Distribución de la muestra por edades en porcentajes

Distribución por edades	N	%
Menores de 18 años	82	5.2
De 19 a 23 años	899	57.7
De 24 a 28 años	376	24.1
De 29 a 34 años	113	7.3
De 35 a 45 años	67	4.3
De 46 a 52 años	9	0.6
Perdidos	12	0.8
Total	1,558	100

Fuente: Elaboración propia.

En las edades de los sujetos, un 5.2% son menores de 18 años, otro 81.7%, la gran mayoría están entre los 18 y 28 años ($n = 1,275$). Un 7.3% están entre las edades de 29 y 34 años; otro 4.3% se sitúan entre los 35 y 45 años y un 7% entre los 46 y los 52 años, con un 0.8% de datos perdidos (ver Tabla 3). (Por razones de confidencialidad se asignará a cada centro universitario un número de identificación, eludiendo su nombre).

Tabla 4 | Centros universitarios en los que cursan los estudios de Educación los alumnos de la muestra

Centros universitarios	N	%
Centro universitario 1	70	4.5
Centro universitario 2	74	4.7
Centro universitario 3	76	4.9
Centro universitario 4	69	4.4
Centro universitario 5	41	2.6
Centro universitario 6	51	3.3
Centro universitario 7	88	5.6
Centro universitario 8	68	4.4
Centro universitario 9	71	4.6
Centro universitario 10	71	4.6
Centro universitario 11	83	5.3
Centro universitario 12	108	6.9
Centro universitario 13	21	1.3
Centro universitario 14	98	6.3
Centro universitario 15	40	2.6
Centro universitario 16	76	4.9
Centro universitario 17	62	4
Centro universitario 18	25	1.6
Centro universitario 19	75	4.8
Centro universitario 20	149	9.6
Centro universitario 21	33	2.1
Centro universitario 22	71	4.6
	Total: 1,520	97.6
Perdidos: $N = 38$	Total: 1,558	100

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al Rendimiento académico durante los estudios de Bachillerato (RENDBACH), se observa cómo por debajo de la puntuación 60 está el .7% de la muestra ($n = 11$); en el intervalo de 61 a 70 está el 1% de los sujetos ($n = 16$); en el intervalo de 71 a 80 se encuentra el 11.6% de los alumnos de la muestra ($n = 180$); en el intervalo de 81 a 90 está el 59.9% de los sujetos ($n = 933$), y en el intervalo de 90 a 100 se encuentra el 26.8% de los alumnos que integran la investigación ($n = 418$). Para operar con los datos, se transforman estos cinco niveles en tres, de manera que los intervalos que van de menos de 60, de 61 a 70 y de 71 a 80 se integran en el nivel 1 de rendimiento académico bajo; los sujetos que están en el intervalo que va desde 81 a 90 sería el nivel 2, de rendimiento medio, y los alumnos situados en el intervalo de 91 a 100 son los que se integran en el nivel 3 de rendimiento académico alto (ver Tabla 5).

Tabla 5 | Distribución de la muestra por intervalos y niveles de Rendimiento académico durante el Bachillerato

Intervalos y niveles de Rendimiento académico durante el Bachillerato		
Escala de puntuación	N	%
menos de 60	11	0.7
de 61 a 70	16	1
de 71 a 80	180	11.6
Nivel 1: RAB	207	13.3
de 81 a 90	933	59.9
Nivel 2: RAM	933	59.9
de 91 a 100	418	26.8
Nivel 3: RAA	418	26.8
Total muestra	1,558	100

Descripción siglas: Nivel 1: RAB: Rendimiento académico bajo; Nivel 2: RAM: Rendimiento académico medio; Nivel 3: RAA: Rendimiento académico alto

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6 | Distribución de la muestra de la investigación por tipos y niveles de Rendimiento académico actual de los sujetos de la investigación

Intervalos y niveles de Rendimiento Académico Actual (1-5):		
	N	%
Nivel 1: RAB (1.2-2.7) del total de la Muestra	213	15.75
Nivel 2: RAM (2.8-3.4) del total de la Muestra	751	55.54
Nivel 3: RAA (3.5-5) del total de la Muestra	388	28.69
Total	1,352	99.98
Perdidos	206	
Total muestra contando los «perdidos» en esta variable	1,558	

Descripción siglas: Nivel 1 RAB: Rendimiento académico bajo; Nivel 2 RAM: Rendimiento académico medio; Nivel 3 RAA: Rendimiento académico alto

Fuente: Elaboración propia.

En la variable Rendimiento académico actual, que se corresponde con el rendimiento obtenido ya en la universidad y que temporalmente coincide con el segundo semestre del año 2017, la muestra se distribuye de la siguiente manera (ver Tabla 6):

- El rendimiento bajo (nivel 1) incluye al 15.75% ($n = 213$) de los sujetos de la muestra con exclusión de los perdidos en esta variable y con intervalo 1.2-2.7.

- El rendimiento medio incluye al 55.54% ($n = 751$) de los sujetos de la muestra excluyendo los 206 perdidos en esta variable y con intervalo de 2.8-3.4.
- El rendimiento alto incluye al 28.69 ($n = 388$) de los sujetos de la muestra excluyendo los 206 perdidos y con intervalo de 3.5-5.

Para la realización de los análisis estadísticos se ha considerado la variable Rendimiento Académico en Bachillerato debido a una mejor distribución y ajuste a la normalidad estadística de los sujetos de la muestra, una vez comprobado que los resultados no variaban de forma significativa.

3.2. Variables e instrumentos de evaluación y medida

3.2.1. Enfoques de aprendizaje

Se han medido a través de la Escala de procesos y estrategias de aprendizaje (sub-escala CEPEA), original de Biggs (1987b) y adaptación de Barca (1999a, 1999b), escala que contiene tres dimensiones: Enfoque profundo (EP), Enfoque superficial (ES) y Enfoque de logro (EL).

Tabla 7 | Medias y desviaciones típicas de las dimensiones de la escala CEPEA

Factores/dimensiones de la escala CEPEA	N	Media	DT
MS: Motivo superficial	1,547	3.32	.58
MP: Motivo profundo	1,547	3.93	.56
ML: Motivo de logro	1,547	3.57	.67
EsS: Estrategia superficial	1,547	2.96	.53
EsP: Estrategia profunda	1,547	3.99	.61
EsL: Estrategia de logro	1,547	4.06	.64
ES: Enfoque superficial	1,547	3.14	.46
EP: Enfoque profundo	1,547	3.96	.53
EL: Enfoque de logro	1,547	3.82	.54
EORSG: Enfoque de orientación al significado comprensión	1,547	3.89	.50
EORSP: Enfoque de orientación superficial	1,547	3.48	.42

Fuente: Elaboración propia.

Estas dimensiones se integran en dos de segundo orden denominadas Enfoque de orientación al significado (EORSG) y Enfoque de orientación

superficial (EORSP), que son las que se utilizan preferentemente en este trabajo como variables dependientes.

Las propiedades psicométricas de la sub-escala CEPEA se exponen en las Tablas 7 y 8. En la Tabla 7 están las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los factores y dimensiones de CEPEA, incluidos los dos factores compuestos EORSG y EORSP derivados de las dimensiones anteriores.

En la Tabla 8 se exponen las puntuaciones correspondientes a la varianza por factores y el porcentaje de varianza total de la escala CEPEA, con el estadístico KMO como medida de la comparación de los coeficientes de correlación observados, con un valor de .856, además de coeficientes de fiabilidad (Alfa de Cronbach) por factores y el total de la escala.

Tabla 8 | Propiedades psicométricas de la escala SIACEPEA, sub-escala CEPEA: factores, porcentaje de varianza por factores y total escala, el KMO y Alfa de Cronbach por factores y total escala

	Items	%Varianza	KMO	Coefficiente Alfa de Cronbach
Escala SIACEPEA:				
<i>Sub-Escala CEPEA</i>		41.7 (Total)	.856	.873
Factor 1: MS	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37	20.8		.481
Factor 2: MP	2, 8, 14, 20, 26, 32, 38	7.4		.653
Factor 3: ML	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39	4.1		.642
Factor 4: EsS	4, 10, 16, 22, 28, 34, 40	3.4		.462
Factor 5: EsP	5, 11, 17, 23, 29, 35, 41	3.1		.791
Factor 6: EsL	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42	2.9		.813
<i>Factores de segundo orden:</i>				
ES: Enfoque superficial				.919
EP: Enfoque profundo				.909
EL: Enfoque de logro				.906
<i>Factores Compuestos:</i>				
EORSG: Enfoque de orientación al significado/comprensión				.905
EORSP: Enfoque de orientación superficial				.903

Fuente: Elaboración propia.

Obsérvese que los coeficientes de fiabilidad son de .905 para EORSG (Enfoque de orientación al significado) y .903 para EORSP (Enfoque de orientación superficial), siendo la confiabilidad total de .921 y una varianza del 41.7% para seis factores primarios y un total de 58.56% para los dos

factores compuestos, con lo cual todas estas propiedades psicométricas se consideran muy aceptables (ver Tablas 7 y 8).

3.2.2. Metas académicas y Autoeficacia

Estas variables se han evaluado a través de la escala ECEFA-92 (sub-escala MESTA de Metas académicas, Estrategias de aprendizaje y Autoeficacia), elaborada siguiendo los parámetros de investigación de Hayamizu y Weiner (1991).

La escala ECEFA-92 (Barca, Porto & Santorum, 1997), adaptada a la República Dominicana (Barca, Montes de Oca & Moreta, 2018; Fernández de Mejía, 2010, 2017), mide las principales Metas académicas, Estrategias y la Autoeficacia que desarrolla el alumnado de universidad en su abordaje de las tareas de estudio.

Las propiedades psicométricas de la sub-escala MESTA incluyen un KMO de .937, con alfa total de .884 y una varianza de 55.88% para seis factores (ver Tabla 9).

Tabla 9 | Escala ECEFA-92-U. Estructura factorial de la sub-escala MESTA (Metas académicas, Estrategias, Autoeficacia y Aprendizaje), coeficientes de adecuación muestral (KMO), Alfa de Cronbach de la escala total y por factores

	Items	%Varianza	KMO	Coefficiente Alfa de Cronbach
Escala ECEFA-92-U. Sub-escala MESTA		55.88 (Total)	.937	.884
<i>Factor 1: MAORE</i>	1, 18, 30, 13, 7, 23, 26, 20, 16, 3	27.48	.802	
Factor 2: MVS	19, 14, 8, 28, 2	11.82		.791
Factor 3: EORTA	11, 5, 15, 9	5.57		.745
Factor 4: MR	12, 6, 17, 24	4.15		.714
Factor 5: AEF	25, 22, 29, 27, 21	3.60		.640
Factor 6: MEF	4, 10	3.25		.649

Nota: N = 1,558. Fuente: Elaboración propia.

Los coeficientes de fiabilidad alfa en todos los demás factores de la sub-escala MESTA oscilan entre .802 y .640, lo que supone que tanto la varianza explicada total como los coeficientes de confiabilidad del total de MESTA, así como de sus diferentes dimensiones, se califican como altamente aceptables.

3.2.3. Atribuciones causales

Esta variable con sus dimensiones se ha medido con la Escala de Atribuciones Causales Multidimensionales (EACM), con un coeficiente alfa total de .70 y una varianza para seis factores de 48.34% (ver Tabla 10).

La sub-escala EACM de atribuciones causales es una adaptación original de Barca, Peralbo y Brenlla (2004) y adaptada en República Dominicana (Barca, Montes de Oca & Moreta, 2018; Fernández de Mejía, 2010, 2017).

Tabla 10 | Propiedades psicométricas de sub-escala EACM de Atribuciones causales: estructura factorial, coeficiente de adecuación muestral (KMO), porcentajes de varianza explicada, y coeficientes de confiabilidad (Alfa de Cronbach) del total escala y por factores

	Items	%Varianza	KMO	Coeficiente Alfa de Cronbach
Escala SIACEPEA:				
<i>Sub-escala EACM</i>	47.1 (Total)	47.1 (Total)	.854	.724
Factor 1: AEC	9, 16, 2, 12, 19, 23	16.72		.778
Factor 2: FMS	8,15, 1, 4, 24, 5	13.24		.649
Factor 3: BC-BRA	14, 21, 7, 11	7.61		.597
Factor 4: EE-BRA	13, 20, 6	5.14		.613
Factor 5: PF-BRA	18, 22, 10, 17, 3	4.04		.583
Factores de segundo orden:		61.72		
ATRIN (atribuciones internas)				.713
ATREX (atribuciones externas)				.673

Nota: N = 1,558. Fuente: Elaboración propia.

El coeficiente alfa total es de .724 y en los demás factores oscilan entre .778 y .583, con una adecuación muestral (KMO) de .854, además de una varianza total de 47% para 5 factores de primer orden. Como factores de segundo orden hay dos dimensiones: Atribuciones internas (ATRIN) y Atribuciones externas (ATREX) con unos coeficientes alfa de .713 y .673, respectivamente. La varianza total para estos dos factores ha sido del 61.72%, considerándose propiedades psicométricas bastante aceptables (ver Tabla 10).

3.3. Procedimiento

Se han administrado todas las escalas de medida informando a los alumnos del carácter de confidencialidad de los datos, con la autorización de los

directores/decanos de los centros en los que se han administrado las pruebas. En cuanto a la variable de Rendimiento académico (ver Tablas 5 y 6), se ha obtenido a partir de la percepción del rendimiento logrado por cada alumno y contrastado con sus expedientes de calificaciones de las principales materias estudiadas. Además, se procede a la elaboración de tres grupos de rendimiento: bajo, medio, alto. Para su obtención se hallan los percentiles que se le pueden asignar a cada sujeto en función de la proporción de puntuaciones obtenidas en su rendimiento global, correspondiente a los intervalos 1-2: bajo; 3-4: medio; 5-6: alto. Dichos intervalos representan las puntuaciones reales de sus expedientes académicos en el conjunto de las materias. El intervalo 1-2 representa a la categoría de muy deficiente y deficiente, el 3-4 a suficiente/aprobado y el 4-5 a notable/sobresaliente, con lo cual se ha determinado que dichos intervalos se equiparen con los niveles de rendimiento bajo, medio y alto.

Para la realización de algunos análisis estadísticos, sin embargo, se ha trabajado con dos tipos de grupos de rendimiento: el bajo-medio y el medio-alto con la finalidad de obtener una mejor y mayor confiabilidad de la información, ya que se ajustaba con mayor precisión al rendimiento de este alumnado universitario representado en la muestra.

3.4. Diseño y técnicas de análisis de datos

La investigación responde a las características de un diseño de investigación de tipo descriptivo y correlacional, porque se pretende en un primer momento la descripción de variables motivacionales como las Metas académicas, Atribuciones causales y Autoeficacia, junto a los Enfoques de aprendizaje; es correlacional básico porque se busca analizar la relación entre dichas variables y, finalmente, es un diseño no experimental y *ex post facto*, dado que no se manipulan variables, aunque se busca la explicación de las relaciones que se establecen entre las mismas, especialmente de los efectos de las variables independientes sobre las dependientes. Los análisis de datos se realizan a través del paquete estadístico SPSS (versión 21.0).

Como *variables independientes* están las constituidas por las dimensiones de la Sub-escala MESTA como son las Metas académicas y Autoeficacia, y las dimensiones de la Sub-escala EACM de Atribuciones causales. Las *variables dependientes* han sido las integradas por las dimensiones/factores de segundo orden de los Enfoques de aprendizaje (EORSG y EORSP) y el Rendimiento académico del alumnado de la muestra en Bachillerato (RENDBACH).

Las principales técnicas de análisis se centraron en las medias estadísticas y desviaciones típicas, las varianzas y los análisis correlacionales entre variables motivacionales y enfoques de aprendizaje, pasando posteriormente a la

realización de modelos predictivos de análisis de regresión lineal múltiple, para un análisis final de la capacidad predictiva de las variables independientes sobre las dependientes, en concreto sobre los Enfoques de aprendizaje al significado y el superficial (EORSG y EORSP, respectivamente), así como sobre el Rendimiento académico (RENDBACH).

4 | RESULTADOS

4.1. Análisis correlacionales

4.1.1. En relación con las Atribuciones causales

En cuanto a los resultados, se pasa directamente al análisis de los coeficientes de correlación que se observan en la Tabla 11. Dichos resultados coinciden casi plenamente con los hallados en otras investigaciones recientes realizadas sobre temáticas semejantes. Hay varios aspectos a considerar en estos coeficientes y valores de correlación que se señalan a continuación. En primer lugar, se deben apreciar los coeficientes medio/altos, positivos y significativos, valores observados por el factor AEC (Atribución al esfuerzo y la capacidad) con los Enfoques de aprendizaje EORSG y EORSP y con el Rendimiento académico RENDBACH; estos datos son significativos, puesto que se equipara la importancia que posee para el alumnado universitario de Educación de República Dominicana tanto el enfoque EORSG como el enfoque EORSP; ambos poseen la misma relevancia y uso en las tareas de estudio y aprendizaje.

Tabla 11 | Medias, desviaciones típicas y coeficientes de correlación con Eorsg, Eorsp y Rendbach de variables motivacionales de la sub-escala EACM de Atribuciones causales

Variables	N	Media	DT	«Rho» EORSG	«Rho» EORSP	RENDBACH
AEC	1,557	4.25	.654	.537**	.389**	.096**
FMS	1,556	2.40	.689	-.082**	.194**	-.074**
BC-BRA	1,558	2.36	.788	-.018	.217**	-.068**
EE-BRA	1,558	3.56	.865	.156**	.196**	.008
PF-BRA	1,557	2.83	.763	.149**	.248**	.055
ATRIN	1,557	3.39	.490	.299**	.400**	-.009
ATREX	1,555	2.61	.586	.049	.274**	-.012

** Correlación significativa al nivel de .01 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, es preciso insistir en la misma apreciación que se acaba de considerar, pero ahora centrando el análisis en los Enfoques de aprendizaje superficiales (EORSP): se confirma la existencia de una correlación positiva y significativa que está en contradicción con otros estudios realizados desde hace varios años en otros contextos educativos y socio-culturales; dicho de otro modo, un buen número de alumnos universitarios dominicanos atribuyen su rendimiento en el abordaje de sus tareas académicas en las que predominan los Enfoques de aprendizaje superficiales tanto a la capacidad como al esfuerzo (AEC).

Por lo tanto, este alumnado dominicano piensa, de forma predominante, que es posible aprobar y pasar las materias sin profundizar en los contenidos, solo memorizando, sin comprenderlos y dedicándoles poco tiempo, lo cual se encuentra en contradicción con la mayor parte de los trabajos de investigación realizados hasta ahora.

En tercer lugar, obsérvense los valores de las correlaciones de FMS (Atribución a la facilidad de las materias) y BCBRA (Atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento académico): las dos son muy semejantes; aquí se aprecia que las correlaciones con EORSG son, en ambos casos, negativas (excepto en una), y en las tres correlaciones se aprecia que son estadísticamente significativas ($p < .01$), lo cual quiere decir que, en la medida en que las atribuciones del rendimiento se hagan a las materias y a la baja capacidad, en esa medida no se utiliza el Enfoque de aprendizaje al significado (EORSG) y disminuye, en consecuencia, el Rendimiento académico y, sin embargo, se utiliza en las tareas de estudio y aprendizaje, con mucha frecuencia, el Enfoque superficial (EORSP); de ahí vienen las correlaciones negativas y significativas.

En cuarto lugar, se aprecia cómo las variables FMS (Atribución a la facilidad de las materias y a la suerte) y BCBRA (Atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento) guardan correlaciones positivas y estadísticamente significativas con el Enfoque de aprendizaje de orientación superficial (EORSP), interpretando este dato en la línea de que a medida que el alumnado atribuye su rendimiento a las materias/asignaturas (a su facilidad, a su complejidad o a su dificultad...), entonces se utiliza e incrementa el Enfoque superficial de EORSP.

En quinto lugar, obsérvese, en definitiva, considerando este dato de manera importante, cómo estas variables mencionadas, FMS y BCBRA, correlacionan positivamente y con significatividad ($p < .01$) con el Enfoque de orientación superficial (EORSP): a medida que exista atribución a las materias y a la baja capacidad, el Enfoque de aprendizaje será superficial (EORSP).

En definitiva, la Atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico (EEBRA) presenta unos coeficientes de acuerdo con la lógica natural de este tipo de atribuciones: correlación positiva y significativa con EORSG, EORSP, y simple correlación muy baja con Rendimiento académico (RENDBACH).

Por último, en las atribuciones compuestas de segundo orden, en concreto en ATRIN (Atribuciones internas, como capacidad y esfuerzo), se aprecia que la correlación es positiva con EORSG y EORSP, mientras que es negativa con el Rendimiento académico.

En ATREX (Atribuciones externas, como al azar/suerte, a las materias...) se observa que la correlación es positiva con EORSG (aunque es muy baja, casi mínima, $r = .049$) y con EORSP es positiva, es media/alta y es significativa, tal como se esperaba, y también coincidente con otros trabajos científicos realizados sobre esta temática (Barca & Peralbo, 2002; Brenlla, 2005; Mascarenhas, 2004; Morán, 2004; Ramudo, 2015).

4.1.2. En relación con las metas académicas

Se observan aquí los resultados de coeficientes de correlación en la Tabla 12 y destacan por sus altas correlaciones positivas y significativas ($p < .01$) con el Enfoque de aprendizaje al significado (EORSG) y al Rendimiento académico (RENDBACH).

Por este orden de prioridad resaltan las variables/factores siguientes: MAORE, EORTA, AEF y MR. Estas variables son dimensiones factoriales evaluadas en una buena parte del alumnado universitario dominicano de Educación de forma dominante a través de la escala ECEFA-92 (sub-escala MESTA). El factor MAORE, que hace referencia a Metas de aprendizaje y organización del estudio, guarda una buena correlación (positiva y significativa) con EORSG, lo cual informa de la buena afinidad que poseen ambas variables, de manera que, en la medida que exista en el alumnado de modo dominante una buena organización del estudio y se opte por metas de aprendizaje, del mismo modo se incrementa la utilización del Enfoque de aprendizaje al significado y comprensión (EORSG), así como el Rendimiento académico (RENDBACH) (ver Tabla 12).

De forma similar ocurre con la variable EORTA, es decir, cuando buena parte del alumnado desarrolla estrategias de organización y buen trabajo académico, en ese mismo nivel se acrecienta el Enfoque de aprendizaje al significado/comprensión (EORSG) y se obtiene un buen Rendimiento académico (RENDBACH).

Por otra parte, del mismo modo ocurre también cuando se opta por las Metas de rendimiento (MR) o se desarrolla la Autoeficacia (AEF), en

el sentido de que cuando este mismo alumnado asume que es necesario considerar la importancia del esfuerzo y la buena habilidad y capacidad percibida para realizar con éxito las tareas de estudio, entonces también se incrementa el Enfoque de aprendizaje al significado/comprensión (EORSG) y el buen Rendimiento académico (RENDBACH).

Tabla 12 | Medias, desviaciones típicas y coeficientes de correlación Rho de Spearman de variables motivacionales en la sub-escala MESTA: Metas académicas, Estrategias y Autoeficacia

Variabes	N	Media	DT	«Rho» EORSG	«Rho» EORSP	RENDBACH
MAORE	1,558	4.38	.639	.550**	.380**	.141**
MVS	1,558	2.63	.905	.206**	.387**	-.036
EORTA	1,558	3.97	.726	.514**	.325**	.129**
MR	1,558	3.79	.867	.396**	.451**	.073**
AEF	1,556	3.71	.661	.498**	.333**	.151**
MEF	1,558	2.45	1.07	-.028	.192**	-.030

** Correlación significativa al nivel de .01 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, cuando otra buena parte del alumnado opta en sus tareas de estudio por Metas de valoración social como dominantes (MVS), en el sentido de la búsqueda por demostrar el buen alumno que es..., o por su deseo por sobresalir a cambio de reconocimientos externos, familiares o académicos, es entonces cuando el rendimiento académico disminuye o se vuelve deficiente, es negativo $Rho = -.036$.

Del mismo modo pasa cuando de manera dominante se opta en las tareas de estudio por Metas de evitación de fracaso (MEF): ocurre que el Enfoque de aprendizaje al significado (EORSG) se vuelve negativo $Rho = -.028$, por lo cual se aprecia que en la medida en que el alumnado opta por intentar no reprobar, simplemente memorizando lo imprescindible sin buscar un trasfondo de comprensión de los contenidos, es decir, cuando los alumnos pretenden pasar las materias sin profundizar y comprender, es entonces cuando el enfoque de aprendizaje se vuelve superficial y el rendimiento académico llega a ser deficiente $Rho = -.030$ (ver Tabla 12).

4.1.3. En cuanto a los Enfoques de aprendizaje

En las correlaciones de los factores de los Enfoques de aprendizaje con el Rendimiento académico se aprecia el resultado esperable y coincidente

también con otras investigaciones a las que se hará referencia en el apartado de *Discusión de resultados*, aunque se harán ahora algunas apreciaciones importantes que habrá que destacar por su trascendencia con dos caras: una, en la línea positiva, y la otra, en un devenir menos positivo, pero que se podrá mejorar con las conclusiones y propuestas que se hacen al final del trabajo, de cara a lograr un buen aprendizaje para una parte del alumnado universitario dominicano de Educación, con su proyección de ser maestros en un futuro próximo, y que debería dirigirse en sus tareas de estudio en una línea más activa, más significativa y de mejor comprensión de los contenidos (ver Tabla 13).

Se aprecia que enfoques de tipo profundo (EP) y de logro (EL) así como el Enfoque compuesto de orientación al significado (EORSG) correlacionan de manera positiva y estadísticamente significativa ($Rho = .137$ ($p < .01$), $Rho = .086$ ($p < .05$) y $Rho = .118$ ($p < .01$), respectivamente) con el Rendimiento académico (RENDBACH), mientras que el Enfoque superficial (ES) y el Enfoque compuesto de orientación superficial (EORSP) muestran una correlación negativa y una muy baja correlación con el Rendimiento ($Rho = -.050$ ($p < .05$), $Rho = .028$, respectivamente), tal como se aprecia en la Tabla 13.

Tabla 13 | Medias, desviaciones típicas y coeficientes de correlación Rho de las dimensiones/ factores de Enfoques de aprendizaje y Compuestos de enfoques (EORSG y EORSP) con el Rendimiento académico (RENDBACH: Rendimiento en bachillerato)

Investigación realizada	Variables	N	Media	DT	Rho (Spearman)
República Dominicana (2017-2018)	ES	1,557	3.14	.46	-.050*
	EP	1,551	3.96	.53	.137**
	EL	1,553	3.89	.54	.086**
	EORSG	1,548	3.89	.51	.118**
	EORSP	1,553	3.48	.41	.028
	RENDBACH	1,558	4.11	.69	1

(Rendimiento en Bachillerato)

** Correlación significativa al nivel de .01 (bilateral)/*Correlación significativa al nivel de .05 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia.

Con estos resultados se comprueba que lo que en otras investigaciones se ha descubierto en el sentido de que los Enfoques superficiales siempre muestran correlaciones negativas con el Rendimiento académico (medio y alto), aquí en los datos de esta investigación dominicana, sin

embargo, el Enfoque de orientación superficial (EORSP) no llega a ser negativo, sino que es positivo y simplemente mantiene una baja correlación con el Rendimiento académico, con lo cual se confirma la línea que se viene observando en esta investigación de que EORSP es un enfoque de aprendizaje que se utiliza con excesiva frecuencia por el alumnado para afrontar sus tareas académicas, en detrimento de lo que sería deseable, es decir, en detrimento de un Enfoque de orientación al significado (EORSG).

4.2. Modelos predictivos de Análisis de regresión lineal múltiple

4.2.1. Modelos predictivos de variables motivacionales sobre el Enfoque de aprendizaje al significado (EORSG) y sobre el Enfoque de orientación superficial (EORSP)

Con las variables motivacionales que se analizan en los modelos predictivos se trata de dilucidar el potencial y la capacidad predictiva de las mismas sobre los Enfoques de aprendizaje y el Rendimiento académico. Se incluyen las Metas académicas, Estrategias de aprendizaje, Autoeficacia y Atribuciones causales y se realiza el Análisis de regresión lineal múltiple, por pasos sucesivos, introduciendo las dimensiones o factores de todas y cada una de dichas variables motivacionales.

En definitiva, se trata de descubrir sus posibles efectos en las variables dependientes EORSG y EORSP (Enfoque de orientación al significado y Enfoque de orientación superficial, respectivamente), así como sobre el Rendimiento académico (RENDBACH).

Inicialmente se afirma que, una vez realizado el Análisis de varianza (ANOVA), previo al Análisis de regresión lineal múltiple, los resultados informan que los modelos que se presentan aquí resultaron ser estadísticamente significativos.

Analizando ahora los datos que se presentan en las Tablas 14 y 15, se observa en primer término que la varianza total sobre EORSG es de 53.7% y la varianza explicada total sobre EORSP es del 46.8%; ambas varianzas se consideran altas y de notable importancia.

Del total de las variables motivacionales analizadas entran en las ecuaciones de regresión, en el primer caso (sobre EORSG), diez variables relevantes, y en el segundo caso (sobre EORSP) entran ocho variables (ver Tablas 14 y 15).

Tabla 14 | Modelo predictivo de Análisis de regresión lineal múltiple del impacto de variables motivacionales (Atribuciones causales, Metas académicas y Autoeficacia) sobre el Enfoque de orientación al significado (EORSG)

Pasos	Variable(s)	R ²	R ² Corregida	Cambio en R ²	Error típico	Beta β	Sig.* P <
1.	Atribución al esfuerzo y la capacidad del rendimiento (AEC)	.385	.385	.385	.394	.621	.000
2.	Estrategias de organización del trabajo académico (EORTA)	.465	.464	.080	.367	.310	.000
3.	Autoeficacia (AEF)	.495	.494	.030	.357	.208	.000
4.	Metas de valoración social (MVS)	.511	.510	.016	.351	.128	.000
5.	Atribución al profesorado del bajo rendimiento académico (PFBRA)	.521	.520	.010	.348	.103	.000
6.	Metas de aprendizaje y organización del estudio (MAORE)	.528	.526	.006	.346	.122	.000
7.	Atribuciones causales internas (ATRIN)	.530	.528	.002	.345	.061	.000
8.	Atribución a la facilidad de las materias y suerte (FMS)	.534	.532	.004	.344	-.073	.000
9.	Metas de rendimiento (MR)	.536	.533	.002	.343	.059	.000
10.	Metas de evitación de fracaso (MEF)	.537	.534	.001	.343	.039	.000

Nota: Varianza total explicada: 53.7%. N = 1,558. Fuente: Elaboración propia.

En concreto, por orden de importancia y debido a su alta varianza explicada y capacidad predictiva, destaca la variable de Atribución al esfuerzo y la capacidad (AEC), tanto para EORSG (38.5% del total de la varianza) como para EORSP (23.2% del total de varianza). Se aprecia, por otra parte, que los coeficientes *Beta* (β) son positivos y, por lo tanto, con una buena asociación, y de ahí que la influencia sea también positiva, en el sentido de que siempre y cuando los alumnos aprecien que el hecho de atribuir al esfuerzo y a la capacidad en sus tareas de estudio y aprendizaje supone una condición necesaria para el estudio..., y entonces, este tipo de consideración, atribución y convicción afecta también positivamente al buen aprendizaje y rendimiento (ver Tabla 14). Aunque la diferencia de varianzas explicadas en ambos modelos es de unos 5 puntos, sin embargo, la coincidencia de variables de Atribución al esfuerzo y la capacidad (AEC) que inciden en los dos enfoques de aprendizaje merece ser destacada con una reflexión. Cuando un alumno atribuye, en sus tareas de estudio y aprendizaje, a su esfuerzo y a su capacidad, que implican dedicación en profundidad, el uso de estrategias de relación y comprensión de contenidos, teóricamente ese mismo alumno no podría atribuir esfuerzo y capacidad a tareas de estudio que implican memorización mecánica de datos, una actitud de pasar las materias sin más, aunque no se comprendan, tanto

tareas que conlleven superficialidad en el estudio. Pues bien, aquí en esta muestra de alumnos ocurre que una buena parte del alumnado universitario dominicano de Educación opta indistinta y simultáneamente por estas tareas de estudio de tipo profundo dirigidas a la comprensión, y por las superficiales dirigidas a la memorización sin comprensión, y se hace de forma simultánea, atribuyendo esfuerzo y reconociendo sus buenas capacidades para el logro de sus aprendizajes y su tareas académicas, resultados que contradicen otros trabajos de investigación, como se podrá comprobar en la discusión de resultados de este trabajo (ver Tabla 14).

Como era de esperar, se observa en la Tabla 14 que las dos variables que siguen a la AEC como importantes en la incidencia e influencia sobre EORSG son las Estrategias de organización del trabajo académico (EORTA), con una varianza de un 8% ($\beta = .310$), y la Autoeficacia (AEF), con un 3% ($\beta = .208$), lo cual significa un 11% más a añadir al 38.5%, que suma un 41.5% del total de la varianza, que es del 53.7% (ver Tabla 14). En conclusión, son tres importantes variables las que tienen una capacidad predictiva determinante sobre el Enfoque de orientación al significado (EORSG): la Atribución al esfuerzo y la capacidad (AEC), las Estrategias de organización del estudio (EORTA) y la Autoeficacia (AEF). Estas tres variables motivacionales son definitivas por su influencia en la adopción de enfoques EORSG, es decir, para un aprendizaje hacia la significatividad y la comprensión. Hay que destacar que este es un resultado excelente obtenido en este trabajo, porque nada mejor para un alumno que fomentar el esfuerzo y reconocer sus buenas capacidades para el desarrollo de sus tareas de estudio y su aprendizaje; también, para un alumno que posea una buena dosis de organización de las tareas y disponga de recursos en su trabajo académico y, finalmente, para un alumnado que reconozca que siempre es posible encarar las dificultades con una buena dosis de afrontamiento positivo, con la certeza de que las dificultades se superan siempre que uno se lo proponga, que es la definición de Autoeficacia.

Contrariamente, en el modelo predictivo sobre EORSP (ver Tabla 15), las cuatro variables que siguen a la Atribución al esfuerzo y la capacidad (AEC) son las Metas de valoración social (MVS), con un 11.8% ($\beta = .345$), la Atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento (BCBRA), con un 5% de varianza ($\beta = .234$), Metas de rendimiento (MR), con un 3.5% ($\beta = .215$), y Atribuciones externas (ATREX), con un 1.3% ($\beta = .137$), de manera que las tres variables suman un total de 21.3% de la varianza, contando siempre con la direccionalidad positiva ($\beta+$) en la asociación entre estas variables y EORSP. Estas cuatro variables mantienen una incidencia importante en el aprendizaje, aunque siempre en la dirección de la memorización, con poca comprensión y deficiente significatividad y, frecuentemente, con bastante superficialidad a la hora de afrontar las tareas de estudio y aprendizaje de

una parte importante del alumnado universitario dominicano de Educación (ver Tabla 15). Las demás variables que siguen a las mencionadas hasta aquí, y que entran en la ecuación en ambos modelos, apenas tienen importancia en su incidencia y determinación en los enfoques de aprendizaje, tanto por su baja capacidad predictiva como por sus asociaciones con dichos enfoques.

Tabla 15 | Modelo predictivo de Análisis de regresión lineal múltiple del impacto de variables motivacionales (Atribuciones causales, Metas académicas, Autoeficacia) sobre el Enfoque de orientación superficial (EORSP)

Pasos	Variables	R ²	R ² Corregida	Cambio en R ²	Error típico	Beta β	Sig.* p <
1.	Atribución al esfuerzo y la capacidad del rendimiento (AEC)	.232	.232	.232	.368	.382	.000
2.	Metas de valoración social (MVS)	.350	.349	.118	.339	.345	.000
3.	Atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento (BCBRA)	.400	.399	.050	.325	.234	.000
4.	Metas de rendimiento (MR)	.436	.434	.035	.316	.215	.000
5.	Atribuciones externas (ATREX)	.448	.446	.013	.312	.137	.000
6.	Estrategias de organización del trabajo académico (EORTA)	.460	.458	.012	.309	.113	.000
7.	Metas de evitación de fracaso (MEF)	.465	.462	.004	.308	.082	.000
8.	Autoeficacia (AEF)	.468	.466	.004	.307	.077	.000

Nota: Varianza total explicada: 46.8%. N = 1,558. Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Modelo predictivo de variables motivacionales sobre el Rendimiento académico (RENDBACH)

Para realizar los análisis estadísticos se ha trabajado con la variable RENDBACH (Rendimiento en el Bachillerato) porque ofrecía una mayor garantía de seguridad para dichos análisis. En este caso se han tenido en cuenta dos grupos: nivel de rendimiento académico bajo/medio (nivel 1) y nivel de rendimiento medio/alto (nivel 2). Para ello se ha dividido la muestra en un 35% de rendimiento bajo/medio y un 65% de rendimiento medio/alto, de acuerdo con los datos obtenidos en la administración de las pruebas aplicadas. Con ello se da respuesta adecuada a los datos originales en los que se observa un cierto sesgo hacia las calificaciones medias y altas; de ahí la proporción 35%-65%. En conclusión, se ha utilizado por estas razones, como variable dependiente, la variable RENDBACH (Rendimiento en Bachillerato) con los dos niveles de rendimiento bajo/medio (nivel 1) y

rendimiento medio/alto (nivel 2), sobre todo para los análisis diferenciales Kruskal-Walis de los niveles de rendimiento académico y sexo en función de diferentes variables, tema que se debería abordar en otro trabajo de estas características, como continuación del presente estudio.

Tabla 16 | Modelo predictivo de análisis de regresión lineal múltiple del impacto de variables motivacionales (Atribuciones causales, Metas académicas, Autoeficacia y Aprendizaje) sobre Rendimiento académico en Bachillerato (RENDBACH).

Pasos	Variabes	R ²	R ² Corregida	Cambio en R ²	Error típico	Beta β	Sig.* p <
1.	Autoeficacia (AEF)	.023	.022	.023	.683	.151	.000
2.	Metas de aprendizaje y organización del estudio (MAORE)	.028	.026	.005	.682	.083	.000
3.	Metas de valoración social (MVS)	.030	.029	.003	.681	-.055	.032
4.	Atribución al profesorado del bajo rendimiento (PFBRA)	.034	.031	.003	.680	.050	.021

Nota: Varianza total explicada: 3.4%. N = 1,558. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos que refleja la Tabla 16, se aprecia en este modelo predictivo que la varianza explicada total es de 3.4%, una varianza muy baja que creemos se puede deber a las características de la variable Rendimiento académico que se acaba de comentar. En todo caso, se debe tener en cuenta que la Autoeficacia es la variable importante y determinante, con el 2.3% de la varianza, a la que sigue la variable MAORE (Metas de aprendizaje y organización del estudio), con un 05% de la varianza. Las otras dos variables que entran en la ecuación MVS y PFBRA son meramente testimoniales, con unas varianzas muy bajas.

5 | DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como se ha visto en los modelos predictivos, cabe destacar en la mayor parte del alumnado universitario dominicano de Educación la existencia de variables motivacionales de excelencia y con influencia relevante en los Enfoques de aprendizaje y en el Rendimiento académico y, por eso, dichas variables son muy importantes para sus tareas académicas y de estudio, y por el hecho de que los enfoques de aprendizaje dominantes sean los de orientación profunda al significado/comprensión (EORSG), que las Metas

académicas sean las de Aprendizaje y Rendimiento, que las Estrategias de aprendizaje dominantes sean las de Organización y Comprensión del trabajo académico, que las Atribuciones causales dominantes se hagan a la capacidad y al esfuerzo, que el Autoconcepto y Autoestima dominantes sean las de valoración de sus personas en sí mismas y como alumnos, que la Autoeficacia dominante sea siempre su propia valoración de sus capacidades y su convicción de realizar bien su trabajo académico y su aprendizaje. Todas estas variables motivacionales tienen una alta relevancia para el desarrollo del trabajo académico diario del alumnado universitario dominicano de Educación.

En relación con los análisis correlacionales, especialmente los relacionados con los Enfoques de aprendizaje (EORSG y EORSP) y el Rendimiento académico (RENDBACH), hay que destacar los valores que se consideran normales frente a otros que, como ya se ha expuesto en el apartado correspondiente, sorprenden por sus resultados, contrarios a los obtenidos por la mayoría de los investigadores sobre este tema. A continuación se presentan, en la Tabla 16, a partir de una serie de investigaciones realizadas en diferentes contextos socioculturales y educativos, los resultados de las correlaciones de los dos Enfoques de aprendizaje (EORSG y EORSP) con el rendimiento académico global en las investigaciones realizadas. ¿Por qué se presentan los datos y resultados de las correlaciones de estas investigaciones (desde el año 2002 hasta ahora), en 2018? Con ello se pretende lograr, a la vez que se elaboran las principales conclusiones de este trabajo, una discusión de resultados de otros trabajos semejantes con los obtenidos en esta investigación con alumnado dominicano universitario de Educación, finalizada en julio de 2018.

En la mayoría de las investigaciones realizadas se aprecia que el Enfoque de aprendizaje de orientación al significado y comprensión (EORSG), en sus correlaciones con el Rendimiento académico, tanto en niveles de Educación Secundaria, como de Bachillerato y/o Educación Superior, aparece siempre con coeficientes de correlación positivos y significativos, de manera que se observa que, en la medida en que el alumnado afronta las tareas de estudio con enfoques profundos al significado y comprensión (EORSG), tratando de profundizar en las materias, buscando la significatividad y utilizando la comprensión, dedicándole tiempo y esfuerzo, en esa misma medida el rendimiento académico es positivo o alto; en definitiva, es un buen rendimiento. Por lo tanto, una conclusión muy importante que se obtiene a partir de esta secuencia de investigaciones realizadas (ver Tabla 17) es la de que existe una relación estrecha, siempre con valores y coeficientes de correlación positivos, casi siempre significativos, entre la adopción de Enfoques de aprendizaje al significado (EORSG) y el buen Rendimiento académico, tanto en el alumnado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, como en Educación Superior.

Tabla 17 | Medias, Desviaciones típicas y coeficientes de correlación de EORSG y EORSP con el Rendimiento Académico (NMG: Nota media global) en diferentes investigaciones realizadas desde el año 2001 a 2018

Investigaciones realizadas	Variables	N	Media	DT	r Pearson (Rend. académico) (NMG: Nota media global)
1. España (2002)	EORSG	1,351	3.30	.48	.170**
	EORSP	1,350	3.06	.69	-.353**
	NMG	1,351	3.44	.95	1
2. Brasil (2004)	EORSG	1,121	3.47	.48	.271**
	EORSP	1,133	3.29	.52	-.047
	NMG	1,140	3.92	.69	1
3. España (2004)	EORSG	758	3.09	.45	.016
	EORSP	765	3.12	.67	-.187**
	NMG	769	2.79	.68	1
4. España (2005)	EORSG	1,084	3.05	.49	.174**
	EORSP	1,084	3.21	.49	-.262**
	NMG	1,386	3.77	1.04	1
5. República Dominicana (2010)	EORSG	787	3.62	.49	.042
	EORSP	787	3.55	.38	-.086*
	NMG	782	2.57	.73	1
6. Portugal (2010)	EORSG	590	3.40	.44	.066
	EORSP	606	2.90	.61	-.294**
	NMG	632	3.45	.67	1
7. España (2015)	EORSG	1,503	3.15	.48	.282**
	EORSP	1,503	3.07	.57	-.285**
	NMG	1,505	3.17	.77	1
8. República Dominicana (2018)	EORSG	1,548	3.89	.51	.118**
	EORSP	1,553	3.48	.41	.028
	RENBACH	1,558	4.11	.69	1

1. Datos de España con alumnado de Educación Secundaria (Galicia 12-16 años) (Barca & Peralbo, 2002).
2. Datos de Brasil (alumnado de 12-16 años) en el Estado de Rondônia (Mascarenhas, 2005).
3. Datos de investigación en España (alumnado Formación Profesional de Galicia) (Morán, 2004).
4. Investigación en España (alumnado Ed. Secundaria y de Bachillerato de Galicia) (Brenlla, 2005).
5. Datos de República Dominicana con alumnado de primer curso de Universidad (Fdez. de Mejía, 2010)
6. Datos de Portugal con alumnado de Educación Secundaria (12-16 años) (Monteiro, 2011).
7. Datos con alumnado de 17 y 18 años, de Bachillerato de Galicia/España (Ramudo, 2015).
8. Datos de República Dominicana con alumnado universitario de Educación (Barca, Montes de Oca & Moreta, 2018).

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, como segunda conclusión relevante a raíz de la secuencia de investigaciones realizadas, se comprueba que, en la medida en que el alumnado en sus tareas de estudio y trabajo académico utilice preferentemente Enfoques superficiales (EORSP), memorizando los contenidos, aunque no los comprenda, tratando de pasar y aprobar las materias de estudio sin más dedicación..., entonces las correlaciones son siempre negativas y significativas –excepto en esta última investigación con alumnado universitario dominicano de Educación–, de manera que el rendimiento académico será negativo, bajo o deficiente (ver Tabla 17).

Analizando los datos, se aprecian los coeficientes de correlación correspondientes a un total de ocho investigaciones realizadas desde el año 2002, hasta el actual año 2018. Todas las investigaciones se corresponden con tesis doctorales realizadas y valoradas con las mejores calificaciones posibles, y con proyectos de investigación, siempre procedentes de convocatorias públicas competitivas. En el año 2002, en el Proyecto de Investigación con Fondos de la Comunidad Europea (Barca & Peralbo, 2002) se utilizan las Escalas CEPEA de evaluación de enfoques de aprendizaje y los resultados son relevantes: el coeficiente de correlación de EORSG con Rendimiento académico es positivo y significativo ($r = .170$; $p < .05$) y el EORSP con Rendimiento es negativo y significativo ($r = -.353$; $p < .01$).

En el año 2004, en dos tesis doctorales realizadas, se utilizan también los enfoques de aprendizaje en muestras de alumnado de Educación Secundaria de Brasil, en el estado de Rondônia, y se obtienen resultados en los que de nuevo los Enfoques EORSG en su correlación con el Rendimiento obtienen coeficientes positivos, aunque no significativos, mientras que con EORSP el coeficiente es negativo ($r = -.047$) (Mascarenhas, 2004). Del mismo modo ocurre en la tesis doctoral realizada por el profesor Morán con alumnado de Formación Profesional en Galicia (España). Obsérvese cómo el Enfoque EORSG mantiene una correlación positiva, aunque baja, con el Rendimiento ($r = .016$) y el EORSP presenta coeficiente negativo ($r = -.187$; $p < .05$) (Morán, 2004). En el año 2005, otra tesis doctoral realizada por el profesor Brenlla, con muestras representativas de Galicia (España) del alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato, obtiene coeficientes entre Enfoques y Rendimiento en la misma dirección que las anteriores, aunque con valores más claros y altos: EORSG y Rendimiento ($r = .174$; $p < .01$) y con EORSP y Rendimiento ($r = -.262$; $p < .01$) (Brenlla, 2005).

Existen tres tesis doctorales vinculadas con el enfoque EORSG y el enfoque EORSP, elaboradas por la profesora Monteiro (2011), con una muestra del alumnado de Educación Secundaria de Portugal; por el profesor Ramudo (2015), con una muestra del alumnado de Bachillerato de Galicia (España), y la de la profesora Fernández de Mejía (2010), con una muestra de alumnos universitarios dominicanos. En estas tres tesis

doctorales se repiten resultados semejantes a los obtenidos en las anteriores investigaciones: el enfoque EORSG correlaciona con el Rendimiento, en muestras de alumnos universitarios dominicanos, con un coeficiente de $r = .042$ y el coeficiente de EORSP es de $r = -.086$ ($p < .05$). Con muestras de alumnos portugueses, el coeficiente en EORSG con Rendimiento es de $r = .035$ y en EORSP con Rendimiento es de $r = -.148$ ($p < .01$) (ver Tabla 17). Con alumnos de Bachillerato de Galicia, el coeficiente de correlación de EORSG con Rendimiento es de $r = .322$ ($p < .01$), y la correlación de EORSP con Rendimiento presenta un coeficiente de $r = -.217$ ($p < .01$). Finalmente, en la investigación actual (Barca, Montes de Oca & Moreta, 2018) con alumnado universitario de Educación de República Dominicana, los resultados obtenidos se corresponden con los coeficientes de correlación, en EORSG y Rendimiento, coeficiente $R_{ho} = .118$ ($p < .01$) y en la correlación de EORSP con Rendimiento el coeficiente es de $R_{ho} = .028$, positivo, aunque no significativo. Aquí está la diferencia con todas las demás investigaciones realizadas.

No obstante, en primer lugar, se debe resaltar el hecho de que, como resultado de esta investigación, se ha comprobado que una buena parte del alumnado universitario dominicano de Educación desarrolla las conductas y secuencias de trabajo académico deseables en sus procesos de estudio y aprendizaje de las diferentes materias, es decir, afronta las tareas de estudio con Enfoques de aprendizaje profundos orientados al significado y la comprensión, con Metas académicas de aprendizaje y rendimiento, con Estrategias de organización y comprensión, con una buena capacidad de Autoeficacia, con Atribuciones causales a la capacidad y al esfuerzo, con un buen Autoconcepto general, académico, social y privado. Se aprecia, además, cómo en la mayor parte de estas variables motivacionales obtienen puntuaciones más altas y diferenciales de forma estadísticamente significativas las alumnas-mujeres frente a los varones.

Sin embargo, en segundo lugar, otra parte, que se podría cifrar en torno a un tercio aproximado del alumnado universitario dominicano de Educación, desarrolla pautas y secuencias de aprendizaje con ciertas deficiencias, a nuestro juicio importantes: secuencias de estudio y trabajo académico que son mejorables y que sería bueno tratar de reconducir para un mejor aprovechamiento de recursos, técnicas y procesos motivacionales que favorezcan un buen aprendizaje y un buen rendimiento académico para esta parte del alumnado.

Es por ello, en tercer lugar, que ahora se imponen otras consideraciones y sugerencias, a modo de conclusiones, y que se hacen dirigidas a varios ámbitos, como es el propio alumnado y profesorado universitario de Educación, consideraciones y sugerencias pensadas en pro de una mejora de los procesos de aprendizaje y métodos de enseñanza y estudio

desarrollados en las aulas de las universidades con titulaciones en Educación, así como consideraciones y propuestas dirigidas a la propia administración educativa como última responsable de la Enseñanza Superior en República Dominicana.

En definitiva, a raíz de los resultados, se considera que se debería afrontar una formación continuada y actualizada en áreas de tipo motivacional, de procesos didáctico-instruccionales y técnicas para el personal docente de las facultades y centros superiores de Educación en República Dominicana. Se afirma que estas consideraciones y propuestas podrían ir dirigidas, también, a otros sistemas educativos, dado que necesariamente es responsabilidad de las administraciones educativas públicas velar por la actualización didáctica e instruccional, motivacional y técnica de sus profesores, a fin de que lleguen a dirigir con eficacia todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre planificado, intencional y sistémico, y que acontece diariamente en las aulas de todos los niveles educativos.

Pero también, la administración pública educativa debería sensibilizarse en la apertura de varios frentes que ayuden a la mejora real y renovación activa de la formación de maestros. Por eso las propuestas van en la dirección de ofrecer la posibilidad de una formación y actualización permanente y continuada del profesorado universitario de Educación, así como de los maestros y, de modo paralelo, exigir que a la formación de maestros accedan las personas que lo deseen, pero siempre con los mejores expedientes académicos posibles, elevando así el nivel curricular y académico de acceso con la propuesta de un punto de corte que se considere óptimo para tal fin.

En la investigación recién finalizada se obtuvieron resultados indicativos de que tanto las Metas académicas de aprendizaje y de Rendimiento, las Estrategias de organización del trabajo académico y la Autoeficacia, así como las Atribuciones causales a la capacidad y al esfuerzo tenían una influencia importante en los Enfoques de aprendizaje superficial (EORSP); en consecuencia, es preciso incrementar los períodos de formación de los alumnos en prácticas en los centros de enseñanza, siempre tutelados, dirigidos y evaluados por personal docente experto, puesto que los resultados de esta investigación aconsejan estas tres propuestas que se acaban de señalar anteriormente. Con ello se logra, además, la actividad participante del alumnado y del profesorado en el proceso diario instruccional-didáctico sobre el hecho educativo de cómo se aprende y cómo se enseña en las situaciones educativas formales, como son las escuelas y los demás centros de enseñanza. Es preciso vivenciar y experimentar en la formación inicial del profesorado, especialmente, de parte de los maestros dominicanos, el proceso de enseñar y aprender, ya que también se aprende observando y haciendo.

Por otra parte, como propuesta, se recuerda la necesidad existente en los centros educativos públicos dominicanos de provisión de materiales y recursos didácticos y técnicos, así como de medios informáticos y digitales necesarios para la creación, modificación, reelaboración, cambios y actualización de contenidos para el aprendizaje. Además, es preciso mantener una estrecha relación práctica con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ya que en la actualidad pueden llamarse tecnologías nuevas de la información y del aprendizaje. Asistiremos en breve lapso temporal a la necesidad imperiosa de acudir a los medios y soportes digitales como instrumentos básicos y necesarios, no solo de la información y la comunicación, sino como herramientas imprescindibles «de» y «para» el aprendizaje.

Otra propuesta se dirige a potenciar los llamados métodos y técnicas de enseñanza que deberían cuidarse mucho en todos los sistemas educativos y, por tanto, en República Dominicana. Es un tema controvertido todavía en la actualidad sobre cuáles son los mejores métodos para un buen aprendizaje. Sin embargo, autores como Hattie (2012), Rosenshine (2012), Gröschner, Seidel y Shavelson (2013) y Castejón (2014), consideran que los mejores métodos de enseñanza son aquellos que posibilitan una metodología directa, activa y participativa. Es buena una metodología directa, porque el profesorado expone, genera buenas expectativas, representa, modela y enseña estrategias de solución de tareas y de aprendizaje, y porque elabora y transmite los contenidos con todos los elementos necesarios para que puedan ser captados y comprendidos en su totalidad. Metodología activa, ya que es el profesor quien posibilita que el alumnado esté vigilante, con sus recursos cognitivo-psicológicos básicos (percepción, atención, memoria) y los superiores, además de sus metas y enfoques de aprendizaje, su autoestima, sus atribuciones causales y su autoeficacia sobre su rendimiento académico, siempre dispuestos a entrar en actividad/acción para la aprehensión de la información, la selección y esencialización de los datos/información y para la memorización y comprensión de la misma: el profesor deberá facilitar siempre estos procesos de interacción cognitivos y psicológico-motivacionales en sus alumnos. También se habla de metodología participativa porque es preciso que todo lo que se programe, todo lo que esté en el pensamiento de los profesores para el aula y se planifique para hacer realidad en las actividades de aprendizaje..., todo se hará siempre pensando en el alumnado y haciéndole participe directo de todas las actividades. No se puede olvidar nunca que aprender implica, también, hacer.

Una última propuesta y recomendación para una mejor calidad en el aprendizaje trata de potenciar los Departamentos de Orientación en los centros, atribuyéndoles cada vez más responsabilidades en el ámbito de sus competencias a los profesionales de la Psicología, Psicopedagogía y

Pedagogía que forman parte de los mismos. Estarán siempre al lado de los profesores para facilitarles la labor docente y de aprendizaje del alumnado, ayudándoles en la resolución de problemas o conflictos y dándoles soporte y ayuda en las tutorías, y al servicio de las necesidades evolutivas personales y de orientación educativa y profesional del alumnado universitario dominicano.

Como principales limitaciones de este trabajo, señalamos las escasas referencias a otras variables motivacionales como son el Autoconcepto y Autovalía, así como la escasez de análisis estadísticos diferenciales por sexos y por niveles de rendimiento del alumnado de esta investigación. Además, en trabajos posteriores, se deberán tener en cuenta también variables personales y familiares del alumnado como moduladoras de los Enfoques de aprendizaje y el Rendimiento académico.

6 | AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen la total colaboración y disponibilidad con la investigación realizada de parte de las autoridades de los dos ministerios del ámbito educativo dominicano, en especial al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Nuestro agradecimiento va también dirigido a las autoridades de las universidades que han participado en este trabajo y a todo el alumnado participante que estuvo dispuesto con su trabajo y dedicación para la realización de este proyecto. El agradecimiento final se extiende especialmente a la doctora Amparo Fernández de Mejía, no solamente por ser inspiradora y gestora del proyecto, sino por su constante ayuda y colaboración en esta investigación.

7 | REFERENCIAS

- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: El cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411.
- Barca, A., Porto, A. & Santorum, R. (1997). C.D.P.F.A. Cuestionario de datos pessoais, familiares e académicos. En A. Barca, (1999). *Análise causal e transcultural dos enfoques e estratexias de aprendizaxe no alumnado de educación secundaria en Galicia e Porto Rico. Proxecto de Investigación* (Proxecto XUGA, Código: 10601B97). Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Dirección Xeral de Universidades. Xunta de Galicia (Memoria final inédita del Proyecto de Investigación. 2 Vols.).
- Barca, A. (1999a). Escala CEPEA: *Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.

- Barca, A. (1999b). *Escala CEPA: Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. A Coruña: Publicaciones de la Revistá Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Barca, A. & Peralbo, M. (2002). *Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia (1FD97-0283). Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el Fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Madrid: Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Barca, A, Peralbo, M. & Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la Escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Barca, A., Morán, H., & Muñoz-Cadavid, M. A. (2006). As atribucións causais e as metas académicas: o seu papel nos procesos e nos resultados da aprendizaxe no alumnado de formación profesional de grao médio. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 13(11-12), 425-440.
- Barca, A., Montes de Oca, G. & Moreta, Y. (2018). *Influencia de los factores contextuales-familiares, académicos y motivacionales en el aprendizaje y rendimiento académico del alumnado universitario de Educación de República Dominicana*. República Dominicana: MESCYT-INAFOCAM y Universidade da Coruña (Edición interna).
- Biggs, J. B. (1987a). *Learning Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Brenlla, J. C. (2005). *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria*. Un análisis multivariable (Tesis doctoral). Universidade da Coruña.
- Castejón, J. L. (2014). *Investigación y mejora de la educación. Hacia una práctica y política educativa basadas en la evidencia*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461- 475.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Fernández de Mejía, A. (2010). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año de universidad en la República Dominicana* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Fernández de Mejía, A. (2017). *Motivación y rendimiento académico en la universidad*. Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.
- Fernández de Mejía, A., Arnáiz, P., Mejía, R., & Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 19-29.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C., González, P., Cabanach, R. G. & Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de

- atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 15, 548-556.
- Gröschner, A., Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2013). Methods for studying teacher and teaching effectiveness. En J. Hattie y E. M. Anderman (Eds.). *International guide to student achievement* (pp. 240-242). Nueva York: Routledge.
- Hattie, J. A. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Londres: Routledge.
- Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Mascarenhas, S. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia* (Brasil) (Tesis doctoral). Universidade da Coruña, A Coruña.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). Learning process and strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Monteiro, L. (2011). *Estilos de aprendizagem e metas académicas dos alunos de ensino secundário do Norte de Portugal* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Morán, H. (2004). *Autoconcepto, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de formación profesional de Galicia* (Tesis doctoral). Universidade da Coruña, A Coruña.
- Nichols, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Porto, A. (1994). *Procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Porto, A., Barca, A., Santorum, R., & García Fernández, M. (2009). Las teorías sobre los enfoques de aprendizaje. En A. Barca (Ed.). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos* (pp. 223-280). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ramudo, I. (2015). *Variables motivacionais, autoeficacia e enfoques de aprendizaxe en relación co rendemento académico do alumnado de bacharelato* (Tesis doctoral). Universidade da Coruña, A Coruña.
- Ramudo, I., Brenlla, J. C., Barca, A., & Peralbo, M. (2017). Enfoques de aprendizaje, autoeficacia y rendimiento académico. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación. Extra*, 1, 138-142.
- Ramudo, I., Barca, A., Brenlla, J. C., & Barca, E. (2017). Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de Bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación. Extra*, 1, 143-147.
- Riding, R. & Cheema, I. (1991). Cognitive Styles: An overview and integration. *Educational Psychology*, 11, 193-215.
- Rodríguez, S., González, R, Piñeiro, I., Valle, A, Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2003). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.

- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Gayo, E., & Valle, A. (2014). Metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Magíster*, 26, 1-9.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1). 12-39. Recuperado de <https://bit.ly/2w19IDK>
- Schmeck, R., Geisler-Brenstein E., & Cery S. (1991). The Revised Inventory of Learning Processes. *Educational Psychology*, 11, 343-362.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Gómez, M. L., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (1998). Influencia de las atribuciones causales internas y externas sobre las metas académicas. *Bordón*, 50(4), 405-413.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., Solano, P., & Rosario, P. (2007). A motivational perspective on the self-regulated learning in higher education. En P. B. Richards (Ed). *Global issues in higher education* (pp. 99-125). New York: Nova Science Publishers.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, theories and research*. California: Sage Publications.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. En D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.). *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.

APROXIMACIÓN DIDÁCTICA AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL EN LOS CURSOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

Approach to the Didactics of Conversational Competence in Spanish as a Foreign Language Courses

Lizandra Rivero-Cruz

Universidad de Oriente, Cuba

lizandra@uo.edu.cu tardo@uo.edu.cu

Yaritza Tardo-Fernández

Universidad de Oriente, Cuba

tardo@uo.edu.cu

Resumen

En este artículo se realiza un acercamiento a la didáctica de la conversación en lenguas extranjeras desde el diseño curricular, teniendo en cuenta que, en la actualidad, los contenidos conversacionales son insuficientemente reconocidos y trabajados por los profesores en las clases. Se presenta como resultado una propuesta de programación de unidades didácticas para el desarrollo de la Competencia Conversacional en los niveles de referencia A1 y A2, contextualizada en el Español como Lengua Extranjera (ELE) de la Universidad de Oriente, a fin de socializar esta experiencia de trabajo con el profesorado de otras lenguas segundas o extranjeras. La propuesta de programación toma como referencia las orientaciones didáctico-metodológicas ofrecidas por el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002, 2018) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Se sustenta, además, en la vasta experiencia de las autoras en la enseñanza del Español a no hispanohablantes en Cuba.

Palabras clave: español, lengua, lengua extranjera, bilingüismo, enseñanza de idiomas, enseñanza de una segunda lengua, lengua moderna.

Abstract

In this article the didactics of conversation in foreign languages is approached from curricular design, considering that at present, conversational contents are still insufficiently recognized and worked on by teachers in their classes. The result is a proposal for programming didactic units for the development of conversational competence in the reference levels A1 and A2, contextualized in the discipline of Spanish as a foreign language (ELE) of the University of the Orient, in order to socialize this experience with teachers of this and other second or foreign languages. The proposed programming takes as a reference the didactic-methodological guidelines offered by the Common European Framework of Reference and the Curricular Plan of the Cervantes Institute. It is also based on the vast experience of the authors in teaching Spanish to non-Spanish speakers in Cuba.

Keywords: spanish, language, second languages, bilingual education, language of instruction, language planning.

Recibido: 04 abril 2019
Aprobado: 10 mayo 2019

1 | INTRODUCCIÓN

La conversación se define como un evento comunicativo o un proceso colaborativo de construcción social (Calsamiglia & Tusón, 2007; Schifffrin, 1992; Van Dijk, 1978). Aprender a comunicarse –y en concreto conversar con alguien– deviene en la aspiración fundamental de todo estudiante de lenguas extranjeras. Para lograr con éxito esta tarea, el alumno debe desarrollar una serie de habilidades y estrategias de gran complejidad que le permitan comprender lo que ve o escucha y codificar lo que dice, argumentar sus puntos de vista, describir, narrar ideas y contribuir a que el interlocutor lo haga, mostrar sus intenciones y emociones, además de construir identidades, relaciones y situaciones, pues el éxito de la comunicación está relacionado con lo social (Meneses, 2002). Es decir, necesita desarrollar su competencia conversacional.

La Competencia Conversacional ha sido definida como el conjunto de competencias lingüísticas y estratégicas implicadas en la conversación (Thornbury & Slade, 2006, p.188), las cuales se constituyen en procedimientos que permiten al hablante abrir, mantener y cerrar una conversación de forma apropiada según la situación y el contexto, mientras se asegura la atención del interlocutor mediante gestos o movimientos corporales (Briz Gómez, 2004; Cestero, 2005, 2007, 2012, 2016, 2017; Fernández & Albelda, 2008; García, 2005, 2009, 2016). Entonces, la competencia se configura a partir de la movilización e integración de procesos cognitivos, funcionales, conductuales y éticos dialécticamente relacionados entre sí (Pidello & Pozzo, 2015; UNESCO, 2013).

Las destrezas conversacionales incluyen habilidades para solventar problemas, superar dificultades en la interacción y adaptarse emocionalmente a nuevos escenarios y condiciones. Las actitudes revelan las características individuales transmitidas o adquiridas culturalmente por los grupos con los cuales las personas interactúan a lo largo de la vida, que se reflejan en comportamientos lingüísticos apropiados a las normas sociolingüísticas y socioculturales del entorno social. Por su parte, el conocimiento se constituye en saberes derivados de la experiencia y la cultura, los cuales son reflejados y reproducidos en el pensamiento humano, condicionado por las leyes del devenir social e indisolublemente unido a la actividad práctica de los seres humanos (UNESCO, 2013).

Aunque el estudio de la conversación constituye un campo reciente que aún requiere profundización (Tardo, Castillo & Rey, 2017), investigaciones teóricas realizadas en el marco de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas y, específicamente, en la corriente metodológica denominada Análisis de la Conversación, ya se recomiendan los contenidos conversacionales que pueden ser parte de una programación organizada por niveles

de aprendizaje (Cestero, 2005, 2012, 2017; García, 2004, 2005, 2009, 2016; Hernández, 2016, 2017; López de Lerma, 2016; Mingo, 2010; Sanz, 2016).

En programas curriculares de gran influencia, como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación, en lo adelante MCERL (Consejo de Europa, 2002, 2018), y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, en lo adelante PCIC (Instituto Cervantes, 2006), se recogen muchos de los aspectos conversacionales que guardan relación con su producción (toma de turnos, interrupciones, reparaciones, estrategias interactivas y mediadoras para colaborar con el interlocutor), lo que favorece y promueve la inclusión de los mecanismos, elementos y fenómenos conversacionales entre los contenidos establecidos como base para la elaboración de programas y programaciones de unidades didácticas (Cestero, 2017).

Sin embargo, los aportes teóricos no siempre cristalizan en métodos y prácticas docentes adecuadas para el tratamiento de la conversación en las clases de lenguas extranjeras, pues persiste la falta de reflejo de las estrategias, características, fenómenos y elementos conversacionales dentro de los contenidos de los planes de estudio y materiales didácticos (Tardo, Castillo & Rey, 2017). Ello implica que tanto los materiales como los contenidos correspondientes al tema de las unidades didácticas no muestran un tratamiento explícito de la competencia conversacional, o no hay un objetivo claro que oriente el desarrollo de habilidades conversacionales en los alumnos de ELE (Cestero, 2017; García, 2004, 2005, 2009, 2016; Hernández, 2016; López de Lerma, 2016; Mingo, 2010; Sanz, 2016).

Es por ello que este trabajo ofrece como resultado una propuesta de programación de unidades didácticas para los niveles de referencia A1 y A2, contextualizado en los cursos de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Oriente, de modo que facilite al profesor reconocer y trabajar contenidos conversacionales en la lengua objeto de estudio.

2 | ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA PROGRAMACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA LOS NIVELES A1-A2 DE LA DISCIPLINA ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE

La programación de unidades didácticas para los niveles de referencia A1 y A2, en los cursos de Español como Lengua Extranjera para alumnos no hispanohablantes de la Universidad de Oriente, tiene como objetivo

general determinar los contenidos conversacionales en estrecha relación con los lingüísticos, pragmáticos, discursivos, estratégicos y socioculturales para un curso de 120 horas lectivas, de acuerdo con las orientaciones generales del MCERL y el PCIC para estos niveles. Se constituye en 17 unidades didácticas cuyos objetivos generales y específicos apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los extranjeros que aprenden español en un contexto sociocultural de inmersión, contextualizado en la variante lingüística latinoamericana, mediante la realización de las tareas finales e intermedias.

De acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2002, 2018), el currículo no se define solamente en términos de competencias y conocimientos, sino que considera la naturaleza holística, dialéctica, variable, graduada y espiroidal del aprendizaje. En consecuencia, el diseño de la programación presta atención a los criterios de los profesores y las necesidades propias de cada grupo de alumnos, por lo que su estructura es abierta y flexible a la propia variabilidad y heterogeneidad de los cursos de lenguas extranjeras.

Se adopta como enfoque general el comunicativo centrado en la acción, en la medida en que se considera a los usuarios y alumnos como agentes sociales, o sea, miembros de una comunidad que tiene tareas (no solo de tipo lingüístico) que llevar a cabo en una serie de determinadas circunstancias, en un contexto específico y dentro de un campo de acción concreto (Consejo de Europa, 2002). De lo anterior se desprende que aprender una lengua supone un enriquecimiento no solo lingüístico, sino también sociocultural.

En correspondencia con el enfoque propuesto, se desarrollan dos categorías claves: la Interacción y la Mediación (MCERL, 2018), lo que resulta muy pertinente si se tiene en cuenta que la relación entre los interlocutores juega un rol esencial en la comunicación y el aprendizaje, así como en la mediación social y cultural. De este modo, se abandona la terminología clásica y se establecen objetivos específicos para desarrollar la recepción, producción, interacción y mediación de una forma integrada y holística, pues se asume que el desarrollo de uno de estos procesos comunicativos redundará en el desarrollo de los otros.

En el caso de la interacción, no se considera solo como una suma de procesos de recepción y producción, sino que envuelve otra dimensión: la co-construcción del significado, actividad que emerge y se adquiere a través de la participación de los individuos en las prácticas interactivas o discursivas mediante el uso de recursos verbales y no verbales (Kramsch, 1981; Richards, 1980; Scarcella, 1983 & Young, 1995, citados por García, 2016).

Por su parte, la mediación profundiza en la co-construcción del significado, pero desde una perspectiva socializadora del aprendizaje. Ambas

categorías son relevantes para el contexto del aula, tanto en la orientación como en la realización y evaluación de las tareas y actividades que implican la co-construcción del significado y la colaboración en los grupos estudiantiles.

Específicamente, las actividades y estrategias comunicativas de la lengua se entienden como habilidades de uso mediante las cuales el usuario de la lengua o alumno despliega estrategias de recepción y producción, pero también cognitivas y de colaboración, que suponen controlar acciones como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto (Consejo de Europa, 2002, pp.75-81).

Sin embargo, el enfoque orientado hacia la acción no constituye en sí mismo un enfoque pedagógico, sino directrices generales que permiten a los profesionales de idiomas manejar un lenguaje común en cuanto a la definición de los objetivos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo curricular y la elaboración de programas y exámenes, convirtiendo al enfoque orientado hacia la acción en un punto de referencia y guía teórico-práctica para los docentes y diseñadores de programas y materiales didácticos. Por ende, el método que estructura y dinamiza la propuesta de unidades para los niveles A1 y A2 es el Enfoque por tareas (Candlin, 1990; Estaire, 2005; Long, 1985; Nunan, 1989; Zanón, 1990, 1996). De acuerdo con su marco metodológico, una programación por tareas tiene como primer elemento una lista de tareas que deben realizarse, y son estas las que determinan los contenidos y demás elementos de la programación (Breen, 1987; Candlin, 1987, citado por Estaire 2005, 2011; Nunan, 1989).

En una programación por tareas se enseña mediante la comunicación. Por ello, se incluye en los llamados métodos procesuales, en los cuales el aprendizaje parte de la negociación y de la toma de decisiones de los propios estudiantes. De este modo, se abandona la secuenciación de unidades didácticas de carácter acumulativo para sustituirla por una visión holística del proceso de enseñanza-aprendizaje (Pastor, 2004).

Para la estructuración de las unidades didácticas se sigue específicamente el modelo propuesto por Estaire (2011), el cual inicia con la determinación del tema o área de interés de la unidad, la especificación de los objetivos comunicativos en términos de capacidades, los contenidos temáticos y lingüísticos necesarios para la consecución de la tarea final, la secuenciación de la tarea final y su engarce con las tareas intermediarias y la planificación de la evaluación.

En cuanto a los temas y subtemas seleccionados para cada unidad, estos aluden a nociones y funciones generales y específicas del español, tales como la identificación personal, la descripción personal y de otras

personas, la profesión, la compra-venta de bienes y servicios, las viviendas, ciudades y países, las actividades cotidianas, la comida, la salud e higiene, acontecimientos pasados, los medios de comunicación, viajes, experiencia laboral, ecología y medio ambiente, y abarcan los ámbitos personal, público, educativo y profesional propuestos por el Marco Común para el desempeño comunicativo eficiente del aprendiz de lenguas en diferentes contextos de actuación (hotel, casa de alquiler, restaurante, aeropuerto, oficina de inmigración, aula, universidad, etc.).

En cuanto al sistema de conocimientos seleccionado, este parte de los conocimientos declarativos (saber) derivados de la experiencia y conocimientos previos que posee el estudiante extranjero (saber hacer) y de un aprendizaje más formal (conocimientos académicos). Estos les permiten a aprendices de ELE conocer las funciones comunicativas, léxico, tipología de textos relativa a la organización de la vida cotidiana en el ámbito privado y público, así como desempeñarse en contextos educativos relativos a la vida universitaria, la cual juega un rol importante a la hora de comprender textos relacionados a este campo. Asimismo, se incluyen conocimientos más específicos, como literarios o poéticos, que, si bien no pueden considerarse contenidos utilitarios para comunicar, sí amplían y enriquecen el repertorio lingüístico del estudiante.

La determinación de los contenidos conversacionales a incluir en la programación, se adecua a las orientaciones de los investigadores Cestero (2005, 2017) y Mingo (2010), quienes proponen trabajar con aspectos de todos los niveles estructurales, iniciando por los pertenecientes a la macroestructura de la conversación (toma del turno de habla y organización temática), hasta llegar a los de la microestructura (turnos de apoyo, tácticas de apertura, cierre de turno). Al mismo tiempo, se incluyen conocimientos que permiten al hablante mantener todo tipo de interacciones, tales como aspectos del registro y variedad sociolingüística, normas de cortesía, principios básicos de coherencia y cohesión textual, reconocimiento de fórmulas rutinarias, fonología y pronunciación.

Asimismo, el conocimiento de los valores culturales compartidos por la sociedad cubana e hispanoamericana en general, como las costumbres, creencias religiosas, las festividades, los sitios patrimoniales, la historia y sus protagonistas, entre otros, resulta primordial para el desarrollo de la competencia conversacional y la comunicación intercultural, en especial, porque el aprendizaje se produce en contextos de inmersión. En correspondencia, el discente puede adquirir los saberes lingüísticos, culturales y experiencia de vida de los hablantes nativos, en nuestro caso, los habitantes de la ciudad de Santiago de Cuba, y establecer relaciones personales con estos. Las destrezas y habilidades de la lengua se equilibran con los conocimientos declarativos, los cuales suponen en el estudiante la capacidad de desarrollar

procedimientos y estrategias comunicativas e interactivas para obtener determinados conocimientos del medio y de los hablantes nativos del español.

Con respecto a la temporización de las unidades, estas deben desarrollarse en un período de tiempo no menor de 4 horas, y evaluar durante este período el aprendizaje realizado. En el caso de nuestra propuesta, la temporización oscila entre 8 y 10 horas de clase, en dependencia de la complejidad del tema y los contenidos a tratar en las clases. Sin embargo, la duración real obedece, en gran medida, a la cantidad de discentes que tenga el grupo, sus intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje. Así se garantiza que los conocimientos queden adecuadamente consolidados y no se arrastren insuficiencias a los niveles superiores. Del mismo modo, se debe tener en cuenta el ritmo de aprendizaje del grupo y atender sus individualidades para evitar las desnivelaciones.

3 | RESULTADOS

III. Modelo de unidades didácticas a modo de ejemplificación

NIVEL A1. UNIDAD 1.

¿QUIÉN ERES?

Objetivo general

Interactuar de forma sencilla y elemental con hablantes nativos y no nativos, siempre que hablen despacio y con claridad y estén dispuestos a cooperar sobre datos personales.

Objetivos específicos por destrezas

Comprensión: identificar y comprender el mensaje que lee o escucha, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad.

Expresión: presentarse, preguntar y responder sobre datos personales, de forma oral y escrita.

Interacción: participar en conversaciones sencillas y breves utilizando expresiones cotidianas referidas a datos personales, siempre que el hablante colabore dirigiéndose al alumno con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende.

Mediación: intervenir en un contexto de comunicación a favor de un hablante no nativo o compañero de clase cuando este no comprenda una palabra o frase.

Temporización: 8 horas

Tarea final

Improvisar una conversación con hablantes nativos en diferentes contextos de actuación (hotel, aeropuerto, oficina de relaciones internacionales, casa de

alquiler, clase de español), en los cuales el estudiante extranjero debe presentarse y ofrecer sus datos personales (nombre, apellido, número de teléfono, número de pasaporte, edad y otros).

Tareas intermediarias

Llenar una ficha de inscripción en los cursos de español con datos personales.

Elaborar una tarjeta de presentación, donde refiera datos personales.

Dialogar con compañeros de grupo para conocer sus datos personales.

Sistema de conocimientos

Socioculturales

Los saludos en distintos momentos del día y según el contexto y el grado de formalidad o familiaridad que se tenga con el interlocutor (Sistematización).

Formas de tratamiento (formal e informal). Las formas usted/ustedes para mostrar respeto social o distancia afectiva frente al interlocutor. Uso exclusivo de la forma ustedes para la 2.^a persona del plural en la variante del Español hablado en Cuba y la ausencia de las formas vosotros/vosotras (Sistematización).

Los documentos de identificación y los datos que suelen incluirse en ellos: pasaporte, DNI/carné de identidad, tarjeta de presentación.

Funcionales

Identificarse a sí mismo y a otras personas.

De pronunciación

Sensibilización hacia la variedad de entonaciones de las interrogativas españolas. Entonación de la interrogativa introducida por pronombre interrogativo. p. e.: ¿Quién es tu profesor?

Semejanzas y diferencias entre la entonación de una interrogativa simple y la primera parte de una enunciativa ¿Están estudiando? vs. Están estudiando // desde las tres de la tarde.

Ortográficos

La letra inicial mayúscula en nombres de persona, animal o cosa singularizada, apellidos, topónimos, nombres geográficos: María, Antonio, Martínez, Cuba, Bolivia, Caracas.

En abreviaturas: D., D.^a, Sr., Sra., Cro., PCC, UJC, CDR.

Según la puntuación.

Primera palabra de un texto escrito: Te escribo desde Cuba. Después de punto: Yo hablo francés. Ella habla italiano.

Estratégicos

Requerir a su interlocutor mediante gestos y frases sencillas que repita, reformule o hable a un ritmo más lento para mantener la comunicación.

Tácticas para la toma, mantenimiento y cesión del turno de habla mediante conectores sencillos del habla coloquial (ah, pero, bueno).

Reconocimiento y producción de turnos de habla breves y sencillos para abrir y cerrar la conversación mediante fórmulas rutinarias de saludos y despedidas.

Reconocimiento y producción de intercambios breves pragmáticamente cooperativos.

Léxicos

Identidad personal: gentilicios, edad, estado civil, lugar y fecha de nacimiento, número de teléfono, profesiones y oficios.

Discursivos

También y tampoco para expresar coincidencia en la información afirmativa y negativa. Hablas español. Yo también/No hablo inglés. Yo tampoco.

Sintácticos y gramaticales

La oración enunciativa (afirmativa y negativa).

La negación directa, reiterada y para corregir un enunciado afirmativo previo. El sustantivo español. Las categorías de género y número en español. Los artículos determinados e indeterminados y su concordancia en género y número con el sustantivo.

Conjugación de verbos en Presente del Modo Indicativo (llamar, tener y otros). Las terminaciones en infinitivo -ar, -er, -ir.

Adverbios y expresiones de tiempo que indican presente: hoy, este día, ahora...

Oposición ser-estar. Sistematización de sus usos contextuales (fase de aproximación).

Las preposiciones, en, de, por: usos contextuales.

Productos textuales

Conversaciones cara a cara breves y sencillas de tipo formal e informal.

Tarjetas de presentación.

Formulario y fichas de inscripción para conocer datos personales y de otras personas.

NIVEL A2. UNIDAD 7.

DIME ¿QUÉ PASÓ?

Objetivo general

Narrar, en una dinámica interactiva, historias reales o ficticias y experiencias personales con un argumento simple, mediante una relación sencilla de elementos con el uso de los tiempos pretéritos del modo indicativo, marcadores temporales y elementos discursivos de coherencia y cohesión argumentativa.

Objetivos específicos por destrezas

Comprensión: Reconocer de forma global el tema de textos escritos o impresos y seleccionar la información relevante para interpretar los discursos orales del registro coloquial (relatos, chismes, historias breves).

Producción: expresar, de forma oral y escrita, textos informativos de argumentos conocidos sobre asuntos cotidianos, acordes a su nivel de aprendizaje, mientras se relacionan eventos del pasado y se narran las diferentes fases de dicho evento.

Interacción: conversar con compañeros del aula y hablantes cubanos conocidos sobre el tema relativo a la unidad al mostrar acuerdo y desacuerdo con la opinión de los otros interlocutores.

Mediación: invitar a otros hablantes a participar en una conversación y, cuando sea posible, colaborar para la comprensión de palabras o frases para el entendimiento mutuo.

Temporización: 10 horas.

Tarea final

Participar en Facebook en un grupo de *chat* de chismes y comentarios, chismorreos con estudiantes cubanos de las carreras afines a la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Oriente. Tanto los estudiantes cubanos como los extranjeros de ELE deberán recibir una guía de orientación, dada de antemano por el profesor de ELE, donde expliciten los objetivos a seguir para la consecución de la tarea.

Tareas intermedias

Dramatizar una conversación, disputa o debate realizada por amigos, vecinos o compañeros de aula.

Confrontar diferentes versiones de una conversación, noticia o chisme, publicada en diferentes soportes (periódico, revista, televisión, personas en la calle).

Sistema de conocimientos

Socioculturales

Identificar actitudes e implícitos socioculturales de la conversación coloquial del Español hablado en Cuba.

Convenciones y fórmulas coloquiales en el trato entre vecinos, amigos cercanos y conocidos.

Normas de convivencia en una comunidad de vecinos (no discutir en la calle, no hacer ruido por las noches, cuidar las zonas comunes).

Funcionales

Relatar sucesos del pasado.

Contar una noticia sobre vivencias personales o de los medios de difusión masiva.

Ortográficos

Los signos de puntuación: punto, coma, puntos suspensivos, dos puntos, signos de interrogación y exclamación.

Estratégicos

Apoyarse en conocimientos previos sobre un tema para comprender y producir textos en la lengua meta y organizar la información de forma cronológica. Participar de forma activa en una discusión o conversación en contextos familiares, mientras se expresa y defiende su punto de vista, con conectores y elementos sencillos, acorde a su nivel de lengua.

Léxicos

Fraseologismos del Español coloquial hablado en Cuba:

«Coger un diez» (descansar por un breve lapso); «Dar cuer» (criticar o hacer bromas a alguien).

Discursivos

Relacionar momentos del pasado con el uso de expresiones temporales: al cabo de, después, desde, hace + cantidad de tiempo.

Repeticiones léxicas: Aquí Marta tuvo un accidente. El accidente fue muy grave.

Uso de elementos anafóricos, catafóricos y deícticos (pronombres, adjetivos, adverbios de lugar y de tiempo) para hacer referencia a un término o a una parte anterior o posterior del discurso.

Productos textuales

Historias reales o imaginarias.

Noticias de actualidad sobre temas conocidos.

Contenidos sintácticos y gramaticales

Oraciones temporales con «cuando» y «mientras».

Pretérito Imperfecto del Modo Indicativo (presentación). Forma y paradigma de los verbos regulares e irregulares: ser, ir, ver.

Valores/significado.

Valor descriptivo: personas, objetos, lugares, tiempo: Ella era alta, tenía el cabello rojo. Imperfecto habitual o cíclico: Iba todos los días al colegio...

Imperfecto de cortesía: quería decirte algo.

Oposición Indefinido-Imperfecto del Modo Indicativo (fase de presentación y sistematización).

Pasado habitual: Estar (conjugado en Imperfecto) + gerundio.

Evaluación

La evaluación de las destrezas y conocimientos presentados en las unidades didácticas debe ser procesual, formativa, continua y cualitativa. Al finalizar cada nivel se debe realizar un examen que permita dar cuenta de una evaluación sumativa, es decir, cuantitativa, y a su vez, la acreditación. Las pruebas de acreditación del nivel adquirido se basan en actividades comunicativas relacionadas con la vida real: de expresión, comprensión, interacción y mediación, tanto de forma oral como escrita. Dichas actividades requieren el empleo de las destrezas y las competencias: fonético-fonológica, ortográfica, ortoépica, léxica, gramatical, textual, pragmático-discursiva, sociolingüística y estratégica; y desarrollar las diferentes formas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Consejo de Europa, 2002).

4 | VALIDACIÓN

La aplicación preliminar de la programación de unidades propuestas se realizó en el primer semestre del curso escolar 2018-2019 en el nivel elemental de ELE de la Universidad de Oriente, a partir de una muestra determinada por un diagnóstico inicial realizado (3 grupos de estudiantes

de nivel A1 y 2 de nivel A2), con vistas a identificar los cambios cualitativos experimentados durante el proceso formativo. La selección realizada obedeció a los criterios de adecuación de la propuesta a las necesidades reales de los estudiantes, al desarrollo de destrezas en las clases de ELE, la dinámica de las relaciones interpersonales en el grupo y el fortalecimiento de la participación protagónica de los discentes en la realización de las tareas finales e intermedias.

Se utilizaron instrumentos de evaluación cualitativa (observación de actividades docentes, intercambios con estudiantes y profesores sobre la pertinencia y debilidades de la propuesta) para revelar la aceptación de los sujetos y las transformaciones que se iban produciendo, tanto en profesores como estudiantes, sobre la base de potenciar la lógica didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de inmersión sociocultural.

Igualmente, se desarrollaron evaluaciones grupales en el colectivo de profesores de la disciplina mediante talleres de reflexión crítico-valorativa, en las cuales fueron sintetizados los principales resultados obtenidos con la experiencia. Se revelaron como fortalezas:

- La pertinencia y adecuada interrelación de los temas y conocimientos seleccionados para cada unidad didáctica.
- La variedad y flexibilidad de la tipología de tareas comunicativas finales e integradoras propuestas, las cuales se integran armónicamente con los contenidos establecidos de base.
- Mayor presencia de tareas extra-clases que permiten la participación del alumno extranjero en prácticas sociales y favorecen la interacción oral cara a cara con los hablantes nativos, lo que permite desarrollar conocimientos y habilidades interactivas, por lo que se aprovechan apropiadamente las potencialidades que el contexto de inmersión brinda.

Se detectaron como principales debilidades:

- La necesidad de profundizar en las orientaciones metodológicas para que el profesorado conduzca adecuadamente la impartición de contenidos de las unidades en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Insuficiente representatividad de la interacción oral espontánea en las tareas finales, las cuales promuevan la conversación sin atender a un esquema preconcebido.

En resumen, durante la validación preliminar de la programación de unidades didácticas se reveló una tendencia satisfactoria de perfeccionamiento del diseño curricular en la disciplina Español como Lengua

Extranjera de la Universidad de Oriente. Luego de la implementación de la propuesta se evidenció un comportamiento favorable del proceso de enseñanza-aprendizaje y se lograron altos niveles de satisfacción en los discentes y profesores del colectivo de la disciplina.

5 | CONCLUSIONES

La complejidad del acto de conversar en una lengua extranjera demanda que los profesores se familiaricen con los diferentes aspectos de la competencia conversacional y la posibilidad de enseñarlos explícitamente en las clases. Por ello, se reconoce la necesidad, desde el diseño de unidades didácticas, de ofrecer una orientación a los docentes sobre los contenidos conversacionales a incluirse en una programación, de cara a resolver los problemas comunicativos de los alumnos e incrementar su eficacia de la interacción y la mediación con los hablantes nativos y otros usuarios de Lengua Española. La elaboración de unidades didácticas para los niveles de referencia A1 y A2 en la disciplina de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Oriente que se propone en este trabajo, pretende ser un acercamiento a tal objetivo.

La validación de la propuesta debe sistematizarse en otros semestres con diferentes grupos de estudiantes, para corroborar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la efectividad y relevancia del diseño curricular. El orden propuesto de las unidades, su duración, así como las tareas finales e intermedias, y los contenidos que se presentan, no son obligatorios y de estricto cumplimiento por parte del profesor, sino que este puede en la práctica transformar y enriquecer la programación conforme con las características propias y necesidades particulares de su grupo de estudiantes.

Se examinarán, interpretarán y clasificarán los resultados, relacionando las observaciones con otros estudios de interés. No se deben repetir los datos u otro material ya comentado en otros apartados. Se harán inferencias de los hallazgos y sus limitaciones. Se enlazarán las conclusiones con los objetivos del estudio, evitando las afirmaciones gratuitas, y las conclusiones estarán apoyadas completamente por los datos del trabajo.

6 | REFERENCIAS

Briz Gómez, A. (2004): Aportaciones del análisis del discurso oral. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua/Lengua Extranjera* (pp. 219-242). Madrid: SGEL.

- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Candlin, C. N. (1990). *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. Comunicación, lenguaje y educación*, 2(7-8), 33-53.
- Cestero Mancera, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2007). La conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras. Frecuencia-L: *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, (33), 3-8.
- Cestero Mancera, A. M. (2012). La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (1), 31-62.
- Cestero Mancera, A. M. (2016). Presentación. La competencia conversacional: Investigación y didáctica en el marco de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de ELE. *Linred: Lingüística en la Red*, XIV, Recuperado de <https://bit.ly/2wuXgRR>
- Cestero Mancera, A. M. & Pandés, I. (2017). *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Cesteros, S. P. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Recuperado de <https://bit.ly/2HogLCH>
- Estaire, S. (2005). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: Principios y planificación de unidades didácticas*. Recuperado de <https://bit.ly/2Jp8sD>
- Estaire, S. (2011). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. MarcoELE. *Revista de Didáctica ELE*, (12). Recuperado de <https://bit.ly/2Xjq8P>
- Fernández Colomer, M. J., & Albelda Marco, M. (2008). *La enseñanza de la conversación coloquial en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- García García, M. (2004). La conversación en clase: Una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de E/LE. *Glosas didácticas*, (12), 105-112. Recuperado de <https://bit.ly/2Ie2yb1>
- García García, M. (2005). La competencia conversacional en los estudiantes de Español como Lengua Extranjera. *Linred: Lingüística en la Red*, (II). Recuperado de <https://bit.ly/2IL5pY2>
- García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de Español como lengua extranjera: Análisis y propuesta didáctica* (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares. Recuperado de <https://bit.ly/2MWqggi>
- García García, M. (2016). La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE. *LinRed: Lingüística en la Red. Monográfico*, (XIV). Recuperado de <https://bit.ly/2wuXgRR>
- Hernández Bravo, B. (2016). Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE. *LinRed: Lingüística en la Red. Monográfico*, (XIV). Recuperado de <https://bit.ly/2wuXgRR>

- Hernández Bravo, B. (2017). *Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE* (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, La Laguna.
- Long, M. (1985). The design of classroom second language acquisition. Toward task-based language teaching. En K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. London: Multilingual Matters.
- López de Lerma Díez, A. M. (2016). Una propuesta didáctica para la enseñanza de la conversación en el aula de ELE. *LinRed: Lingüística en la Red. Monográfico*, (XIV). Recuperado de <https://bit.ly/2wuXgRR>
- Meneses, A. (2002). La conversación como interacción social. *Onomázein*, (7), 435-447. Recuperado de <https://bit.ly/2T81bhF>
- Míngo Gala, J. A. (2010). La enseñanza de la conversación en el aula de ELE. Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del Instituto Cervantes de Estambul. *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE*, (10), 1-46. Recuperado de <https://bit.ly/2T81bhF>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pidello, M. A., & Pozzo, M. I. (2015). Las competencias: Apuntes para su representación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 41-49.
- Sanz Escudero, R. (2016). Una propuesta didáctica para la enseñanza de los turnos de apoyo en la conversación en español. *LinRed: Lingüística en la Red. Monográfico*, (XIV). Recuperado de <https://bit.ly/2wuXgRR>
- Schiffrin, D. (1992). El análisis de la conversación. En F. J. Newmeyer (Ed.), *Panorama de la Lingüística moderna, IV, El lenguaje: Contexto socio-cultural* (pp. 299-327). Madrid: Visor.
- Tardo, Y., Castillo, M. V. S., & Rivas, P. (2017). Didáctica de la conversación en el aula de Español como Lengua Extranjera en la Educación Superior. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(7), 163-176. Recuperado de <https://bit.ly/2F7Q7Mf>
- Thornbury, S., & Slade, D. (2006). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (2013). *Intercultural competences. Conceptual and operational framework*. París, France: UNESCO.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. México D.F.: Paidós.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, (5), 19-27.
- Zanón, J. (1995). La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14(6), 52-67.

APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: LOS USOS DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

Self-Regulated Learning of University Students: The Uses of Digital Technologies

Carlos Marcelo
Universidad de Sevilla
marcelo@us.es

Deyadira Rijo
Universidad de Sevilla
yadenny17@gmail.com

Resumen

Durante los últimos años, el uso de la tecnología se ha vuelto más frecuente entre las personas por las ventajas y facilidades que ofrece. A través de ella se van adquiriendo conocimientos y desarrollando destrezas digitales que utilizamos para nuestro beneficio. Los estudiantes cada día son más conscientes de los procesos que llevan a cabo para organizar y dominar su propio aprendizaje con el uso de las tecnologías. El objetivo de nuestra investigación es conocer en qué medida los estudiantes universitarios utilizan la tecnología para autorregular su aprendizaje. Nos referimos por Aprendizaje Autorregulado a la manera en que los estudiantes son capaces de planificar, dirigir, aprovechar y establecer sus propios objetivos para dominar su propio aprendizaje y aplicar los conocimientos en diferentes contextos. El método utilizado fue: encuestas de tipo cuestionario a 138 estudiantes de la Universidad de Sevilla, en España, y a 166 de diferentes universidades en República Dominicana de diversas carreras, donde un 59% eran mujeres, y un 41 % hombres. Los resultados mostraron que, si bien el uso de recursos tecnológicos como cursos *online*, búsqueda de información en la web, compartir información con los profesores y compañeros, beneficia a los estudiantes, no es un factor determinante para autorregular su aprendizaje; más bien, se necesita de procesos relacionados a la metacognición, con el entorno donde los estudiantes desarrollan los procesos de aprendizaje y las actividades que realizan dentro y fuera del aula.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, autoeficacia, estrategias de aprendizaje, tecnologías digitales.

Abstract

During the past years, the use of technology has become more frequent among people by the advantages and facilities offered. Through it, we acquire knowledge and develop digital skills that we use for our benefit. Students are more aware of the processes that take place to organize and dominate their own learning with the use of technologies. The objective of our research is to know to what extent university students use technology to self-regulate their learning. We mean by self-regulated learning to the way in which students are able to plan, direct, take advantage and set their own goals to dominate their own learning and applying the knowledge in different contexts. The method used was type questionnaire surveys to one hundred and forty students of the University of Seville in Spain and one hundred and fifty students from different universities in the Dominican Republic who belong to distinct careers, where 59% of them were women, and 41% percent were men. The results showed that, although the use of technological resources such as online courses, search for information on the web, share information with professors and classmates, benefit students; it is not a determining factor to regulate their learning, rather, they need processes related to Metacognition, the environment where students develop and the activities they do inside and outside the classroom.

Keywords: self-regulated learning, digital technology, learning strategies, self-efficacy.

Recibido: 23 de enero de 2019
Aprobado: 02 de mayo de 2019

1 | INTRODUCCIÓN

En la última década se han producido profundas transformaciones en nuestras universidades. Estas transformaciones tienen como hilo conductor la necesidad de adaptar los procesos formativos a las necesidades de una sociedad que cambia a una velocidad nunca antes conocida. En este proceso de transformación, las tecnologías digitales están jugando un papel principal. Las tecnologías digitales han representado una verdadera transformación en los procesos de gestión, administración, investigación y docencia en la universidad. En este último ámbito –la docencia– venimos contemplando cómo la integración de las tecnologías digitales por parte de los docentes está modificando la concepción tradicional de docente y de enseñanza. A este respecto, se espera que los estudiantes sean usuarios activos de las tecnologías digitales en sus procesos de aprendizaje (Kennedy, Judd, Dalgarno & Waycott, 2010). Uno de los mitos más extendidos en relación con las tecnologías es que los jóvenes, por el hecho de haber nacido en las dos últimas décadas, son asiduos en su uso y especialmente habilidosos y capaces en lo que respecta a su manejo. Resulta un clásico el trabajo de Marc Prensky (2001) en el que acuña el término «nativos digitales» para referirse a esta nueva generación que ha crecido con las tecnologías, y para la que, especialmente, el calificativo de «nueva» no tiene mucho sentido.

Aun en ocasiones refutada (Bennett, Maton & Kervin, 2008), esta idea sigue presente en nuestra sociedad. Asumimos que los jóvenes gestionan y emplean las tecnologías con mayor facilidad que los denominados «inmigrantes digitales». Sin embargo, en numerosos estudios (Jones, Ramanau, Cross & Healing, 2010) se ha hallado que la generación no es homogénea, ni en el conocimiento que tienen, ni en el uso que hacen de las tecnologías y que, por el contrario, existen variaciones significativas entre los estudiantes que se encuentran dentro del tramo de edad de los nativos digitales.

Los estudiantes universitarios poseen habilidades metacognitivas para autorregular su aprendizaje, y aquellos que son altamente reguladores son académicamente más exitosos (Virtanen & Nevgi, 2010). El Aprendizaje Autorregulado es una competencia intercurricular que apoya el aprendizaje permanente, al ayudar a las personas a convertirse en aprendices independientes y al favorecer la transferencia de estrategias de aprendizaje y métodos de resolución de problemas a diferentes aprendizajes (Dettori & Persico, 2015).

Se viene observando que los estudiantes universitarios son cada vez más conscientes de las ventajas que ofrecen las tecnologías digitales y que pueden utilizar para la autorregulación de su propio aprendizaje. Steffens y Underwood (2008), argumentan que «los estudiantes son autorreguladores

de su aprendizaje si pueden elegir qué, cuándo y dónde aprender. Esto equivale a la individualización del aprendizaje en su sentido más verdadero» (p.168). El proceso de aprendizaje en la era digital plantea la necesidad de entender que este proceso a menudo ya no es individual, como tradicionalmente se ha considerado por la investigación y la teoría del aprendizaje. Cada vez más los procesos de aprendizaje, especialmente los mediados por tecnologías digitales, son sociales, y para entenderlos hay que asumir un enfoque situado o contextualizado (Järvenoja, Järvela & Malmberg, 2015).

Este trabajo tiene como propósito fundamental conocer el uso que los estudiantes universitarios hacen de la tecnología para autorregular su aprendizaje, a través de estrategias de aprendizaje para mejorar sus habilidades, que les permitirá no solo dominar su propio aprendizaje, sino también conseguir buenos resultados académicos. Para alcanzar este propósito, el artículo se estructuró en cuatro secciones. La primera de ellas presenta una revisión de la literatura sobre el Aprendizaje Autorregulado, los modelos de Aprendizaje Autorregulado y uso de la tecnología en el mismo. En las siguientes se presentarán la metodología, los resultados y el análisis desarrollado. Por último, se desarrolla la discusión de los resultados, con la recomendación, limitaciones y la conclusión.

Las preguntas de investigación que nos planteamos son: ¿En qué medida estudiantes universitarios españoles y dominicanos utilizan las tecnologías digitales para la autorregulación de su aprendizaje? ¿Existen diferencias significativas entre estudiantes españoles y dominicanos en la autorregulación de su aprendizaje con tecnologías? ¿Existen diferencias significativas en función del sexo entre los estudiantes para la autorregulación de su aprendizaje por medio del uso de tecnologías?

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

Los procesos de aprendizaje en los estudiantes universitarios son cada vez más complejos y requieren de un elevado grado de motivación. Al hablar de procesos de autorregulación en el aprendizaje nos referimos al control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido. Esta definición incluye el control de los pensamientos, es decir, el componente cognitivo de la autorregulación también llamado metacognición, basado en el control estratégico de los procesos cognitivos (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

El concepto de Aprendizaje Autorregulado (en adelante AAR) surgió como problema de investigación en los años ochenta y se ha mantenido

vigente para investigadores y educadores durante décadas (Zimmerman, 2008). Una de las razones que explican el interés despertado por el AAR radica en que vivimos en sociedades en las que el aprendizaje a lo largo de la vida es cada vez más importante, donde proliferan entornos de aprendizaje informal en los que se requieren habilidades de autorregulación (Beishuizen & Steffens, 2011, p.3). A la universidad corresponde la tarea de despertar en el alumnado la actitud de querer aprender continuamente. También el desarrollo de sujetos autónomos en el aprendizaje es una de las metas que persiguen actualmente los estudios universitarios. Es así porque se conoce que el éxito académico se ve influido por la capacidad de los estudiantes por aprender independientemente del apoyo ofrecido por los profesores (Kingsbury, 2015, p.174).

Las investigaciones sobre AAR nos muestran los procesos por los cuales los alumnos toman el control de su propio aprendizaje y las estrategias que desarrollan para favorecerlo. Un primer aspecto que caracteriza al aprendizaje como autorregulado es que la persona que está aprendiendo emprende su búsqueda con iniciativa personal, perseverancia y habilidad adaptativa (Zimmerman, 2008). Los estudiantes, para aprender, regulan ciertos aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales, así como algunas de las características de sus entornos, utilizando diferentes estrategias (Pintrich, 1999a, 1999b; Zimmerman & Martínez Pons, 1986).

De acuerdo con el modelo cíclico de Zimmerman (1989), enmarcado en la perspectiva social cognitiva, la autorregulación del aprendizaje es el proceso autodirigido que se produce en tres fases sucesivas. Estas son: previsión (procesos que preceden al esfuerzo de aprender), control de la ejecución (procesos que ocurren durante el aprendizaje) y autoreflexión (procesos que ocurren después del aprendizaje).

En la fase inicial, los alumnos abordan el análisis de la actividad de aprendizaje, evalúan su capacidad para realizarla con éxito y establecen metas y planes para completarla (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Durante la segunda fase, los dos principales procesos que los estudiantes emplean son el autocontrol y la autoobservación. El autocontrol implica una variedad de estrategias, entre ellas, la autoinstrucción, la búsqueda de ayuda o las autoconsecuencias (Dabbagh & Kitsantas, 2013, p.203).

Por su parte, la autoobservación (observación y seguimiento del rendimiento y los resultados) conlleva dos tipos de acciones: la autosupervisión (comparación de las acciones realizadas o productos que están resultando de las mismas con criterios que evalúan la calidad de lo que se está acometiendo) y la autograbación (registro de las acciones mientras se están ejecutando para favorecer la revisión profunda de ellas). Por último, la fase de autoreflexión implica aquellos procesos que siguen al

esfuerzo por aprender. Los alumnos en este momento juzgan su aprendizaje y formulan razones para justificar los resultados obtenidos. Una forma de hacerlo es por medio de las autoevaluaciones (Zimmerman & Moylan, 2009, pp. 302-304).

Cassidy (2011) conceptualiza el AAR como la forma en la que los estudiantes controlan sus pensamientos, sentimientos y acciones a fin de lograr buenos resultados académicos. Además, considera que se ha convertido en un requisito esencial para las personas, especialmente en relación con el mantenimiento de la capacidad para el empleo y la formación permanente.

El AAR parece ofrecer un mecanismo que representa las diferencias individuales en el aprendizaje y la implementación de cambios en la práctica normal, que refleja las necesidades individuales de los estudiantes (Cassidy, 2011). Por lo que el estudiante, a medida que controla su propio aprendizaje, es capaz de trazar objetivos definidos que le permiten mejorar y adquirir habilidades. En definitiva, el aspecto central de las habilidades de AAR es que todos los estudiantes tienen el potencial para alcanzar sus objetivos de aprendizaje significativo mediante el control de sus situaciones de aprendizaje (Yang, Kim & Korea, 2014).

Los cambios metodológicos que se están dando en el sistema universitario exigen por parte del estudiante más responsabilidades y la presencia de nuevas competencias autorreguladoras del aprendizaje. El estudiante debe mostrar una postura activa frente a su propio aprendizaje y ser capaz de utilizar estrategias durante el proceso enseñanza-aprendizaje (Nocito Muñoz, 2013). El estudio de estas estrategias generalmente ha adoptado un enfoque cognitivo tal como hemos referido anteriormente. Para complementar este enfoque, Suárez y Fernández (2011a, 2011b) han desarrollado investigaciones con relación al componente motivacional y afectivo que influye en el proceso de autorregulación del aprendizaje. Estos estudios han mostrado que es la implicación en el desarrollo de las tareas a través de su gestión lo que en mayor medida influye en las estrategias de autorregulación motivacional.

En su investigación, Valqui Zuta (2008) hace mención a cuatro dimensiones referentes a las siguientes cuestiones donde el aprendiz puede dirigir, controlar y regular. Primera dimensión: ¿Cómo los sujetos pueden autorregular su propio aprendizaje?, todo dependerá del método que se utilice, es decir, tanto de las estrategias cognitivas que realice para aprender y terminar las asignaciones, como de las estrategias metacognitivas cuyo propósito es controlar y regular su cognición. Segunda dimensión: ¿Por qué los sujetos autorregulan su aprendizaje?, puede ser relativa a la motivación, es decir, creencias que tenga respecto a las asignaciones que realice, la importancia que suponen, su reacción ante las mismas, así como las

estrategias que utiliza para controlar y regular su interés y motivación. Tercera dimensión: ¿Qué autorregulan los sujetos durante su aprendizaje?, es algo relativo a la volición, es decir, a la voluntad con que realizan las asignaciones, así como la perseverancia, solicitar ayuda, y la conducta que refleje de acuerdo con los logros alcanzados. Cuarta dimensión: ¿Dónde y con quién los sujetos autorregulan su aprendizaje?, dependerá del contexto físico o social en el que se da el aprendizaje.

Uno de los modelos más aceptados para el estudio del AAR ha sido el desarrollado por Zimmerman. Este modelo está basado en la Teoría del Aprendizaje Social, de Albert Bandura (1986). Zimmerman (2008), establece que los procesos de autorregulación se organizan en tres fases secuenciales y cíclicas que incluyen: fase de previsión (donde se realiza la fijación de objetivos y planificación), fase de rendimiento o control volitivo (que se produce durante el ejercicio e incluye estrategias de trabajo y auto-monitoreo) y fase de autorreflexión (que viene después de la actuación, tales como la autoevaluación y las atribuciones).

Los estudiantes se mantienen cíclicamente en un bucle de retroalimentación autorreguladora con los procesos de reflexión que influyen en la previsión. Por ejemplo, los aprendices autorregulados primero establecen objetivos estratégicos y seleccionan las estrategias de trabajo adecuadas para cumplir con sus objetivos. También, sistemáticamente, automonitorean y evalúan su progreso hacia el logro de esos objetivos. Al participar en estas fases cíclicas de autorregulación, los estudiantes se interesan más en la tarea y se sienten eficaces con sus capacidades para cumplir esos objetivos con éxito (Zimmerman, 2008).

Para comprender el proceso de AAR es preciso tomar en consideración tres criterios: (1) el uso intencional de procesos, estrategias o respuestas específicas de los estudiantes a mejorar su rendimiento académico; (2) el uso de un circuito de retroalimentación orientado hacia sí mismo, involucrando a los estudiantes a monitorear la efectividad de sus estrategias de aprendizaje y que responden a la retroalimentación con los cambios en la autopercepción o estrategias de aprendizaje; (3) una dimensión de motivación, la participación de las creencias de autoeficacia que determina la elección de determinados procesos de autorregulación, estrategias o respuestas (Barnard-Brak, Paton & Lan, 2010; Cassidy, 2011; Pintrich, 1999b).

Para facilitar el proceso de AAR, los estudiantes siempre han utilizado apoyos y recursos (por ejemplo, papel y lápiz para hacer resúmenes, esquemas, mapas). ¿Cuáles son los recursos y herramientas que utilizan los estudiantes en el siglo XXI para apoyar su proceso de aprendizaje? Observamos que en el mundo actual las tecnologías digitales han

impregnado la mayoría de las actividades humanas, hasta el punto de volverse indispensables en muchas de nuestras actividades. Se espera que los estudiantes universitarios hagan uso de ellas con el fin de hacer más fáciles sus procesos de aprendizaje. Bernacki, Aguilar y Byrnes (2011) argumentan que las tecnologías representan una oportunidad para nuevos métodos de aprendizaje y, por consiguiente, facilitan la adquisición de habilidades de autorregulación.

Con el creciente número de estudiantes universitarios, el desarrollo de la educación a distancia abierta y la necesidad de la formación permanente, el AAR se vuelve cada vez más importante, lo que indica que los estudiantes de la era digital podrán desarrollar una experiencia de aprendizaje activo que es social, participativo y con el apoyo de medios enriquecidos (Hofer & Yu, 1993; McLoughlin & Lee, 2010).

Los recientes avances en las Tecnologías de la Información y la Comunicación han permitido desarrollar potentes entornos de aprendizaje con tecnología mejorada (TELE por sus siglas en inglés). Estos pueden facilitar el AAR y, al mismo tiempo, pueden adaptarse de manera óptima a las fortalezas y debilidades de un estudiante, mejorando así el aprendizaje personalizado. Algunas de las contribuciones a este tema abordan directamente la cuestión de hasta qué punto las herramientas tecnológicas pueden promover estrategias de AAR. Así, los entornos de aprendizaje que apuntan a personalizarlo probablemente también facilitarán el AAR, mientras que los estudiantes que exhiben habilidades de AAR probablemente personalizarán sus entornos de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades individuales (Steffens & Underwood, 2008).

En general, las investigaciones muestran que las tecnologías digitales pueden contribuir a que los estudiantes desarrollen habilidades de autorregulación y, a su vez, sostener sus esfuerzos de aprendizaje para lograr sus objetivos (Kitsantas & Dabbagh, 2010). Sin embargo, se debe recordar que el docente también cumple una función primordial en el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes (Kitsantas, 2013).

Regular el propio aprendizaje es complejo, por lo que muchas veces se necesitan herramientas tecnológicas y entornos virtuales para que los estudiantes puedan beneficiarse de los recursos que les ofrecen las nuevas tecnologías. La mayor parte de los estudiantes no están preparados para regular y dirigir su propio aprendizaje, o bien no disponen de la motivación suficiente para hacerlo. Y es que si la autorregulación del aprendizaje es una tarea difícil a nivel individual, lo es aún más cuando se interactúa con los compañeros y en equipos, lo que se conoce como corregulación y regulación compartida (Järvelä, 2015).

3 | MÉTODO

En esta investigación han participado 305 estudiantes universitarios de grado y másteres, de ellos, 138 pertenecen a España y 166 a la República Dominicana. Ambos grupos corresponden a diversas universidades y titulaciones, con edades comprendidas entre 16 y 55 años.

Del total de estudiantes, 59.0% eran mujeres y el 41.0% varones. El 44.6% de estudiantes pertenece a la Universidad de Sevilla, el 42.3% a la Universidad Autónoma de Santo Domingo y el resto al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Universidad del Caribe, Universidad Central del Este, Universidad Nacional Evangélica, Universidad Dominicana O&M y a la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

Aunque la mayor parte de los estudiantes que han respondido al cuestionario estudian la titulación de Magisterio (35,7%), han respondido estudiantes de otras titulaciones como Administración de Empresas, Lenguas Modernas, Psicología, Medicina, Derecho, Arquitectura, Contabilidad, Farmacia e Ingeniería y Tecnología de Software.

Tabla 1 | Estrategias de aprendizaje autorregulado y tecnología asociadas con los ítems del inventario de Aprendizaje autorregulado con tecnología en la universidad

Tecnología	Ítems	Estrategias	Zimmerman (1989, 1990)	Pintrich, (1999a, b)
1. Herramientas de comunicación: WhatsApp, Line, Skype, Google Talk	12, 13	Intercambiar información, resolver dudas	Apoyo social	Gestión de recursos (social)
2. Repositorios: Slideshare, Instagram, Pinterest, Issuu, Calameo, YouTube, iTunes, iVoox.	3, 5, 6, 20, 21	Revisión de material específico obtenido para estudios	Revisión de registros	Metacognitivo (regulación)
	31	Estar informado	Buscar información	Metacognitivo (planificación)
	15, 28, 29	Comparte tus propias producciones y material	Apoyo social	Gestión de recursos (social)
3. Redes sociales: Twitter, Facebook	1	Comentar información	Organizar y transformar	Cognitivo (formulación y organización)
	18	Intercambio de información	Apoyo social	Gestión de recursos (social)
	17	Estar informado	Buscar información	Metacognitivo (planificación)

Continuación

4. Herramientas de producción y almacenamiento en la nube: wikis y blogs, Dropbox, Google+.	4, 11	Trabajo en equipo	Apoyo social	Gestión de recursos (social)
	14	Comentar información	Organizar y transformar	Metacognitivo (planificación)
	33	Estar informado	Buscar información	Metacognitivo (planificación)
5. Marcadores sociales y RSS: Delicious, Sage	26, 27	Grabar, recibir información	Buscar información	Metacognitivo (regulación)
6. Recursos multimedia: podcast, video.	2	Escuchar la lección grabada previamente	Revisión de registros	Metacognitivo (regulación)
	7	Auto-escucha	Memorización	Cognitivo (ensayo)
	22	Auto-observación	Guardar registros	Metacognitivo (seguimiento)
7. Herramientas de evaluación: ExamTime, Formularios de Google Académico, Dialnet.	23, 24	Verificar el aprendizaje	Auto-evaluación	Metacognitivo (seguimiento)
8. Internet: Wikipedia o diccionarios en línea, traductores, Google Académico, Dialnet.	9	Traducir información	Organizar y transformar	Cognitivo (formulación y organización)
	8, 32	Ubicar información	Buscar información	Planificación (metacognitivo)
9. Herramientas de gestión: Cmap, MindManager, RefWorks, Mendeley, Vibora	10, 16, 25	Crear mapas conceptuales, programas de textos que manejan la bibliografía, programas de textos que verifican el plagio	Organizar y transformar	Cognitivo (formulación y organización)
10. Otras tecnologías: aplicaciones específicas (Kalkulilo, Whiteboard lite) y organizadores (Google Calendar, EverNote)	30	Resolver actividades académicas haciéndolas más atractivas		Verificación volitiva (verificación de tareas)
	19	Administrar actividades académicas	Establecer metas y planes	Gestión de recursos (tiempo y esfuerzo)

Fuente: Yot-Domínguez y Marcelo (2017).

Para dar respuesta a los objetivos planteados, hemos utilizado el inventario de AAR con tecnología en la Universidad, que consta de cuestiones iniciales (sexo, edad, universidad en la que se estudia y titulación que se cursa) y de 33 ítems que se refieren a diferentes estrategias de AAR que pueden desarrollarse con tecnologías. Estos ítems se presentan en una escala tipo Likert de 1 (nunca) a 5 (continuamente), según la frecuencia con que se utilizan por parte de los estudiantes. Los ítems permiten conocer el

grado de uso que los estudiantes hacen de la tecnología para aprender. El inventario fue diseñado por uno de los autores de este artículo, con el objeto de conocer si los estudiantes universitarios realmente utilizan la tecnología disponible para aprender y qué estrategias de aprendizaje autorreguladas desarrollan (Yot-Domínguez & Marcelo, 2017). De acuerdo con este, cada ítem de la encuesta fue asociado a los modelos de AAR de Zimmerman (1990), Zimmerman y Martínez-Pons (1990), Pintrich (1999a).

Tabla 2 | Factor 1: Compartir información

Factor 1	Carga factorial	Media	Desviación estándar
29. Convierto mis apuntes y trabajos en formato de libro electrónico haciendo uso de servicios web como Scribd, Issuu, Calameo, etc., para favorecer así su distribución.	.771	2.11	1.388
14. Dispongo de un blog donde aporto mi punto de vista sobre asuntos relacionados con los contenidos de las asignaturas.	.745	2.05	1.396
23. Creo ejemplos de exámenes <i>online</i> (ExamTime, Formularios de Google, etc.) y los comparto con mis compañeros cuando nos estamos preparando para un examen.	.732	2.41	1.448
28. Cuando diseño una presentación (PowerPoint, Impress, etc.) la comparto a través de almacenamiento como Slideshare.	.722	2.23	1.394
25. Antes de entregar mis trabajos, compruebo su originalidad haciendo uso de <i>software</i> antiplagio.	.672	2.51	1.410
22. Cuando estoy preparando una exposición, un examen práctico, etc., me grabo en video haciendo uso de un dispositivo móvil.	.667	2.37	1.432
15. Comparto imágenes a través de Instagram, Flickr, Pinterest, Facebook, Twitter o similar, sobre prácticas que se desarrollan en las asignaturas.	.623	2.52	1.471
24. Localizo en la web ejercicios de autoevaluación <i>online</i> sobre los contenidos de mis asignaturas y los realizo para prepararme los exámenes.	.609	2.46	1.513
19. Utilizo programas como Google Calendar, EverNote o similares para gestionar la agenda de mis actividades académicas.	.607	2.43	1.512
13. Me comunico con mis compañeros/as por videoconferencia (Skype, Google Talk, FaceTime, TeamViewer, etc.) para resolver dudas o debatir temas relacionados con las asignaturas que estudio.	.592	2.73	1.498
10. Al estudiar creo mapas conceptuales con software específico para ayudarme a comprender la estructura y relaciones entre conceptos de las asignaturas.	.553	2.42	1.408
16. Utilizo herramientas de gestión de citas cuando tengo que redactar informes, ensayos, artículos, etc.	.552	3.08	1.324

Fuente: Elaboración propia.

Yot-Domínguez y Marcelo (2017) diseñaron una tabla para clasificar los ítems de AAR con tecnología de acuerdo con los modelos de Zimmerman y Pintrich, que pertenecen a las fases de ejecución y autorreflexión.

La encuesta se realizó mediante un formulario en línea de Google. Una vez que estuvo lista, procedimos a compartirla, a través de diferentes redes sociales, con los representantes de la delegación estudiantil de la Universidad de Sevilla, residencias universitarias y estudiantes en República Dominicana, quienes se encargaron de distribuirla a estudiantes en diversas universidades.

Con el fin de verificar la fiabilidad del instrumento, se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach. La consistencia interna fue de .966, dentro del rango óptimo que oscila entre 0 y 1. Este coeficiente fue algo mayor que en el estudio que inicialmente validó el instrumento, siendo la consistencia interna de .877 (Yot-Domínguez & Marcelo, 2017). Por otra parte, para contrastar la estructura interna del instrumento se aplicó la prueba del análisis factorial. Los factores que se muestran a continuación son el resultado del grado en que los estudiantes universitarios utilizan las tecnologías para autorregular su aprendizaje.

En el primer factor es notable la relación existente con aquellas estrategias de aprendizaje ligadas a compartir información con los compañeros en diversos medios, entre los cuales podemos destacar redes sociales, servicios web y blogs.

Es conocido que a través del uso frecuente de las redes sociales el estudiante pasa de ser un espectador a ser partícipe de los temas relacionados con su aprendizaje, y esto le permite estar en contacto con otras personas, comentar y/o compartir informaciones de interés, así como utilizar los programas que ofrece la web con el fin de organizar y hacer su aprendizaje más dinámico e interactivo (Naso, Balbi, Di Grazia & Peri, 2012; Valenzuela, 2013).

El uso de herramientas tecnológicas permite que el aprendizaje sea permanente y colaborativo, e implica que el estudiante se interesa por su propio aprendizaje (Muñoz, Fragueiro & Ayuso, 2013). Como se muestra en la Tabla 3, los estudiantes no suelen utilizar las tecnologías digitales para su proceso de aprendizaje. La desviación estándar muestra una amplia diversidad en las respuestas obtenidas, las mismas, en su mayoría, muestran el poco uso que los estudiantes hacen de las tecnologías.

Tabla 3 | Factor 2: Búsqueda y almacenamiento de información

Factor 2	Carga factorial	Media	Desviación estándar
31. Sigo canales de video en YouTube en los que se publican vídeos relacionados con las asignaturas que curso.	.727	2.95	1.552
18. Formo parte de grupos en las redes sociales (LinkedIn, Facebook, Google+, etc.) que debaten, intercambian información, etc., sobre asuntos relacionados con los contenidos de las materias que estudio.	.684	2.89	1.546
21. Descargo materiales relacionados con los contenidos de las materias que curso a través del depósito de mi institución universitaria o de recursos de aprendizaje de bibliotecas.	.683	3.16	1.429
32. Recorro a Wikipedia o algún diccionario <i>online</i> cuando necesito clarificar algún asunto o concepto relacionado con los contenidos de las asignaturas.	.683	3.78	1.089
33. Sigo blogs de expertos que publican sobre asuntos relacionados con los contenidos de las asignaturas.	.663	2.78	1.484
17. Consulto noticias, informaciones, novedades, etc., que se distribuyen a través de redes sociales (Facebook, Twitter, Google+, etc.), acerca de los contenidos de las asignaturas.	.652	2.95	1.523
27. Utilizo lectores de fuentes web para recibir información actualizada sobre temas que me interesan.	.635	2.59	1.541
26. Utilizo marcadores sociales, o sitios en la web, para registrar y almacenar la información que encuentro a través de Internet.	.589	2.56	1.497
30. Hago uso de apps para dispositivos móviles (como la calculadora científica Kalkulilo, la pizarra Whiteboard Lite, el conversor de divisas iConversor, etc.) para resolver problemas y ejercicios de las asignaturas que curso.	.581	2.47	1.478
20. Consulto conferencias virtuales y otras actividades académicas abiertas relacionadas con los contenidos de las asignaturas.	.576	2.57	1.426
5. Al estudiar utilizo videos de YouTube, Vimeo, etc.	.564	3.37	1.327
6. Escucho archivos multimedia en Internet en los que se explican conceptos e ideas relacionados con los contenidos de las asignaturas.	.556	3.25	1.393

Fuente: Elaboración propia.

En el segundo factor se observa que buscar información, estar informado, revisar el material de trabajo y recibir información son las estrategias predominantes. Los estudiantes suelen utilizar la red informática para

buscar informaciones actualizadas y apoyarse con las tareas antes de realizarlas (Livingstone & Bober, 2004).

Los universitarios usualmente eligen descargar materiales relacionados con las asignaturas que estudian y recurrir a algún diccionario *online* para clarificar dudas relacionadas con el contenido de la asignatura. En cambio, no suelen utilizar marcadores sociales ni lectores de informaciones en la web, ni profundizar en la búsqueda de información.

Tabla 4 | Factor 3: Uso de recursos multimedia

Factor 3	Carga factorial	Media	Desviación estándar
2. Grabo en audio, con mi dispositivo móvil, las exposiciones de los profesores.	.715	2.48	1.323
1. Comento la información facilitada por los profesores durante las clases a través de Twitter, Facebook, etc.	.682	2.39	1.379
3. Cuando estudio, utilizo las presentaciones de PowerPoint, Prezi, etc., que han creado y nos han facilitado los profesores.	.627	3.53	1.272
7. Grabo mis propios archivos sobre los contenidos de las asignaturas para apoyarme en ellos cuando estudio.	.480	2.71	1.441

Fuente: Elaboración propia.

El tercer factor incluye aquellas estrategias vinculadas a los recursos multimedia y al uso de las redes sociales para comentar las informaciones educativas. Son muchos los beneficios que ofrece escuchar audios, entre ellos, que los estudiantes que escuchan mejor por lo regular logran mejor rendimiento académico que los oyentes ineficaces (Beall, Gill-Rosier, Tate & Matten, 2008).

Asimismo, aquellos estudiantes que revisan el material y las informaciones suministradas por el docente logran buenos resultados en sus calificaciones, destacando en clases, además de sentirse más confiados con las preguntas realizadas por el docente. Podemos observar cómo, dentro de este factor, las presentaciones de PowerPoint o Prezi obtuvieron las puntuaciones más altas frente a los demás ítems ($M = 3.53$, $DT = 1.272$), donde un mayor grupo de estudiantes suelen utilizarla de manera continua. Por otro lado, comentar las informaciones suministradas por los docentes obtuvo la más baja respuesta ($M = 2.39$, $DT = 1.379$).

Tabla 5 | Factor 4: Trabajo colaborativo

Factor 4	Carga factorial	Media	Desviación estándar
12. Me relaciono fuera del aula con los compañeros a través de aplicaciones para dispositivos móviles (WhatsApp, Line, etc.) e intercambiamos información, resolvemos dudas, etc.	.769	4.39	.944
9. Utilizo traductores disponibles en la web o en app para móviles, a fin de comprender con mayor facilidad textos escritos en otros idiomas sobre los contenidos de las asignaturas.	.661	3.63	1.182
11. Realizo trabajos colaborativamente con otros compañeros utilizando herramientas como las Wikis, Google Drive, Dropbox, etc.	.633	3.33	1.261
8. Localizo por medio de bases de datos especializadas (Google Académico, Dialnet, etc.) textos científicos sobre los contenidos de las asignaturas.	.517	3.24	1.233

Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias agrupadas en el cuarto factor pertenecen a intercambiar información, interactuar con compañeros y traducir informaciones en la web. Se aprecia cómo WhatsApp es una de las aplicaciones más utilizadas por los estudiantes, y su uso no solo se lleva a cabo fuera del aula, sino también dentro del salón de clases, lo que es de gran utilidad debido a que comparten informaciones de forma más rápida, fácil e interactiva (Bouhnik & Deshen, 2014).

4 | RESULTADOS

Una vez que hemos descrito los aspectos de validez y fiabilidad del inventario, comentamos los resultados descriptivos alcanzados. Estos muestran que existen algunos ítems en los que los estudiantes españoles y dominicanos alcanzan un mayor uso. Esos ítems son: «Me relaciono fuera del aula con los compañeros a través de aplicaciones para dispositivos móviles (WhatsApp, Line, etc.) e intercambiamos información, resolvemos dudas, etc.» ($M = 4.39$); «Recurro a Wikipedia o algún diccionario *online* cuando necesito clarificar algún asunto o concepto relacionado con los contenidos de las asignaturas» ($M = 3.78$); «Comparto materiales y recursos para el estudio con mis compañeros por medio de Drive, Dropbox, Facebook, Google+, etc.» ($M = 3.56$), y «Cuando estudio, utilizo las presentaciones de PowerPoint, Prezi, etc., que han creado y nos han facilitado los profesores» ($M = 3.53$).

Encontramos notables diferencias en las puntuaciones medias entre los estudiantes dominicanos y españoles en relación con el uso de las tecnologías en su proceso de aprendizaje. Estas diferencias, como mostramos más adelante, tienen significación estadística. Para contrastar estas diferencias, mostramos en la Tabla 6 las puntuaciones medias en cada una de las cuatro dimensiones que nos ha proporcionado el análisis factorial. Podemos observar que las puntuaciones medias son sensiblemente más altas en las dimensiones: compartir información; búsqueda y almacenamiento de información; uso de recursos multimedia; mientras que en la de trabajo colaborativo se obtienen resultados similares.

Si revisamos los datos en función del sexo, observamos que el ítem que alcanza un valor promedio más elevado es el que hace referencia al uso de Whatsapp para establecer comunicación con los compañeros (media 4.36 para mujeres y 4.44 para hombres). El ítem que menor puntuación media recibe, tanto en hombres como en mujeres, es el que declara: «Dispongo de un blog donde aporto mi punto de vista sobre asuntos relacionados con los contenidos de las asignaturas». En este ítem la media de los varones es de 1.98 y de 2.10 en el caso de las mujeres.

Como vemos, a diferencia del criterio país, cuando comparamos los resultados en función del sexo, las diferencias no son tan llamativas. En este caso, podemos observar en la Tabla 6 que las diferencias son menores de .3 puntos.

Tabla 6 | Media para cada dimensión en función del país y del sexo

	Compartir información	Búsqueda y almacenamiento de información	Uso de recursos multimedia	Trabajo colaborativo
España	1.8521	2.1540	2.3841	3.4746
Rep. Dominicana	2.9326	3.5918	3.1018	3.7934
Mujeres	2.5370	3.0500	2.8458	3.6958
Hombres	2.3093	2.7847	2.6780	3.5820

Fuente: Elaboración propia.

Para contrastar diferencias significativas en estas variables, hemos utilizado la Prueba de U, de Mann-Whitney para muestras independientes, con cada dimensión resultante de los factores: «compartir información»; «búsqueda y almacenamiento de información»; «uso de recursos multimedia y trabajo colaborativo».

Tabla 7 | Prueba U de Mann-Whitney. Dimensiones: Compartir información, Búsqueda y almacenamiento de información, Uso de recursos multimedia y Trabajo colaborativo. Contraste entre España y República Dominicana

Dimensiones				
	Compartir información	Búsqueda y almacenamiento de información	Uso de recursos multimedia	Trabajo colaborativo
U de Mann-Whitney	17,748.500	19,892.500	16,268.500	14,558.000
W de Wilcoxon	31,776.500	33,920.500	30,296.500	28,586.000
Estadístico de prueba	17,748.500	19,892.500	16,286.500	14,558.000
Error estándar	766.210	766.319	764.044	764.475
Estadístico de prueba estandarizado	8.125	10.922	6.211	3.970
Significación bilateral asintótica (prueba bilateral)	.000	.000	.000	.000

Fuente: Elaboración propia.

Para la dimensión «Compartir información», perteneciente al primer factor, encontramos que el valor de significación es $p < .05$; lo que nos lleva a aceptar la hipótesis alternativa (Ha): Existen diferencias significativas entre estudiantes españoles y dominicanos al momento de compartir información a través de las redes sociales, servicios web, blogs y presentaciones.

En relación con los resultados respecto a la dimensión «Búsqueda y almacenamiento de información», encontramos el valor $p < .05$, por lo que también podemos afirmar que se acepta la hipótesis alternativa (Ha): Existen diferencias significativas entre estudiantes españoles y dominicanos a la hora de buscar y almacenar información en Internet.

En el caso de la dimensión «Uso de recursos multimedia», al igual que la anterior, presenta un valor de significación $p < .05$, lo que claramente significa que la hipótesis nula ha sido rechazada y se acepta la hipótesis alternativa, que expresa que existen diferencias significativas entre estudiantes universitarios españoles y dominicanos cuando hacen uso de los recursos multimedia en la autorregulación de su aprendizaje.

Por último, en relación con las variables correspondientes a la dimensión «Trabajo colaborativo», que incluye traducir información en la web, uso de aplicaciones móviles para intercambiar información e interactuar con los compañeros, el valor de significación correspondiente es: $p < .05$, por lo que la hipótesis alternativa es aceptada: Existen diferencias significativas entre estudiantes universitarios españoles y dominicanos en el uso de herramientas que facilitan el trabajo colaborativo para la autorregulación de su aprendizaje, y se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 8 | Prueba U de Mann-Whitney. Dimensiones: Compartir información, Búsqueda y almacenamiento de información, Uso de recursos multimedia y Trabajo colaborativo. Contraste en función del sexo

Dimensiones				
	Compartir información	Búsqueda y almacenamiento de información	Uso de recursos multimedia	Trabajo colaborativo
U de Mann-Whitney	10,066.000	9,780.000	10,173.500	14,558.000
W de Wilcoxon	17,941.000	17,655.000	18,048.500	28,586.000
Estadístico de prueba	10,066.000	9,780.000	10,173.500	14,558.000
Error estándar	757.079	757.187	754.939	764.475
Estadístico de prueba estandarizado	-1.564	-1.941	-1.426	3.970
Significación bilateral asintótica (prueba bilateral)	.118	.052	.154	.000

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, procedimos a la comparación de las muestras entre hombres y mujeres en la autorregulación de su aprendizaje y constatamos que en las cuatro dimensiones estudiadas no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres al momento de compartir información a través de las redes sociales, servicios web, blogs y presentaciones; en la búsqueda y almacenamiento de información en la autorregulación de su aprendizaje; en el uso de recursos multimedia entre hombres y mujeres a la hora de autorregular su aprendizaje y en el uso de herramientas que facilitan el trabajo colaborativo para la autorregulación de su aprendizaje.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de nuestro estudio muestran que aunque los estudiantes universitarios, tanto españoles como dominicanos, hacen uso de las tecnologías digitales en su proceso de aprendizaje, este uso es muy limitado, centrándose en aquellas estrategias relacionadas con el apoyo social, gestión de recursos, búsqueda de información, la planificación y organización, estrategias de AAR propuestas por Zimmerman y Martínez-Pons (1988) y Pintrich (1999b). Nuestra principal pregunta de investigación está centrada en conocer en qué medida los estudiantes universitarios utilizan las tecnologías para la autorregulación de su aprendizaje, y podemos afirmar que los estudiantes universitarios españoles y dominicanos usan la tecnología de manera superficial, ya que su principal propósito es intercambiar información a través de aplicaciones móviles, buscar información

en diccionarios en línea, sin profundizar en estrategias relacionadas con la revisión de registros, memorización y autoevaluación. Estos datos concuerdan con los de Yot-Domínguez y Marcelo (2017), quienes afirman que los estudiantes universitarios utilizan de manera continua las herramientas relacionadas con la comunicación instantánea y la búsqueda en Internet.

Podemos afirmar, en primer lugar, que el uso que de las tecnologías hacen los universitarios españoles y dominicanos para aprender es bajo. La mayoría de las tecnologías que consideramos que podrían utilizar para ayudarse en el estudio quedan excluidas en la práctica. Son las herramientas para buscar información en Internet, como los buscadores o las bases de datos y las herramientas de comunicación instantánea, las más generalizadas y de manejo constante entre la muestra estudiantil. Estos resultados nos llevan a compartir la opinión de Mirriahi y Alonzo (2015), con relación a que el tipo de tecnologías que los estudiantes manejan con fines de aprendizaje ha permanecido prácticamente constante durante los últimos años.

Por otra parte, mantenemos que los universitarios realizan variadas acciones para autorregular su aprendizaje utilizando tecnologías. Conclusión a la que también llegan Chaves, Trujillo y López (2016). De acuerdo con las tecnologías de nivel de uso más elevado, las estrategias de AAR más generalizadas son aquellas relativas al apoyo social.

Las conclusiones del presente trabajo sirven para ampliar la comprensión sobre cómo tiene lugar el AAR con tecnologías. En tanto que la descripción de las estrategias de AAR se ha realizado partiendo de un análisis factorial, tal como se hiciera en estudios como el de Lai y Gu (2011), presentamos ahora una forma diferente de organizarlas a cuando no se tenía presente la mediación de las tecnologías. Los factores resultantes se corresponden con el objetivo pedagógico que los estudiantes persiguen al ponerlas en práctica.

Nuestros resultados ponen de manifiesto que si los estudiantes no utilizan tecnologías digitales para la regulación de su propio aprendizaje es porque los docentes no lo requieren ni lo favorecen. No hay razón para que estudiantes que utilizan recursos digitales de forma continua en su vida personal y social no los utilicen cuando se trata de estudiar o aprender. Destacamos, por lo tanto, la necesidad de que en la docencia universitaria se incorporen tecnologías digitales, porque nuestros estudiantes han de aprender a utilizar las herramientas tecnológicas y conceptuales que utilizan los trabajadores para el desempeño de su actividad profesional. No hacerlo significa perpetuar la «trampa de los dos mundos» (Feiman & Buchmann, 1983): el mundo de la universidad y el mundo del trabajo y la sociedad.

En nuestro estudio también hemos encontrado que existen diferencias significativas entre estudiantes universitarios españoles y dominicanos en el uso de tecnologías digitales para la autorregulación de su aprendizaje. Algunas estrategias que utilizan los estudiantes de ambos países suelen ser las mismas, tales como intercambiar información o resolver dudas. Sin embargo, estas difieren en la frecuencia de uso con que se utilizan entre ambos grupos de estudiantes. Otras, como trabajar en equipo, la autoobservación y la autoescucha son las más usadas entre los estudiantes españoles, mientras que los dominicanos eligen aquellas relacionadas con la revisión de material específico y mantenerse informados. Estos datos concuerdan con los de Matzat y Vrieling (2016), quienes mostraron que a pesar de que el uso de las redes sociales se ha vuelto muy popular en los últimos años, deben ser tratadas con cuidado. Su uso debe ser limitado, debido a que se han encontrado pocas evidencias de los beneficios a largo plazo de las redes sociales en el AAR.

Al analizar ambos estudios, se aprecia que entre las similitudes encontradas están aquellas relacionadas con el bajo uso de las tecnologías digitales que hacen los estudiantes universitarios para la autorregulación de su aprendizaje. Hay que destacar que, al igual que en la investigación de Yot-Domínguez y Marcelo (2017), los estudiantes se inclinan por aquellas estrategias de apoyo social, que incluyen herramientas de comunicación instantánea, tales como las aplicaciones móviles (WhatsApp, Line), el uso de canales de YouTube y también Google Drive y Dropbox para almacenar las informaciones. Estas son las más usadas entre los jóvenes sin embargo, muchas de ellas lo son en forma rutinaria, y no con propósitos académicos. De igual manera que en su estudio, consideramos que, a través del AAR, los jóvenes obtendrán mejores resultados académicos cuando utilicen estrategias que involucren la planificación, el monitoreo, la autoevaluación, entre otras. Si bien es cierto que ninguna de las estrategias funciona de la misma manera en los estudiantes, estas dependen de cada situación o proceso en el que se encuentren sumergidos y el tiempo que le dedican a cada tarea o asignatura.

Concluimos con la necesidad de que las instituciones universitarias presten atención al desarrollo de estrategias de AAR por parte de sus estudiantes. No basta con tener acceso a las fuentes de información. No hemos de ser tan inocentes como para pensar que el hecho de disponer del acceso a la información digital va a convertir a nuestros estudiantes en más responsables, motivados, organizados y efectivos en su proceso de aprendizaje. Precisamente, la ingente cantidad de información de que disponen, junto al continuo desarrollo de tareas simultáneas (multitareas), puede que los esté convirtiendo en sujetos con mayores dificultades para la autorregulación de su propio aprendizaje. Y en este punto se sigue

requiriendo el papel formativo y orientador que los docentes universitarios han de promover para que la formación que ofrecen responda a las necesidades de los estudiantes de este siglo XXI.

6 | REFERENCIAS

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barnard-Brak, L., Paton, V. O., & Lan, W. Y. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.769>
- Beall, M. L., Gill-Rosier, J., Tate, J., & Matten, A. (2008). *State of the Context: Listening in Education*. *International Journal of Listening*, 22(2), 123-132. <https://doi.org/10.1080/10904010802174826>
- Beishuizen, J., & Steffens, K. (2011). A conceptual framework for research on self-regulated learning. In R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens & J. Underwood. (Eds.), *Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments* (pp. 3-19). The Netherlands: Sense Publishers.
- Bennett, S. J., Maton, K. A., & Kervin, L. K. (2008). The «digital natives» debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bernacki, M. L., Aguilar, A. C., & Byrnes, J. P. (2011). Self-regulated learning and technology-enhanced learning environments: An opportunity-propensity analysis. In G. Dettori & D. Persico (Eds.), *Fostering self-regulated learning through ICT* (pp.1-26). Hersey, PA: IGI Global Publishers.
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students. *Journal of Information Technology Education: Research*, (13), 217-231.
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.503269>
- Chaves, E., Trujillo, J. M. & López, J. A. (2016). Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (48), 67-82. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.05>
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2013). Using learning management systems as metacognitive tools to support self-regulation in higher education contexts. In *International handbook of metacognition and learning technologies* (pp.197-211). New York, NY: Springer.
- Dettori, G., & Persico, D. (2015). Supporting Self-Regulated Learning with ICT. *Encyclopedia of Information and Communication Technology*, 735-741.
- Feiman, S., & Buchmann, M. (1983). *Pitfall of experience in teacher preparation*. Michigan: Institute for Research on Teaching. Retrieved from <https://bit.ly/2X325kv>
- Hofer, B. K., & Yu, S. L. (1993). Teaching Self-Regulated Learning Through a «Learning to Learn» Course. *Teaching of Psychology*, 30(1), 30-33. https://doi.org/10.1207/s15328023top3001_05

- Järvelä, S. (2015). El papel de la investigación sobre aprendizaje autorregulado en el desarrollo del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador. *Infancia y Aprendizaje*, 38(2), 279-294. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1016747>
- Järvenoja, H., Järvelä, S. & Malmberg, J. (2015). Understanding regulated learning in situative and contextual frameworks. *Educational Psychologist*, 50(3), 204-219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1075400>
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S., & Healing, G. (2010). Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), 722-732. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.022>
- Kennedy, G. E., Judd, T. S., Churchward, A., Gray, K., & Krause, K. L. (2008). First year students' experiences with technology: *Are they really digital natives?* *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108-122. <http://dx.doi.org/10.14742/ajet.v24i1.1233>
- Kingsbury, M. (2015). Encouraging independent learning. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshal (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (pp. 169-179). New York: Routledge.
- Kitsantas, A. (2013). Fostering college students' self-regulated learning with learning technologies. *Hellenic Journal of Psychology*, 10, 235-252.
- Kitsantas, A., & Dabbagh, N. (2010). *Learning to Learn with Integrative Learning Technologies (ILT): A Practical Guide for Academic Success*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Lai, Ch., & Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.568417>
- Livingstone, S., & Bober, M. (2004). Taking up online opportunities? children's uses of the internet for education, communication and participation. *E-Learning and Digital Media*, 1(3), 395-419. <https://doi.org/10.2304/elea.2004.1.3.5>
- Matzat, U., & Vrieling, E. M. (2016). Self-regulated learning and social media – a 'natural alliance'? Evidence on students' self-regulation of learning, social media use, and student-teacher relationship. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 73-99. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064953>
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28-43. <https://doi.org/10.14742/ajet.1100>
- Mirriahi, N., & Alonzo, D. (2015). Shedding Light on Students' Technology Preferences: Implications for Academic Development. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(1), 1-14.
- Muñoz, M. M., Fragueiro, M. S., & Ayuso, M. J. (2013). *La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo*. *Escuela Abierta*, (16), 91-104.
- Naso, F., Balbi, M. L., Di Grazia, N., & Peri, J. A. (2012). *La importancia de las Redes sociales en el ámbito educativo*. Trabajo presentado en VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, Buenos Aires, Argentina.
- Nocito Muñoz, G. (2013). *Autorregulación del aprendizaje de alumnos de grado: Estudio de caso*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

- Pintrich, P. R. (1999a). Taking control of research on volitional control: Challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 335-354. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80007-7](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80007-7)
- Pintrich, P. R. (1999b). The role of motivation in promoting and sustaining self regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Steffens, K., & Underwood, J. (2008). Self-regulated learning in a digital world. Special Issue: *Self-Regulated Learning in a Digital World*, 17(3), 167-170. <https://doi.org/10.1080/14759390802383736>
- Suárez, J. M., & Fernández, A. P. (2011a). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 27(2), 369-380.
- Suárez, J. M., & Fernández, A. P. (2011b). A model of how motivational strategies related to the expectative component affect cognitive and metacognitive strategies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 641-658.
- Valenzuela, R. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista Digital Universitaria*, 14(4), 1-14.
- Valqui Zuta, E. (2008). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Virtanen, P. & Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational Psychology*, 30(3), 323-347. <https://doi.org/10.1080/01443411003606391>
- Yang, M., Kim, J., & Korea, S. (2014). Correlation between Digital Literacy and Self-Regulated Learning Skills of Learners in University E-Learning Environment Research results. *Advanced Science and Technology Letters*, 71, 80-83.
- Yot-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2017). University students' self-regulated learning using digital technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0076-8>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (1990). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J. & Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.

REPENSAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO PARTE DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Rethink Formative Assessment as Part of the Learning Process

Jacqueline Murillo-Garnica

Instituto Superior de Formación Docente Salomé

Ureña, República Dominicana

jacqueline.murillo@isfodosu.edu.do

Resumen

La evaluación formativa es un proceso de uso cotidiano en la actualidad. Convertida en una característica esencial a lo largo del aprendizaje, su versatilidad y múltiples interacciones con los participantes ha permitido su desarrollo más allá de las aulas, así como las relaciones entre el entorno y los avances teóricos, haciendo posible dilucidar resultados posteriores al proceso de enseñanza y validar la apropiación conceptual y la práctica. Este trabajo de investigación pretende caracterizar el proceso de evaluación formativa, resaltando sus virtudes, características, aplicabilidad y trascendencia con relación a su papel en el acompañamiento, incidencia y formación de calidad del individuo, haciendo énfasis en los diversos métodos que desde la evaluación formativa se pueden desarrollar como complementarios al avance teórico formativo.

Palabras clave: evaluación, evaluación formativa, método de evaluación, método científico.

Abstract

The formative evaluation is a process of daily and continuous use at the present time, which has become an essential characteristic throughout the course of learning, thanks to its versatility and its multiple interactions with the participants, developing beyond the classrooms and making possible the relations between the environment and the theoretical advances that are being taught, allowing to elucidate results after the teaching process, where the conceptual appropriation, the practice and in general the new learned concepts will be verified by means of this method. This research work aims to characterize the formative evaluation process, highlighting its virtues and characteristics, together with its applicability and transcendence in relation to its role of accompaniment and training, which is based on quality and impact on the individual, emphasizing the various methods that from formative evaluation can be developed as complementary to the formative theoretical advance.

Keywords: evaluation, formative evaluation, evaluation methods, scientific method.

Recibido: 10 de febrero de 2019
Aprobado: 01 de mayo de 2019

1 | INTRODUCCIÓN

La calidad en los procesos de educación es la sumatoria de diferentes factores que convergen: las condiciones de vida, acceso a la educación, continuidad y permanencia, entre otros. A su vez, la Educación Superior es un estandarte para lograr que sujetos íntegros ayuden a la construcción de una mejor sociedad, reconociendo la diversidad y los métodos para vincular ciudadanos activos en la esfera social y formativa, luego de ser sometidos a diferentes evaluaciones a lo largo de su vida para garantizar períodos de transición y cambio.

El presente artículo analiza el papel formativo de la evaluación con relación a los procesos educativos que se complementan por medio de este ejercicio, siendo este proceso el eje central que permitirá identificar los enfoques y características que se dan desde diferentes posturas. Reconociendo, además, que la educación es un derecho inalienable, permanente e irrenunciable del ser humano.

La educación básica, media y universitaria son los ejes a través de los cuales la sociedad busca mejorar las condiciones de vida, materializar sus metas y objetivos o simplemente empoderarse sobre determinados temas que motivan a los individuos por filiación o gusto; por estas razones y por las motivaciones personales, la educación y los procesos evaluativos son fundamentales para analizar y profundizar sobre la calidad, continuidad, apropiación e incidencia.

Así pues, se instaura una concordancia con las políticas de calidad que estipula la UNESCO (2004), donde se establece que la calidad gira alrededor de dos principios: el primero, cognitivo, que vela por los saberes aplicados en contexto; el segundo, que busca determinar las actitudes y valores que velan por una correcta conducta cívica. De ahí que estos estándares determinen que «una educación de calidad contribuye a aumentar los ingresos de los individuos a lo largo de toda su vida, propicia un desarrollo económico más vigoroso de un país y permite que las personas efectúen opciones con mayor conocimiento de causa en cuestiones que revisten importancia para su bienestar» (p.2); es decir, se puede implantar una óptica económica de desarrollo como pilar fundamental para entrelazar las realidades culturales y sociales en un propósito de bienestar, el cual busca integrar los elementos incidentes del contexto y reconocer ciertas dinámicas subjetivas de los actores de una institución educativa.

Desde 2015, la visión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) plantea un debate entre calidad y funcionalidad económica, orientando la educación hacia la sostenibilidad múltiple, y tratando de conservar los modelos de una buena educación socioambiental que incorpore

métodos de formación y evaluación versátiles en la sociedad contemporánea (Fernández Blanco, 2018; Vilches, Gil Pérez, Calero, Toscano & Macías, 2014). Asimismo, los enfoques de la educación actual plantean que «la formación del individuo inicialmente parte del plano individual y desde allí se tiene incidencia en el plano comunitario» (Petkovsek, 2010), logrando vincular la visión comunitaria de los ODS y de la UNESCO, con incidencia frontal en las relaciones humanas y en el contexto.

Además, la evaluación y sus procesos se empiezan a establecer como un factor fundamental en la planeación, organización y edificación de las lógicas educativas de los países. Gracias a ello, surgen planes de mejoramiento, estructuras ordenadas y sistemáticas que permiten entablar acciones de mejora, frente a las deficiencias de las prácticas educativas, ayudando así que los estudiantes desarrollen competencias enmarcadas en los estándares de calidad y logren resultados adecuados. Esto permite reflexionar constantemente frente a dinámicas pedagógicas para generar y planificar estructuras de mejora de acuerdo con el contexto y las políticas estipuladas, todo dentro de un marco de desarrollo multidimensional.

Entonces, con el fin de desarrollar unas habilidades establecidas y destacando lógicas educativas concernientes a la autonomía frente a la motivación individual, en donde el estudiante potencie sus destrezas con apropiación natural a través de metodologías participativas, aprendizaje colaborativo y basado en problemas, se persigue que de estos procesos se derive la evaluación como promotora y estimuladora del aprendizaje y la enseñanza. La evaluación revisa lo enseñado, retroalimenta la información menos asimilada, fortalece las positivas, activa la motivación en el estudiante y hace que este último sea partícipe de la misma estructuración evaluativa (Molina, 2013).

De este modo, la evaluación del aprendizaje busca germinar unas acciones y una subjetividad para los estudiantes en su quehacer en el futuro y presente; por ello, la enseñanza ya no se basa exclusivamente en contenidos, ya que los mismos son reevaluados y transitorios desde los continuos procesos teóricos y científicos, y con ese sentido, la enseñanza fomenta la apropiación de lenguajes especializados en concordancia con el contexto, de manera relacional (Delgado García & Oliver Cuello, 2006).

En la actualidad, los modelos evaluativos se han enfocado en la virtualidad, considerando su practicidad a la hora de acceder a servicios educativos de calidad, haciendo que los insumos pedagógicos de orientación y las evaluaciones afronten nuevos retos con relación a constatar fehacientemente la apropiación conceptual (Guerrero & López de la Madrid, 2019). Sin embargo, la naturaleza de la evaluación logra pervivir en este nuevo contexto y se mantiene como un factor inamovible en el ámbito académico.

2 | ENTENDIENDO EL ROL DE LA EVALUACIÓN

El término «evaluación» ha sido muy usado e interpretado a través de los años, añadiéndosele diversos significados y modos de uso. La intención de las evaluaciones también se ha modificado con el transcurso del tiempo, elementos que han permitido que se vinculen instrumentos para la medición, nuevos principios y normativas, buscando asegurar la calidad, eficiencia y nivel de detalle a la hora de revisar y poner en práctica la prueba. Sin duda, las percepciones sociales han ayudado fundamentalmente a definir buenas y malas evaluaciones, evidenciando una relación de causalidad entre evaluación y evaluado.

Se debe entender, además, que los fines de la evaluación son otro eje fundamental para desarrollarla y aplicarla. No es lo mismo desarrollar un proceso evaluativo para una política pública que una evaluación de calidad de un curso finalizado, en donde cambian el objeto de estudio y los resultados finales. Por otro lado, el uso general que se hace de las evaluaciones con propósitos formativos también se ha ido diversificando, de acuerdo con las preferencias de la autoridad que determina el proceso que se desarrollará: «en la educación no puede darse la evaluación sin el sujeto evaluado, dando por supuesta la presencia del sujeto evaluador» (Álvarez Méndez, 2001, p.2).

Como se ha planteado anteriormente, la evaluación en el proceso formativo tiene diferentes enfoques, sin embargo, destacan como los más usados la calificación, corrección, certificación, examinación y clasificación, todos complementarios del papel formativo que trasciende entre aprobar o reprobar una asignación académica (clase, taller, seminario, diplomado, etc.). En su conjunto, la evaluación como praxis es un elemento racional, que demanda autonomía por parte del evaluado y conocimientos por parte del evaluador, relación de la que surgen decisiones y elementos de consideración sobre los conceptos preguntados.

En medio de la amplitud del sector educativo y de los debates teóricos, la evaluación debe entenderse como una actividad crítica y constructiva, que tiene variaciones junto a diversos grados de complejidad y que, de la mano de las pedagogías emergentes y de los procesos de intercambio cultural, es un ejercicio que también ha variado con el tiempo, agregándosele matices y dinámicas que buscan reactivar el espacio académico. Sin embargo, en todo el proceso educativo el profesor aprende para reaccionar y conocer a su público objetivo, buscando contrastar los intereses del alumno y los enfoques teóricos para motivar el aprendizaje, sometiéndolo a una o varias evaluaciones que no serán síntesis de penalización o desclasificación, sino con vistas al bienestar del individuo en formación.

Por ello, la evaluación es un proceso en sí misma, que se ha normalizado y que se usa cada vez más en procesos de admisión a la Educación Superior, abriendo el debate sobre la pertinencia de su uso y el acceso a una formación con calidad, dos variables que afectan la permanencia y absorción de ciudadanos que tengan intereses formativos. En ese orden de ideas, la evaluación actúa como un garante adicional que debe ser imparcial a lo largo del proceso formativo y que puede ser utilizada como insumo primario para complementar el proceso educativo fuera del aula de clase.

El ejercicio formativo se desarrolla reconociendo los retos de la actividad formativa y su vínculo con la necesidad de comprobar los avances por distintos medios, es por ello que la evaluación se convierte en un elemento formativo necesario (Álvarez Méndez, 2003, 2012). No obstante, resulta más sencillo recoger las características y usos que tiene la evaluación que su propia definición, ya que las tendencias actuales hacen de esta un elemento dinámico y con múltiples campos de aplicación.

Finalmente, se evalúa en dos sentidos de acuerdo con la visión internacional del tema; allí se resaltan dos aspectos que plantean el papel de la educación a la hora de vincularse a la asignación académica (Consejo de Europa, 2002):

- Evaluación de aprovechamiento: evidencia en el participante el grado en el que se han alcanzado los objetivos específicos, evaluando lo que se ha enseñado a lo largo de un período determinado, con un manual o programa previamente discutido que representa los avances esperados al final del período.
- Evaluación del dominio: es la evaluación que se realiza a un individuo para saber si es capaz de aplicar de forma práctica, en el exterior, la teoría aprendida en el aula.

En este eje resulta interesante plantearse la visión que desde el profesorado se plantea como un elemento complementario: «A pesar de que en teoría todo el mundo parece estar a favor de una evaluación formativa, en la práctica se sigue dando mayor peso a la obtención de notas» (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p.15). Son los docentes, los académicos, los investigadores, quienes generalmente tienen la responsabilidad de adelantar la tarea de evaluar y retroalimentar; sin embargo, varios discursos plantean que la evaluación como la conocemos ha trascendido el aula, lo que ha diversificado los métodos, tipos y calidad de los cuestionamientos.

Sin necesidad de incurrir en el debate entre la evaluación sumativa y la formativa, grosso modo, esta herramienta verifica el aprendizaje de los estudiantes y es apta para ser usada en la cotidianidad, dando respuesta a problemas de diferentes índoles, adaptándose al contexto didáctico.

3 | ¿PARA QUÉ SE EVALÚA?

La evaluación sirve para interpretar, transformar, cambiar y mejorar permanentemente los procedimientos académicos, en todos los escenarios que se prestan para desarrollar indicadores cuantitativos y cualitativos haciendo uso del proceso de evaluación, no obstante, son los datos numéricos los que permitirán clasificar o medir el nivel en el que se encuentran los participantes en la mayoría de los casos. Los resultados de estos procesos se concretan en el impacto social, en abastecer las necesidades de información sobre la realidad sin tomar partido o sesgos conceptuales o moralizantes, en satisfacer las demandas ocupacionales y la oportunidad de establecer comunidades académicas y científicas, tanto locales como internacionales.

Para lograr que la evaluación se instaure como parte del proceso de aprendizaje, debe invitar a un pensamiento crítico y analítico por parte del estudiante, a través de la interiorización de los contenidos y prácticas. La apropiación del proceso es fundamental para que las dinámicas educativas sean asimiladas, contextualizadas, problematizadas, reestructuradas, expresadas y comunicadas (Saavedra, 2001). Se deben considerar varias características de preguntas, motivación y tipos de pregunta. Ahora, el papel del docente también se dimensiona en un sentido orientador y facilitador que utiliza la evaluación como estrategia pedagógica que incentiva la investigación individual y colectiva, por medio de las metodologías de enseñanza y evaluación.

Entonces, se puede plantear que la evaluación cumple con varias características que la establecen como un factor primordial en el ámbito educativo, ayudando a identificar oportunidades de progreso, falencias, dificultades, necesidades y fortalezas de los procesos y del estudiante. De igual modo, determina estrategias, logros y objetivos del proceso educativo y didáctico, contemplando una tipología en su realización instrumental a través de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, de allí que tenga que ser diversa, promoviendo el crecimiento del estudiante, del docente y el descubrimiento de experiencias.

Para entender las tipologías fundamentales del proceso evaluativo se analizan sus características:

- Autoevaluación: Se desea que los estudiantes tomen conciencia del proceso de aprendizaje y se responsabilicen del mismo, pues la autoevaluación es un ejercicio realizado por el propio participante y se ve reflejado directamente sobre los resultados obtenidos. Además, en esta tipología se suelen usar rúbricas y portafolios de entregas como mecanismos para facilitar el proceso de autoevaluación. Generalmente se diseñan

cuadros de autoevaluación, para abordar diferentes ejes del aprendizaje, como se presentan en los lineamientos del Instituto Cervantes, el Consejo de Europa y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, por mencionar algunos.

- **Coevaluación:** Esta tipología hace uso del entorno del aprendizaje para solucionar problemas y ayudar en las dificultades. Los mejores aliados del proceso de coevaluación son los compañeros que configuran el grupo de aprendizaje, generando trabajo cooperativo, evaluándose entre sí y generando espacios tipo seminario alemán o debate constructivo. No obstante, la coevaluación depende en gran medida de un trabajo previo desarrollado por el docente, quien debe explicar el sentido y objeto de la coevaluación, los procesos que deben seguir para desarrollar el ejercicio de la mejor forma y, finalmente, las estrategias de retroalimentación grupal, resultando estas últimas de las más enriquecidas por las diferentes perspectivas grupales.
- **Heteroevaluación:** Es un proceso desarrollado por personas o participantes distintos al estudiante o los participantes. Se enfoca en agentes exógenos, que pueden evaluar de forma imparcial los avances y cambios en el conocimiento. Es por ello que, generalmente, se piensa que el rol del docente es el ideal para identificar los cambios y avances, sin embargo, también es válido consultar a otros pares docentes o a la familia de los participantes.

Por último, para que la evaluación logre desenvolverse hacia sus objetivos y despliegue sus alcances, debe ser flexible, multidireccional, continua, cooperativa participativa, innovadora, simétrica, integradora, progresiva, ética, investigativa y productiva (Molina, 2013). Respondiendo a la pregunta de esta sección, la evaluación busca contrastar los cambios de las situaciones del aprendizaje por medio de avances o conocimientos adquiridos.

4 | LA EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL CONTEXTO

Diferentes estudios normativos se cuestionan sobre las causas y la naturaleza de la evaluación, sobre su pertinencia en el raciocinio humano y las diferentes consecuencias e intereses del ejercicio, con relación a los fines a los que sirve, entre la función formativa o la explicativa, o si, por el contrario, no se puede limitar este ejercicio a solo dos vertientes pues su trascendencia es mayor.

Al hablar de la evaluación en la actualidad, son muchos los escenarios o memorias en las que los individuos plantean sus propias concepciones de enseñanza, de proceso de aprendizaje y de la verdadera necesidad por evaluar la apropiación conceptual o los avances alcanzados. En consecuencia, la evaluación se presenta con una propiedad de la cual pocos autores cuestionan su naturaleza, necesidad o poder añadido en un cargo superior, que conlleva convertirla en un instrumento de control, autoridad o como medio para el aprendizaje.

Es por ello que no se pueden dejar fuera del análisis, el contexto y las relaciones socioculturales, elementos en donde se desarrolla la evaluación, vinculando la influencia en la formación y el papel permanente del profesorado (Barrientos, López-Pastor & Pérez-Brunicardi, 2019; Callejo & Montero Pascual, 2019). La evaluación considera estudiar y poner en evidencia los intereses, ideologías y distorsiones que afectan al individuo y que tienen incidencia en el contexto. Gracias a esta relación simbiótica, el desarrollo conceptual de la evaluación está en constante ampliación y debate, así las ideas innovadoras se convierten en un eje de transformación (Hlebowitsh, 1992) para un elemento tradicional y recurrente de la educación.

Esta visión puede ser vista en los postulados de Foucault, quien plantea que «la época de la escuela ‘examinadora’ que ha marcado el comienzo de la pedagogía que funciona como ciencia» (Foucault, 1976, p.162), reconoce que la complejidad de la evaluación a lo largo del proceso formativo se da en la constante de prueba y error como elemento científico y se acredita en los resultados obtenidos.

Generalmente, se evalúa para mejorar a largo plazo el conocimiento y complementar el currículo con experiencias académico-formativas relevantes. Por tal razón resulta clave que, desde la perspectiva formativa, se busque continuamente que el público se apropie de conceptos.

Sobre la base de todo lo planteado, debemos resaltar que «el carácter formativo de la evaluación, por tanto, no es algo intrínseco a la actividad propuesta, sino refiere al uso que se hace de la información recogida» (Ravela et al., 2017, p.148).

En contraste, un eje de la evaluación en la actualidad es medir y evidenciar resultados por medio de exámenes, que nos permitirán conocer las inferencias, capacidades y prejuicios que tienen los participantes hacia el abordaje de nuevos temas; por esta razón, se acude a ella con el fin de averiguar el valor adquirido. En muchos contextos académicos, el uso de la evaluación es una opción para cumplir con los objetivos, no obstante, en otros contextos es un paso obligatorio que sirve como garantía de que las condiciones de apropiación son óptimas y que el participante ha cumplido

con éxito el objetivo. En suma, todo ello depende del plan de trabajo diseñado por el docente y si el tema demanda que el ejercicio se realice de esta forma.

5 | EL FIN DE LA EVALUACIÓN

Los estudios sociológicos, pese a que son escasos en esta materia, nos dan luces acerca de lo que se está haciendo para transformar la estructura social y trabajar en aras de fomentar el conocimiento en múltiples áreas. Partimos del análisis del contexto y las relaciones que se establecen en la academia con los medios de comunicación. Aunque el contexto es una variable independiente, se pueden interpretar los datos, como un instrumento de análisis, que debe ser considerado frecuentemente por una institución, además, el desempeño individual se entrelaza con las condiciones del entorno y este, a su vez, tipifica el comportamiento.

Se considera entonces fundamental reflexionar en torno a los procesos académicos como una de las funciones sustantivas de la evaluación, para esto, se le dimensiona como un elemento holístico que propende al mayor progreso del estudiante y su autonomía en el proceso de apropiación del aprendizaje en el campo en que se desenvuelva su profesión, así, entonces, los sistemas educativos son los que establecen las competencias como elementos centrales de este proceso.

Por otro lado, la competencia como categoría de referencia tiene unas fases de consolidación en las que el contexto local y la visión de las organizaciones adquieren relevancia. En ese sentido, se debe competir entremezclando lo aprendido con lo demandado. No es una gran sorpresa que las ofertas académicas sean un reflejo de las exigencias laborales y del contexto. La educación en sus diferentes etapas busca promover e incentivar el desarrollo de habilidades para el trabajo enmarcado en un contexto real, lo cual significa la aplicación de contenidos y conocimientos mediante capacidades y habilidades en un ambiente o situación que resulte significativa para el estudiante. Por esto se habla de competencias genéricas que circunden en el saber-conocer, saber-ser y saber-hacer, las cuales pueden ser instrumentales, interpersonales y/o sistémicas (López Carrasco, 2013).

Por otra parte, de acuerdo con la visión de Coll, que determina la competencia como una oportunidad para seleccionar y organizar los aprendizajes pertinentes de acuerdo con un contexto, donde se movilizan los conocimientos en torno a habilidades y aptitudes que logren incentivar la misma función de aprender de forma constante y continua, se destaca también una condición importante para el estudiante, la autonomía (Coll, 2007). En

ese sentido, la evaluación es un proceso dinámico que no busca solamente medir competencias, sino que fortalece vínculos y genera espacios de diálogo y reflexión, fomentando las nuevas competencias adquiridas para perdurar en los espacios laborales y personales de los participantes.

6 | LA EVALUACIÓN COMO EJE FORMATIVO

Mucho se ha discutido en diferentes escenarios académicos sobre las expresiones y la bibliografía correspondientes a un concepto y ejercicio comúnmente aceptado y ejercido; no obstante, comulgamos con varios autores como Sadler y Shepard y con la definición planteada por Cowie y Bell, al proponer la evaluación formativa como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzar ese aprendizaje (Cowie & Bell, 1999), y que se complementa con:

Este tipo de evaluación comúnmente involucra un proceso cíclico en el que los maestros hacen visibles el pensamiento de los estudiantes, realizan inferencias sobre el nivel de comprensión alcanzado y actúan con base en la información disponible con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecido (Talanquer, 2015).

La evaluación formativa implica un reto constante para el profesor, quien debe tener unos conocimientos sólidos en el área del aprendizaje que se está impartiendo, exigiendo atención continua a las ideas expresadas por los estudiantes. Además, deben ser reconocidas y abordadas las dificultades surgidas durante el proceso de aprendizaje que salen a la luz por medio de la evaluación y que, junto a un conjunto de estrategias de enseñanza, deben dar respuestas a las diversas necesidades de los participantes (Atkin, 2005).

En medio de este ejercicio de retroalimentación mutua y de reflexión, se hace la referencia a Shepard cuando plantea que «la evaluación formativa debe quedar perfectamente integrada en la enseñanza» (Shepard, 2006, p.20), y Sadler recalca que la labor docente debe tratar de reducir la tasa de producción de errores (ensayo y error), de tal manera que el aprendizaje sea más eficiente (Sadler, 1989). Sin lugar a dudas, el compromiso que asiste al profesor para generar estrategias adecuadas con resultados exitosos es lo que lo obliga a trabajar para mejorar los procesos al interior del aula, de la mano de procesos de evaluación permanente de lo impartido para formar profesionales y ciudadanos altamente competitivos y comprometidos.

Es el impacto de la evaluación sobre el aprendizaje uno de los elementos más importantes a destacar, ya que cada docente de forma autónoma puede interrogarse a sí mismo y a su público con preguntas que esclarezcan

la comprensión de los participantes. Facilitar este espacio de retroalimentación y diálogo, y no dar por concluido el proceso de entendimiento posterior de un ejercicio evaluativo, es fundamental, gracias a que surgen nuevos insumos para profundizar por parte del participante, asumiendo de forma positiva y productiva todo el proceso de enseñanza.

En ese orden de ideas, la construcción del mundo y el desarrollo de nociones individuales sobre los temas indagados son mediados por el proceso formativo de la evaluación. Cuando el conocimiento se relaciona de forma práctica con la realidad, el proceso de aprendizaje es más efectivo y tiene mejores resultados en las evaluaciones. El uso de experiencias de los sujetos es otro elemento que acerca la realidad a las aulas, permitiendo que las interacciones sean colectivas y los diálogos enriquecedores.

En consecuencia, el proceso de contraste cognitivo comienza de manera inductiva desde la realidad y la llegada a los acuerdos se dan bajo la sincronía de tres ejes: la evaluación, la retroalimentación y el conocimiento docente (Von Glasersfeld, 1981). Estos elementos individualmente logran tener un grado de incidencia en la concepción de los estudiantes. El proceso de enseñanza se podría adelantar con cada eje por separado, sin embargo, el proceso de formación envolvente y vinculante se desarrolla desde estas tres variables, enriqueciendo por medio de la diversidad los procesos de aprendizaje y haciendo multidimensional la construcción de la realidad, el conocimiento y las experiencias.

Es por ello que la evaluación se convierte en un elemento para trazar objetivos e instaurar metas, alrededor de un sistema formativo controlado y sistematizado, en donde las nuevas pedagogías y herramientas virtuales hacen parte de los nuevos ejercicios evaluativos de vanguardia. De acuerdo con los planteamientos de Segura, Arcos y Pedreros (2005), la evaluación en la perspectiva educativa presenta en muchos escenarios un recalque del sentido simbólico por parte de los estudiantes y se integra de manera organizada a las cosmovisiones elaboradas por ellos mismos.

Para desarrollar esta cosmovisión educativa con un aula enriquecida y propensa para el proceso de absorción conceptual y académico de forma eficiente, la evaluación debe ser constante. Las características reseñadas con anterioridad son fundamentales para configurar lo que se denomina las estrategias de aprendizaje, cumpliendo con múltiples objetivos en la construcción y consolidación de currículos útiles para la sociedad y para el proceso formativo, permitiendo que se den continuas actualizaciones para adaptar las nuevas experiencias que surgen de las prácticas pedagógicas.

De esta manera, la retroalimentación es un principio que da sentido al proceso evaluativo y es una oportunidad de mejorar los resultados visibles a nivel cualitativo, frente a lo desarrollado en el escenario práctico-educativo,

que ayuda a desarrollar conciencia con un trasfondo educativo, que se complementa con el desarrollo de competencias (García, 2015).

Resulta pertinente resaltar el papel formativo como un puente entre la enseñanza y el aprendizaje, donde las evaluaciones formativas intencionales proponen al estudiante lograr y alcanzar un nuevo nivel en el aprendizaje (Ravela et al., 2017, p.155), y es que en muchos casos los estudiantes no aprenden lo que se les enseña, pero por asociación o de forma paralela aprenden otros conceptos igualmente útiles que les permiten tener insumos para demostrar lo aprendido.

7 | LA RETROALIMENTACIÓN EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y EL PROCESO DE METACOGNICIÓN

En este punto, y con lo evidenciado, es imprescindible la retroinformación como uno de los elementos característicos de la evaluación formativa. John Cowan señala la evaluación como el motor que impulsa el aprendizaje. No solo comprende comentarios sobre lo que se ha hecho, también sugerencias acerca de lo que pueda hacerse. Los ajustes que se puedan elaborar sobre la marcha y reunir experiencias ayudan a mejorar procesos de evaluación. Vale la pena comprobar que se esté dando suficiente «preinformación», en lugar de reducirse a la «postinformación» sobre lo que ya se ha hecho.

Por ello, es un deber del profesor utilizar y construir con los participantes la retroinformación, fundamentada en el acompañamiento teórico repasado y reafirmado por medio de otros ejes como talleres y debates, como síntesis generadoras de conocimiento práctico. El acompañamiento efectivo por parte del docente a lo largo del proceso de evaluación fomenta el espíritu crítico del aprendiz y promulga la calidad de los resultados a lo largo de este ejercicio.

Como se ha pensado anteriormente, la evaluación, fundamentada en la índole formativa, tiene ciertas características referenciadas con anterioridad: se considera como un proceso de aprendizaje y referencia de diferentes instrumentos y metodologías, relaciones verticales u horizontales y mecanismos de introspección (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación). Además, la evaluación como actividad que examina la enseñanza del docente y al aprendizaje del alumno, moldea la enseñanza de acuerdo al aprendizaje, puede integrar una tipología de evaluación formal, semiformal e informal, según el contexto y las prácticas didácticas que los participantes dejen entrever para la consecución de metas y objetivos, como lo plantean

Díaz-Barriga y Hernández (2002). Estos elementos, y sobre todo la evaluación, develan un fin explícito: lograr aprendizajes significativos para las exigencias de los estudiantes en el campo práctico y profesional.

Este marco permite desarrollar varios ejes, inicialmente el uso del contexto, luego la categoría de ejecución y finalmente la metodología de la práctica frente a la evaluación y sus consideraciones como proceso de aprendizaje de manera formativa. Para que se centre en los sujetos, sus necesidades y satisfacciones, el uso y apropiación del contexto y sus problemáticas sociales y culturales, debe reconocer dinámicas de metacognición que desarrollen un aprendizaje significativo, el cual logre presentar oportunidades de diagnóstico social y cultural de los modelos dominantes de las macroestructuras planteadas.

En este sentido, la metacognición es un proceso de conocimiento y control del funcionamiento cognitivo que se constituye a partir de las estrategias evaluativas de manera formativa. Este control y regulación de los sujetos partícipes en el trasegar educativo recalca la necesidad de ser consciente del conocimiento intraindividual, interindividual y universal, como también de que el sujeto, el estudiante, pueda articularlos y cohesionarlos de manera armónica (Villalón, 2004). Además, el mismo autor plantea que la metacognición en el estudiante permite moldear las dificultades para favorecer un aprendizaje y ayuda a establecer condiciones de enseñanza, una enseñanza informada, donde los estudiantes son conscientes de los propósitos, criterios de desempeño, actividades evaluativas, estrategia pedagógica, que no solo informa, sino que busca que el estudiante sea partícipe de los instrumentos didácticos y evaluativos de manera constructivista.

Entonces, el proceso metacognitivo determina una conciencia sobre cómo el sujeto produce su conocimiento, instaurando tres factores por los que debe transitar el estudiante: ser consciente de sus aptitudes, dificultades y posibilidades como persona; encontrar e identificar el quehacer, los problemas, el contexto, las tareas; y, por último, las estrategias que deben visualizar el cómo, dónde y cuándo.

En este entorno, se generan experiencias metacognitivas que incentivan la autorregulación, una capacidad para monitorear y autoevaluar el mismo proceso de aprendizaje por parte del estudiante, las estrategias para aprender a aprender recalcan fortalezas y debilidades que son apropiadas por el sujeto, el aprendiz está empoderado en ese momento, tiene control y conciencia de las tareas, sabe cómo planificar, emplear y valorar estrategias y logros en contextos problemáticos a través del acto evaluativo (De la Cruz & Abreu, 2014).

Así pues, y para continuar con el resultado de atender y fomentar la metacognición y la autorregulación, la reflexión se vuelve un componente intencional para potenciar fortalezas y solventar dificultades; una verificación de los procesos destaca en el estudiante un autoconocimiento y empoderamiento del mismo diseño curricular, ya que se siente partícipe de manera analítica, pragmática, holística y crítica. Para, luego, fundamentarse en diversos procesos mentales y sociales de educación del conocimiento a partir del contexto y de la conciencia del alumno, de su metacognición y autorregulación, de su interacción social a partir de aprendizajes previos, su desempeño, su manera flexible de interactuar con el contexto de acuerdo con su pensar y actuar con lo aprendido.

El aprendizaje auténtico se vuelve deseable según esta lógica, así como la realización por parte del aprendiz de acciones significativas y complejas que comienzan en la autonomía y las metahabilidades adquiridas. Ello permite la definición de objetos de evaluación, el uso de criterios para evaluar, la sistematización de la información, la representación del proceso evaluativo, la emisión de juicios de valor y la toma de decisiones pedagógicas y sociales que permiten una cognición situada. La cognición situada da sentido a lo aprendido, contextualiza el saber y procura un análisis colaborativo de las experiencias reales a fin de buscar autenticidad en la solución de problemas. (Díaz-Barriga, 2003).

8 | LA PROMOCIÓN DE LAS DESTREZAS ACADÉMICAS Y LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN

En los círculos académicos es frecuente comentar acerca de las dificultades que presenta la mayoría de los estudiantes en la construcción de los discursos académicos y abordar la redacción académica de forma natural. También se ha discutido sobre la crisis de lectura por parte de los actores académicos y el sinnúmero de documentos que exige una lectura académica ciertamente rigurosa. Desde el aula se asume una alta responsabilidad en promocionar tanto la lectura y el análisis que se haga de ésta, como una condición permanente que apropie las diferentes miradas y la reflexión que surja en torno a ella. El *feedback* implica un reconocimiento que debe merecer toda la atención, tanto del que lo enuncia como del que lo recibe, en tanto sea asimilado para mejorar el rendimiento académico.

Para algunos, centrarse en dar a los estudiantes una retroinformación formativa detallada y evolutiva puede ser lo más útil que podamos hacer por ellos. Hacerlo, no solo implica reconfigurar nuestros procedimientos

de evaluación, también el diseño curricular en su conjunto, para dejar de considerar los contenidos como lo más importante de todo. «La historia reciente muestra cómo muchos docentes que quieren cambiar su proceso de enseñanza comienzan modificando la metodología; sin embargo, el tozudo muro de la evaluación tradicional les hace retroceder en ese proceso de cambio» (Hortigüela Alcalá, Pérez Pueyo & Moreno Doña, 2018, p.7).

Por otra parte, para finalizar, se puede observar la función del acto evaluativo y de la estructura de la evaluación como elementos en los cuales, a través de procesos de metacognición y autorregulación, se pueden dar herramientas analíticas y críticas a los estudiantes para que tomen posiciones y decisiones frente al contexto que busca instruirlos, de allí que puedan encontrar nuevas vertientes de pensamiento, alternativas hegemónicas o contrahegemónicas que conciernen a los fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos que vive el itinerante campo de la educación.

9 | REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. M. (2012). *Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Miño y Dávila.
- Atkin, J. (2005). *Designing everyday assessment in the science classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Barrientos Hernán, E., López Pastor, V. & Pérez Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado (Why do I do Formative and Share Assessment and/or Assessment For Learning in Physical Education?). *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (36), 37-43. Recuperado de <https://bit.ly/2ZnzjIR>
- Callejo, M. & Montero Pascual, E. (2019). Formar para la evaluación formativa: las trayectorias de aprendizaje. Recuperado de <https://bit.ly/2I6PpRi>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: *Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD, Grupo Anaya.
- Cowie, B. & Bell, B. (1999). A Model of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101-116. <https://doi.org/10.1080/09695949993026>
- De la Cruz, G. & Abreu, L. F. (2014). Rúbricas y autorregulación: Pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 31-48.

- Delgado García, A. M. & Oliver Cuello, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-13.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.
- Díaz-Barriga Arceo, F. & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Fernández Blanco, C. (2018). *Un aporte jurídico a los debates sobre instituciones y desarrollo. Aproximación desde problemáticas compartidas por los países de América Latina* (Tesis Doctoral). Universidad de Girona, Girona. Recuperado de <https://bit.ly/2WDEcjZ>
- Foucault, M. (1977). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: De la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-24.
- Guerrero, K. F. & López de la Madrid, M. C. (2019). Evaluación de cursos en línea desde la perspectiva del estudiante: *Un análisis mixto de datos. Perspectiva Educativa*, 58(1), 92-114.
- Hlebowitsh, P. S. (1992). Amid behavioural and behaviouristic objectives: Reappraising appraisals of the Tyler Rationale. *Journal of Curriculum Studies*, 24(6), 533-547. <https://doi.org/10.1080/0022027920240602>
- Hortigüela Alcalá, D., Pérez Pueyo, Á. & Moreno Doña, A. (2018). La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 7-8. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200007>
- López Carrasco, M. A. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC. Aprendizaje basado en competencias*. México: Pearson.
- Molina, I. (2013). La evaluación como estrategia de aprendizaje. Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria, 2, 3-12.
- Petkovsek, R. (2010). La formación permanente en el plano individual. *Vincentiana*, 54, 338-342. Recuperado de <https://bit.ly/2I9fb7q>
- Ravela, P., Picaroni, B. & Loureiro Denis, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? *Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. México: Grupo Magro; Secretaría de Educación Pública; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Saavedra, M. (2001). *Evaluación del aprendizaje: Conceptos y técnicas*. México: PAX.
- Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Segura, D., Arcos, F. & Pedreros, R. (2005) El constructivismo radical como alternativa para fundamentar prácticas con sentido en la enseñanza de las ciencias. Itinerantes. *Revista del Área de Pedagogía, Currículo y Didáctica del Doctorado en Educación de Rudecolombia*, 3(3), 59-72.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), 177- 179. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- UNESCO (2004). *Educación para todos: El imperativo de la calidad*. París: UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/2HX4maA>

- Vilches, A., Gil Pérez, D., Calero, M., Toscano, J. C. & Macías, O. (2014). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://bit.ly/2Xxw7d3>
- Villalón, M. (2004). *El procesamiento metacognitivo en la enseñanza y el aprendizaje. La educación y el aprendizaje en la era de la información*. Trabajo presentado en el Congreso Educativo en México. México.
- Von Glasersfeld, E. (1981). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick (Ed.), *La realidad inventada ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* (pp. 20-37). Buenos Aires: Gedisa.

LAS JORNADAS CIENTÍFICAS FORTALECEN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ASPECTOS BIOLÓGICOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

The Scientific Days as Tools that Strengthen the Teaching-learning of Biological Aspects in Primary and Secondary Education

Miguel Guevara

Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña, República Dominicana
miguel.guevara@isfodosu.edu.do

Mairín Lemus-Barrios

Instituto Superior de Formación Docente Salomé
Ureña, República Dominicana
mairin.lemus@isfodosu.edu.do

Resumen

Este artículo de revisión aborda las Jornadas Científicas escolares como herramientas que fortalecen los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de Biología, en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. La revisión bibliográfica ha puesto de manifiesto que las actividades prácticas en los laboratorios o en jornadas científicas escolares juegan un papel preponderante en la enseñanza de las disciplinas científicas, con importantes beneficios e incremento del aprendizaje en los alumnos, lo cual permitiría de forma directa afianzar los conocimientos biológicos en los estudiantes de secundaria y disminuir así las dificultades que suelen tener con este tipo de asignatura al ingresar a la Educación Superior, al mismo tiempo, despertar el interés por el estudio de las ciencias.

Palabras clave: biología, jornadas científicas, conocimiento científico escolar, método de enseñanza, proceso de enseñanza, estrategia de enseñanza, técnica de enseñanza, método educativo.

Abstract

This review deals with the subject related to the scientific school days as tools that strengthen the teaching-learning of biological aspects in students of primary and secondary education. The literature review has shown that practical activities in laboratories or school science days play a leading role in the teaching of scientific disciplines, with important benefits and increased learning in students, which would directly strengthen the biological knowledge in secondary students and thus reduce the difficulties that usually have with this type of subject to enter higher education and at the same time arouse interest in the study of science.

Keywords: biology, teaching methods, school science knowledge, teaching techniques, instructional methods, educational methods, teaching strategies.

Recibido: 01 octubre 2018
Aprobado: 14 noviembre 2018

1 | INTRODUCCIÓN

Muchos de los fenómenos físicos, químicos y biológicos que son enseñados en la escuela primaria y secundaria, a través de conocimientos teóricos, difícilmente acercan a los estudiantes a la comprensión de dichos eventos; en muchos casos, por la difícil asociación entre la teoría y la práctica, o entre lo conceptual y lo real.

El proceso de aprendizaje de las áreas científicas, particularmente la Biología, donde los aspectos conceptuales son acompañados de experimentos sencillos o interacción con los ecosistemas, puede despertar el interés en los estudiantes para comprender, vivir y experimentar el conocimiento de las ciencias de una forma divertida, agradable y apasionante.

En este sentido, existen muchas iniciativas gubernamentales que han fomentado el interés por las ciencias, como la reunión de la CILAC 2016 (Foro Abierto de Ciencias, Latinoamérica y el Caribe), donde se señala en uno de sus planteamientos que la educación científica debe asegurar a todos sus estudiantes aprendizajes de calidad. Sin embargo, el escenario de la región muestra claramente que, en estos niveles del sistema educativo, la educación no solo no brinda estos aprendizajes, sino que la manera como se presenta el conocimiento científico tiende a que los jóvenes pierdan el interés por aprender ciencias, y no se despierten vocaciones científicas (Macedo, 2016).

Asimismo, en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el siglo XXI, auspiciada por la UNESCO y el Consejo Internacional para la Ciencia, se declaraba:

Para que un país esté en condiciones de atender a las necesidades fundamentales de su población, la enseñanza de las ciencias y la tecnología es un imperativo estratégico. Como parte de esa educación científica y tecnológica, los estudiantes deberían aprender a resolver problemas concretos y a atender a las necesidades de la sociedad, utilizando sus competencias y conocimientos científicos y tecnológicos (Declaración de Budapest, 1999).

De acuerdo con algunos estudios, para que las nuevas generaciones se interesen por las ciencias deben entrar en contacto con contenidos científicos y desarrollar algún gusto por el área antes de alcanzar los 15 años de edad. Si esto no ocurre, cuando lleguen a adultos no se interesarán por la ciencia o no serán capaces de crear y manejar conocimientos científicos y tecnológicos (Frascati Manual, 2002).

La Prueba de Aprendizaje de Ciencias y Matemáticas en la educación secundaria que se aplica a través del programa PISA, creado por la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), está dirigida a jóvenes de 15 años miembros de la OCDE (método de mayor reconocimiento para la evaluación de resultados del aprendizaje en la Educación Secundaria). Dicha prueba ha mostrado que los jóvenes latinoamericanos de 15 años carecen de destrezas básicas en materia de Aritmética, así como de nociones elementales de conocimientos científicos. Entre los países evaluados, Colombia, Brasil y Argentina mostraron el desempeño más bajo con relación a Chile, Uruguay y México (Banco Interamericano de Desarrollo, 2010).

Existen diversas formas de atraer el interés hacia las ciencias en los estudiantes de primaria y secundaria; una de ellas son las jornadas científicas, que si bien es cierto no son aplicadas ampliamente a nivel mundial, sí han existido numerosas iniciativas. Las jornadas científicas representan para los estudiantes de primaria y secundaria lo que para los científicos los congresos. A este nivel, los estudiantes tendrán la oportunidad de conocer de cerca qué es un experimento, cómo se lleva a cabo y qué aprenden en sus actividades.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

En la actualidad, en diferentes instituciones de educación superior en República Dominicana, se han observado estudiantes de nuevo ingreso a carreras agrobiológicas y de la salud, con escasos conocimientos básicos en aspectos biológicos, tales como: manejo de microscopios, estereoscopios, pHmetros y termómetros. Asimismo, muestran incoherencias en la formulación de preguntas de investigación, análisis de los resultados y conclusiones de experimentos sencillos que permiten tener una visión amplia de un determinado proceso biológico.

La situación antes planteada ha surgido debido a que, en los centros de Educación Primaria y Secundaria, la Biología, así como otras disciplinas científicas, se enseña, principalmente, mediante aspectos 100% teóricos, lo cual disminuye la capacidad de aprendizaje y la motivación de los estudiantes.

Ante esta situación, es imperativa la implementación de actividades científicas escolares, entre ellas las jornadas científicas, que no son algo nuevo, y aunque su aplicación actual no sea tan notoria, se ha demostrado su valor como una valiosa herramienta para la adquisición de conocimientos (Retana Alvarado, Vázquez Bernal & Camacho Álvarez, 2018), y, además, su ejecución no requiere grandes inversiones ni contar con personal altamente especializado.

Las actividades en los laboratorios, a juicio de Lightburn y Fraser (2007), tienen un papel fundamental para el aprendizaje de los alumnos en la enseñanza de las disciplinas científicas. En efecto, esas actividades son muy importantes porque les dan a los estudiantes la oportunidad de conseguir destrezas y habilidades al realizar las prácticas y al ser la dinámica del laboratorio muy diferente a la de una clase teórica.

De manera similar, las investigaciones de Séré (2002) destacan que la actividad experimental aporta más a la enseñanza que otros métodos utilizados para tal fin. Esta autora muestra que el trabajo práctico facilita la comprensión y que el aprendizaje conceptual ayuda a hacer ciencia, a la vez que favorece la motivación de los estudiantes, así como su iniciativa y autonomía. También indica que tales actividades prácticas posibilitan la construcción de modelos que permitan que la teoría pueda ser asimilada de una manera más efectiva, mostrando así que la experimentación favorece la adquisición de conceptos.

En ese mismo orden de ideas, Krasilchik (2004) acentúa el valor de las actividades experimentales en la enseñanza de Biología, pues permiten que los alumnos tengan contacto directo con los fenómenos, manipulando materiales y equipamiento, y observando organismos. Además, refuerza que el contacto de los alumnos con resultados no previstos desafíe su imaginación y razonamiento, permitiendo que convivan con distintas etapas, como la manipulación, la observación, la investigación y la interpretación.

Martínez-Illescas (2015), por su parte, expuso que para aprender y comprender los hechos o sucesos que ocurren en nuestro entorno, los estudiantes desde edades tempranas, y a través de la experimentación, deben relacionar los conocimientos de ciencia, tecnología y sociedad, para enfrentarse a los retos o problemas cotidianos del medio que les rodea.

Con relación a la efectividad de las jornadas científicas escolares, incluidas las exposiciones científicas, experimentos guiados y diseño de murales, entre otros; Oliva et al. (2004), expresan que este tipo de actividad presenta una serie de ventajas con respecto a otras estrategias educativas, entre las que destacan: 1) Implicación directa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando actitudes positivas hacia la ciencia. 2) Creación de una actitud de colaboración, participación y responsabilidad en el alumnado. 3) Proporciona un entorno en el que se desarrolla favorablemente el clima de relaciones humanas. 4) Transfiere el protagonismo al estudiante, lo cual mejora su autoestima a través de una experiencia repleta de obstáculos y dificultades, pero que al final pudiera aportar la satisfacción de ver reconocido su trabajo. 5) Posibilita la transferencia de las habilidades adquiridas al aprendizaje formal de las aulas.

De acuerdo con Bencze y Bowen (2009), las ferias de ciencias facilitan el desarrollo de habilidades, concepciones sobre los fenómenos científicos y confianza para la resolución de problemas, influyendo no solo en los conocimientos, sino en la autonomía, y pasan a contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, Fernández (2013) evidenció que los trabajos prácticos de laboratorio promueven en los estudiantes la construcción de modelos conceptuales en la enseñanza de la Biología y ofrecen una visión correcta de la actividad científica.

Sobre este particular, la presente revisión pone de manifiesto cómo las jornadas científicas en instituciones de Educación Secundaria coadyuvan activamente al aprendizaje de las ciencias biológicas, así como de otras disciplinas de las ciencias naturales, por lo que al brindar la oportunidad de participar en experimentos científicos entretenidos y sencillos, los educandos fijan mejor los contenidos y se evita la memorización.

3 | EXPERIENCIAS

En Costa Rica, Arce (2002) evidencia que, en general, a los niños de edad escolar les fascina la realización de experimentos científicos en sus clases de ciencias. El autor, después de analizar las encuestas aplicadas, tanto a estudiantes como a profesores, concluye que:

- La mayoría de los maestros están conscientes de la conveniencia de apoyar los temas científicos con algún tipo de experimento, aunque reconocen que les falta mayor capacitación en este campo.
- Es falsa creencia pensar que para realizar experimentos se requiere de una gran inversión de tiempo y dinero.
- Hoy, más que antes, se hace indispensable una revisión de los métodos que se están utilizando en la enseñanza de las ciencias naturales en nuestras escuelas.
- Es necesario un cambio de actitud en el docente en cuanto a la manera de enfrentarse con el conocimiento científico y su utilidad para comprender el mundo en que vivimos. Ya no se puede concebir la enseñanza de la ciencia de una forma memorística y sin razonamiento.

En España, Oliva, Matos y Acevedo (2008), demostraron que las exposiciones científicas escolares motivan a los estudiantes a desarrollar otros factores asociados a la dimensión afectiva del aprendizaje de las ciencias y contribuyen en el desarrollo profesional de los profesores de Educación Secundaria, quienes intercambian experiencias con otros colegas y

adquieren conocimientos didácticos al participar de procesos de formación continua y elaboración de módulos de exposición con sus estudiantes.

Silveira (2014), en su investigación, realizada en Uruguay, manifestó que los niños desarrollan el pensamiento científico en la medida en que resuelven diferentes situaciones o problemas. De igual forma, el autor expresó que las valoraciones de los participantes, tanto de los talleres regulares como de los especiales, muestran un grado de satisfacción muy alto, encontrando una aplicación de los conceptos y destrezas adquiridas a las actividades de aula y a la vida cotidiana.

En un estudio exploratorio, Retana Alvarado y Vázquez Bernal (2016), distinguen los componentes del proceso de ferias de ciencia y tecnología de Costa Rica, que motivan en el estudiantado de Bachillerato la elección de carreras científicas y tecnológicas de la Educación Superior. Los resultados de esta investigación sugieren que existen componentes motivantes de las ferias, tales como el desarrollo de competencias científicas, el fomento de actitudes favorables, el acercamiento al quehacer científico, que influyen en la selección de carreras en esas áreas.

El artículo de Cuevas, Hernández, Leal y Mendoza (2016), muestra que luego de aplicar un cuestionario estandarizado a 1,559 estudiantes y una entrevista a 74 docentes y 35 directores de 35 escuelas primarias públicas y particulares en 14 ciudades del país, los estudiantes que participaron en el estudio adoptan una actitud positiva hacia la ciencia y una opinión favorable hacia materias como Ciencias Naturales y Matemáticas.

Existen iniciativas por parte de los gobiernos para mejorar significativamente los conocimientos prácticos de las ciencias en las instituciones escolares, tomando en consideración desde los más pequeños hasta los adolescentes. A criterio de los autores mencionados, esta actitud positiva debe ser aprovechada para la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia y la tecnología, así como para la continua formación de la vocación científica y de posibles futuros investigadores, ya que esta dimensión actitudinal otorga a las ciencias y a la investigación un mayor interés, motivación, facilidad de aprendizaje, relevancia social y personal; utilidad para la vida al comprender su entorno y generar soluciones a problemas actuales; por último, posibilita una mayor comprensión de la ciencia y la tecnología, lo que contribuye significativamente a la alfabetización científica de todas las personas.

Otras investigaciones que destacan la importancia de las jornadas escolares de ciencia o las actividades experimentales como herramienta didáctica para el aprendizaje de la Biología (Cuevas et al., 2016; García Ruiz, 2001).

En República Dominicana, las jornadas científicas escolares, como estrategias metodológicas en el aprendizaje de diferentes áreas de la

Biología, a nivel de estudios de Primaria y Secundaria, no han sido referidas en publicaciones científicas; sin embargo, sí se han realizado reseñas periodísticas de diferentes eventos que tienen que ver con esta materia. Entre estas reseñas, se incluyen:

- <https://listindiario.com/elnorte/2018/04/27/512426/escuela-celebra-feria-cientifica-y-tecnologica>
- <https://listindiario.com/la-vida/2010/4/26/139827/Celebran-la-Feria-Cientifica-Distrital>

4 | CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de la bibliografía consultada evidenció que la implementación de talleres, ferias o jornadas científicas, en recintos de Educación Primaria y Secundaria, pueden fortalecer la enseñanza-aprendizaje de aspectos vinculados con la Biología, lo cual permitiría el éxito académico de los estudiantes en las carreras universitarias afines. Todo esto es posible debido a que estos talleres de ciencias promueven el desarrollo de capacidades, conocimientos y técnicas, a través de una invitación al descubrimiento, que aumentan el interés de los participantes por saber, cada vez más, sobre los diversos campos del área y sus posibilidades de aplicación en la tecnología (Scassa, 2015).

Conociendo el amplio trabajo que despliegan los organismos internacionales para fortalecer el estudio de las ciencias en los países de Latinoamérica, es importante que se fomenten actividades de este tipo, a fin de avanzar en la cultura de las ciencias, particularmente en República Dominicana, donde no es mucho lo que se ha hecho en este sentido.

Finalmente, derivada de los planteamientos anteriores, partimos de la siguiente hipótesis: los estudiantes de educación secundaria, al participar en las ferias de ciencia y tecnología, experimentan una práctica positiva que los motiva en el desarrollo de su vocación científica y que incide en las decisiones de preferencia y elección de carreras relacionadas cuando ingresan a la universidad. Estos planteamientos están en concordancia con los expuestos por Fouad (2007), quien expresa que la elección vocacional se construye a partir del conocimiento que cada persona tiene de sí misma y de la profesión, así como de la influencia del contexto social sobre el individuo, y por Vázquez-Alonso, Manassero-Mas y Taberner-Ferrer (2012), quienes aprecian que entre las experiencias escolares que motivan más a los alumnos en la elección de una carrera de ciencia y tecnología se encuentran las ferias científicas.

5 | AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue financiada parcialmente a través del proyecto PI-018-2018, del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), República Dominicana.

6 | REFERENCIAS

- Arce, M. (2002). El valor de la experimentación en la enseñanza de las Ciencias Naturales. El taller de ciencias para niños de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica: Una experiencia para compartir. *Revista Educación*, 26(001), 147-154.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2010). *Ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe. Un compendio estadístico de indicadores*. Washington, USA: BID.
- Bencze, J. L. & Bowen, G. M. (2009). A national science fair: *Exhibiting support for the knowledge economy*. *International Journal of Science Education*, 31(8), 2459-2483. <https://doi.org/10.1080/09500690802398127>
- Cuevas, A., Hernández, R., Leal, B. E. & Mendoza, C. P. (2016). Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 187-200.
- Declaración de Budapest. (1999). *Marco general de acción de la Declaración de Budapest*. Recuperado de <http://bit.ly/2W2NiWg>
- Fernández, N. (2013). Los trabajos prácticos de laboratorio por investigación en la enseñanza de la Biología. *Revista de Educación en Biología*, 16(2), 15-30.
- Fouad, N. A. (2007). *Work and vocational psychology: Theory, research, and applications*. *Annual Review of Psychology*, 58, 543-564. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085713>
- Frascati Manual (2002). *Proposed standard practice for surveys on research and experimental development*. Paris: OECD.
- García Ruiz, M. (2001). Las actividades experimentales en la escuela secundaria. *Perfiles educativos*, 23(94), 70-90.
- Krasilchik, M. (2004). *Prática de Ensino de Biologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Lightburn, M. E. & Fraser, B. J. (2007). Classroom environment and student outcomes among students using anthropometry activities in high-school science. *Research in Science & Technological Education*, 25(2), 153-166. <https://doi.org/10.1080/02635140701250576>
- Macedo, B. (2016). *Educación científica*. Montevideo, Uruguay: UNESCO.
- Martínez-Illescas, M. (2015). *La importancia de los experimentos pautados en Educación Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Oliva, J. M., Matos, J., Bueno, E., Bonat, M., Domínguez, J., Vázquez, A. & Acevedo, J. A. (2004). Las exposiciones científicas escolares y su contribución en el ámbito afectivo de los alumnos participantes. Enseñanza de las Ciencias: *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 22(3), 425-439.
- Oliva, J. M., Matos, J. & Acevedo, J. A. (2008). Contribución de las exposiciones científicas escolares al desarrollo profesional docente de los profesores participantes.

Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 7(1), 178-198. Recuperado de <http://bit.ly/2Q3U9cG>

- Retana Alvarado, D. A. & Vázquez Bernal, B. (2016). Influencia de las ferias de ciencia y tecnología de Costa Rica en la elección de estudios superiores científicos y tecnológicos. En M. Cañada (Ed.), *Ciencias para comprender el mundo. Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 279-295). Madrid: ENTINEMA.
- Retana Alvarado, D. A., Vázquez Bernal, B. & Camacho Álvarez, M. M. (2018). Las ferias de ciencia y tecnología de Costa Rica y sus aportes a la Educación Secundaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-43. Recuperado de <https://bit.ly/2w1s6kX>
- Scassa, A. M. (2015). El Taller de Ciencias como semillero de futuros científicos. Recuperado de <http://bit.ly/2vT26bs>
- Séré, M. G. (2002). La enseñanza en el laboratorio: ¿Qué podemos aprender en términos de conocimiento práctico y de actitudes hacia la ciencia? *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 357-368.
- Silveira, F. (2014). *Los talleres de ciencia como herramienta para el fomento de la cultura científica*. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://bit.ly/2HjJGWQ>
- Vázquez-Alonso, Á., Manassero-Mas, M. A. & Taberner-Ferrer, J. (2012). *Factores que influyen sobre la elección de estudios superiores de ciencias y tecnología*. Trabajo presentado en VII Seminario Ibérico/III Seminario Iberoamericano CTS en la Enseñanza de las Ciencias, Madrid, España.

FUNDAMENTOS DE UN MODELO DE ESCRITURA BASADO EN LO DISCURSIVO

Fundamentals of a Writing Model based on the Discursive

Nour Adoumieh

Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña, República Dominicana
nour.adoumieh@isfodosu.edu.do

Resumen

Actualmente, la producción discursiva escrita es considerada como un vehículo social que permite al escritor no solamente presentar información, sino ejecutar una serie de procesos cognitivos para aprender a aprender, aprender a organizar las ideas de los textos, escribir para una audiencia potencial y según las características del género discursivo al que se circunscribe. Por consiguiente, escribir representa un proceso cognitivo complejo que valora los propósitos comunicativos. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre los fundamentos de un modelo discursivo para una hermenéutica de acción educativa que permita la transformación de la escritura dentro de las disciplinas.

Palabras clave: escritura, escritura académica, discurso, disciplina.

Abstract

Currently, written discourse production is considered as a social vehicle that allows the writer not only to present information, but to execute a series of cognitive processes to learn to learn, to learn to organize the texts ideas, write for a potential audience and according to the characteristics of the discursive genre to which the text is circumscribed. Therefore, writing represents a complex cognitive process that values the communicative purposes. The aim of this article is to reflect about the foundations of a discursive model for a hermeneutics of educational action that allows the transformation of writing within disciplines.

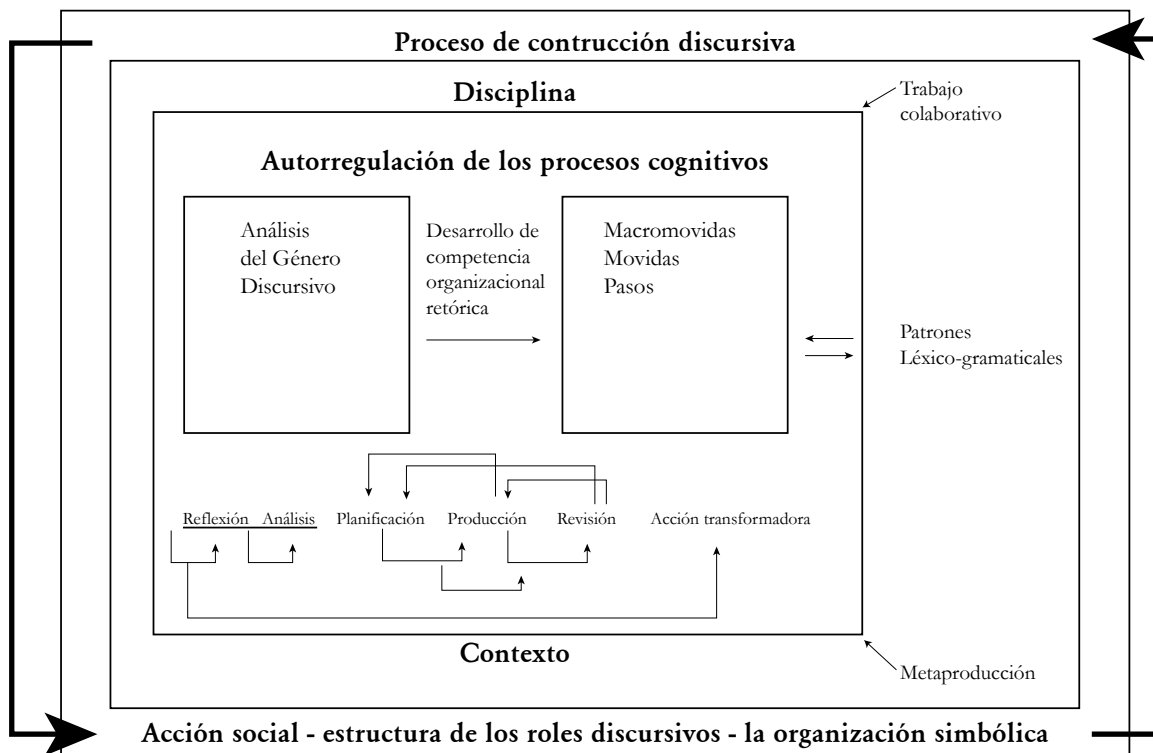
Keywords: writing, academic writing, discourse, discipline.

Recibido: 03 abril 2019
Aprobado: 20 mayo 2019

1 | INTRODUCCIÓN

Esta reflexión es producto de una investigación mayor en la que se diseñó y ejecutó un programa de escritura académica a través del currículo bajo la concepción de un modelo discursivo. Parte de esos hallazgos giraron en torno a la aproximación de una estructura retórica y a la construcción teórica de un modelo discursivo. El modelo discursivo sienta sus bases sobre la pedagogía crítica (Bórquez, 2006). Se perfila hacia la producción de textos escritos, la construcción discursiva y los requerimientos establecidos por las comunidades discursivas de cada disciplina. Por consiguiente, se centra en la reflexión y el análisis del género discursivo y de la estructura organizacional retórica (Swales, 1990). Un programa de esta naturaleza debe abordar las actividades de modo práctico e interactivo sobre un determinado género discursivo, con un enfoque de procesos y bajo los postulados de los modelos cognitivos de Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1992). Se hace especial énfasis en facilitar la reflexión individual y la interacción grupal. El rol del docente es de mediador y el del participante es activo. La construcción teórica del modelo discursivo se puede revisar en Adoumieh (2018).

Figura 1 | Modelo discursivo (Adoumieh, 2018)



Esta metodología pedagógica le facilita al participante emerger sus conocimientos previos y ser constructor de su propio proceso de aprendizaje. El modelo se estructura a través de los siguientes elementos: proceso de construcción discursiva, adscrito a un problema retórico enfocado a las necesidades sociales de la comunidad en la que se escribe; competencia retórica como capacidad de interactuar discursivamente en el marco de un acto comunicativo para producir textos en contextos situados; periferia de la competencia organizacional retórica: basada en la metaproducción, la disciplina como promotora del desarrollo del pensamiento complejo y el aprendizaje autónomo, colaborativo y asistido por tutorías; procesos cognitivos para llevar al sujeto a la reflexión y a la reconstrucción de situaciones en pro del desarrollo del pensamiento crítico y, por último, la acción educativa basada en una pedagogía crítica (Adoumieh, 2018).

Para situar un contexto de referencia, se cita el trabajo de investigación en educación *Write in right*, dirigido por el profesor James R. Martin, del Departamento de Lingüística de la Universidad de Sidney en la década de los 80. Este proyecto produjo aportes significativos para la semántica interpersonal. Sus investigadores, pertenecientes a la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) en su mayoría, expusieron la relevancia de investigar los contextos en los que ocurren los intercambios lingüísticos, los medios empleados, los objetivos retóricos de los escritores, su posicionamiento frente al otro y la forma empleada para modalizar un enunciado.

El modelo discursivo privilegia la escritura inserta en una disciplina específica y se vale de la autorregulación de los procesos cognitivos para forjar una base que induzca a la reflexión y al análisis del género discursivo (Bajtín, 1979; Swales, 1990). De esta manera, se estaría privilegiando el carácter social y cultural de la lengua. Para esta reflexión se exponen los cinco fundamentos teóricos que sirvieron de base para el diseño del modelo de escritura centrado en lo discursivo: filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, metodológicos y lingüísticos. Todos ellos están dirigidos a menguar los efectos de la hegemonía ideológica y proporcionar vías alternas que favorezcan la liberación social y el desarrollo del pensamiento crítico.

2 | FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

Los aportes de la Teoría Crítica remiten a una acción transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales. La concepción de conocimiento manejada estriba en la constitución de los datos de la realidad mediados por la experiencia, por la praxis concreta de un momento determinado y por intereses en común, en contraposición a la concepción

de conocimiento como reproductor conceptual. Esto quiere decir que las organizaciones conceptuales se constituyen alrededor de los acontecimientos, en un momento, de la sociedad como un ente cambiante. Al mismo tiempo, estos acontecimientos se relacionan con un modo de pensar que organiza el conocimiento científico y los objetos de dicho conocimiento. Estos supuestos surgen en la Escuela de Frankfurt (Bórquez, 2006).

Para Maturana (1991), cuando se habla de esta concepción se revierte el enfoque empirista clásico que ve al lenguaje como simple transmisión de información de un individuo a otro, para convertirse en un medio para explicar y transformar la vida misma tanto de quien lo produce como de quien lo recibe. Desde este punto de vista, la construcción discursiva supone una visión de la sociedad, como representación particular de la cultura. Se construyen los discursos mediante la selección de mecanismos que le permitan al escritor legitimarse en una determinada esfera social, atendiendo a las relaciones sociales, formas de razonamiento y de lenguaje.

Por lo señalado anteriormente, el basamento filosófico es el postulado contemporáneo postpositivista. Esta orientación realiza un rescate del sujeto y de su importancia (Martínez Miguélez, 1991). Específicamente, se nutre del humanismo social, dado que la acción se centra en el ser como ente social (interacción con su medio, sus potencialidades y necesidades intrínsecamente humanas, con las personas de su contexto). Se asume al participante del acto educativo en su condición de persona desde una perspectiva biopsicosocial.

En este sentido, se reconoce la necesidad de la transformación educativa para lograr la social mediante la formación de un sujeto que recupere su valor y condición de persona como ser reflexivo para así adaptarse a las necesidades sociales. Paralelamente se nutre en la Teoría Crítica, para proponer una hermenéutica para la transformación social educativa que no solo interprete y reflexione la realidad, sino que su impacto sea la transformación social y educativa.

El carácter hermenéutico de la Teoría Crítica la ubica en la comprensión del sentido del ser humano y sus acontecimientos, lo que, al mismo tiempo, exige una previa comprensión de la totalidad social para vincular teoría y práctica, marcando el interés en comprender el sentido de los acontecimientos más que dominar las cosas. La Teoría Crítica se orienta a la detección de ideologías, racionalizaciones y poder para orientar el flujo del pensamiento hacia la autorreflexión. Los estudios de la Lingüística Sistémica Funcional representan esta orientación marcada en las ideologías. Incluso la Teoría de la Valoración también toma estos aspectos para el estudio del sistema evaluativo del lenguaje (Martin & Rose, 2003). Debido a su naturaleza se relaciona con el significado en contexto, en uso; por lo

tanto, también la pragmática genera aportes, como lo son la modalización, la visión dialógica del discurso, la relación del discurso con el contexto, las implicaciones, la cortesía y el contrato comunicativo, entre otros aspectos.

Para Habermas (1987), uno de los representantes de la Teoría Crítica, es preciso reconocer que la acción humana se encuentra profundamente llena de significados y sentidos. Las personas son capaces de generar acciones para su propia transformación. Es a partir del acto comunicativo y de la construcción discursiva que se forjan los cambios sociales. El sujeto, por su posibilidad de dialogar, discernir, criticar o consensuar, posee la capacidad de comunicarse reflexivamente y de construir nuevos significados, es decir, crea una comunidad comunicativa de aprendizaje.

La universidad como esfera de conocimiento científico se organiza en espacios para debatir temas de interés en donde se dan a conocer otras voces, otros discursos desde la interacción entre pares, negociación de saberes, intercambio de significados y participación crítica. Los discursos escritos disciplinares serían los puentes que promueven el sentido en términos de contexto. La escritura es vista como práctica social concreta; el lenguaje refleja una estructura de la interacción social.

Con base en lo expuesto, se entiende que el conocimiento tiene una base hermenéutica, pues busca el significado de los fenómenos desde la interacción dialógica entre el todo y sus partes. Martínez Miguélez (2007), enfatiza en las interrelaciones que deben coexistir entre las disciplinas por lo que propone pasar de los planes de estudio unidisciplinarios a planes multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios, puesto que el mundo actual se caracteriza por sus interconexiones. En consecuencia, se requiere de una perspectiva más amplia que conduzca hacia una transformación del modo de pensar, de percibir y de valorar.

Habermas (1987), plantea que toda acción, según la orientación que adopte, puede ser instrumental, estratégica o comunicativa. La primera, se asocia a la interacción con otros sujetos y su orientación es hacia el éxito considerado bajo reglas técnicas de acción y se evalúa el grado de eficacia de la intervención en un estado físico. La segunda, orientada al éxito y cuyo sentido remite a las acciones de otros, evalúa el grado de eficacia cosechado en el intento de influir en las decisiones de un oponente racional. La tercera, fundamento considerado en este modelo, posee una orientación dirigida hacia el entendimiento, es de carácter social. Se basa en la actividad teleológica, en el marco de una estrategia de actuación que esté orientada hacia el logro de determinados fines. Entonces, la acción comunicativa es una forma de interacción social en la que los planes de acción de los diversos actores se coordinan por el intercambio de actos comunicativos, a través del discurso orientado hacia el entendimiento.

Lo anteriormente expresado incide en una acción transformadora en la vida social y educativa para promover el conocimiento autorreflexivo y la búsqueda cooperativa del conocimiento. De manera que la investigación-acción se promueve para propiciar la unión entre distintos miembros de una comunidad para mejorar la praxis pedagógica, donde la formación de las personas que participan se traduce en una acción social transformadora. En palabras de Rivas Balboa (1997), el docente «está involucrado en la transformación social de su entorno local y nacional», facilita experiencias necesarias para la vida social y productiva de sus estudiantes y al mismo tiempo «es un compañero de ruta, como un acompañante y animador de un movimiento de revitalización profunda» (p.44).

La construcción discursiva potencia la acción comunicativa, en el sentido de que rompe con la inmediatez de la situación y obliga a una interpretación en relación con un contexto. La escritura y los discursos de una disciplina específica son la base de la fecunda acción comunicativa discursiva que permite el acceso a un acervo cultural. La relación entre disciplinas es «el camino para lograr una Universidad más cónsona con las demandas que la sociedad actual le pide a la Academia y a los profesores que la integran» (Martínez Miguélez, 2007, p.74).

Ahora bien, la base filosófica expuesta se complementa con el pensamiento complejo. Desde la diversidad, se presentan rasgos que permiten establecer el mantenimiento de una relación. Dice Morin (1996) que «la organización de un sistema es la organización de la diferencia y esta determina las relaciones complementarias entre las partes y el todo» (p.141). Por esta razón, el modelo discursivo concibe la escritura desde las disciplinas para servir como complemento de acción y canal para vehicular el conocimiento en términos de interpretación de una realidad simbólica. El pensamiento complejo apunta a la comprensión, no a la explicación. «De allí su esencia hermenéutica, no solo distinguir, sino también organizar, no solo dar explicaciones lineales y causales, sino también tener sentido de la multidimensionalidad y de la recursividad, de la lógica y de la dialógica» (Fraga de Barrera, 2004, pp.65-66).

En cuanto a la dialogicidad y recursividad en la escritura, son principios establecidos por Morin (1998), transferibles al campo de escritura y consideramos importante presentarlos. La dialogicidad en la escritura es vista como el eje promotor de la interacción social entre el yo, el tú y lo dicho. Martínez (1997), la presenta como unidad compleja que permite la existencia de la diversidad por medio de la relación intersubjetiva existente entre los interlocutores del acto comunicativo en un contexto situacional específico. Para Maturana (1991), «es en el espacio del diálogo donde uno puede vivir en exigencia o en la armonía con los otros» (p.34). Esto

hace que constantemente se reelaboren los esquemas de conocimiento y el aprendizaje, es decir, hace dinámico el proceso escritural.

En lo concerniente a la recursividad, es un proceso que se produce y reproduce a sí mismo, rompe con la linealidad. La construcción discursiva escrita es en esencia recursiva, puesto que dentro de sí hay un constante movimiento para reelaborarla y transformar así la palabra en conocimiento según los fines deseados. El modelo de Flower y Hayes (1981), describe estos procesos mentales seguidos por el autor en el momento de escribir. Para este modelo, los procesos no son lineales, son operaciones recursivas en la que se puede retroceder y avanzar sin ningún problema. Además, el modelo destaca la memoria a largo plazo: conocimiento del tema, la noción de audiencia y planes de escritura, la situación comunicativa y el proceso de escribir.

En fin, existe una necesidad del pensamiento complejo, pues en palabras de Martínez Miguélez (2007), «no es nada fácil comprender, aceptar y llevar la lógica de una determinada disciplina a las mentes de los que cultivan otra muy diferente» (p.77). No obstante, se trata de establecer diálogos académicos que se interfecundan. Con este fundamento, entendemos que el proceso escritural favorecerá una continua reflexión acerca de la complejidad de la sociedad y de la naturaleza humana misma y de su interrelación permanente para la transformación del pensamiento.

3 | FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Giroux (1990), basándose en la filosofía postmoderna, indica que «el conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es contemplado como una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia» (p.110). Es por esta razón que bajo esta visión se propone abarcar los contenidos lingüísticos de manera transversal, en otras palabras, desde una didáctica del género discursivo circunscrita a una escritura a través del currículo. En este sentido, se trabaja con el conocimiento de tipo crítico, el cual se corresponde con el interés de la transformación de la realidad mediante la reflexión y la autorregulación de las metas. Lo anterior se relaciona con la perspectiva de Habermas (citado en Giroux, 1990), al considerar que el conocimiento crítico incluye dentro de sí el técnico-instrumental (causa-consecuencia) y el práctico (entendimiento, interpretación), necesarios para la construcción significativa del aprendizaje y para la concienciación de la transformación del conocimiento.

La concienciación es definida por Freire (1990), como el «proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto

transformador» (p.120). Para que ello se produzca se requiere tanto de un contexto teórico (cuando se produce la reflexión) como de la inserción en el contexto concreto (la realidad social que ha de ser transformada). La praxis pedagógica transformadora hace un engranaje entre la teoría y la práctica con la finalidad de establecer una reflexión autorregulada y dialéctica entre pensamiento y acción. La educación crítico-transformadora en términos de McLaren (1997), debe estar dirigida a «invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales...» (p.270), con la intención de generar transformación y que esa transformación tenga un impacto social.

La pedagogía de Freire (1990), sustentada en la Teoría Crítica, se enfoca en la producción de conocimientos y su interés primordial apunta hacia la transformación de la realidad para mejorarla; dirige la búsqueda a que las personas se consideren sujetos de su propia historia, en vez de objetos, a lo que él denomina conciencia crítica con la metodología de proyectos. La acción pedagógica requiere de la formación de sujetos sociales, participativos y capaces de hacer discurso.

Es de hacer notar que los aportes teóricos señalados para los fundamentos pedagógicos pertenecen a la pedagogía crítica. Todos parten de la necesidad de realizar una transformación social a través de la generación de conocimiento, en este caso, construido por medio del discurso. De esta manera, los contenidos lingüísticos no son enseñados, sino que el estudiante, haciendo uso del pensamiento crítico, comprende su uso desde la escritura a través del currículo. La praxis pedagógica transformadora hace un engranaje entre la teoría y la práctica con la finalidad de establecer una reflexión autorregulada y dialéctica entre pensamiento y acción.

Al diseñar un modelo discursivo, es evidente la incorporación del contexto como un factor determinante que permite entender la noción de género discursivo ligada a las prácticas sociales de una comunidad. Este proceso de socialización del sujeto con su contexto construye una representación de la realidad. Cada sujeto crea la interpretación según su medio y las convenciones establecidas. Por esta razón, las prácticas escriturales deben hacerse desde las disciplinas. Si bien es cierto que Giroux (1990), asume como contexto el espacio geográfico donde el individuo realiza sus acciones y Halliday (1994), lo asocia con la interrelación de las variables Campo, Tenor y Modo (la acción social, la estructura de los roles discursivos y la organización simbólica, respectivamente, con cada variable), ambos confluyen en que el contexto configura las redes de significados que se construyen y reconstruyen a través del lenguaje.

Desde esta perspectiva de pedagogía crítica, la programación pedagógica no debe ser prescriptiva, sino descriptiva. Más bien, las actividades deben centrarse en la construcción crítica del conocimiento mediante prácticas de escritura y reescritura.

4 | FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

La base epistemológica del modelo discursivo está dirigida a establecer la concepción de la escritura como generadora de conocimiento, su orientación y valor pragmático se presentan como prerrequisito para estudiar otros contenidos. En primera instancia, es conveniente aclarar que según Bunge (1985), el conocimiento está constituido por conceptos, juicios y raciocinios y que trasciende los hechos, es decir, descarta algunos hechos, produce nuevos y los explica. En palabras de este mismo investigador, los transforma. La construcción del conocimiento no es un hecho mecánico que se logra a través de un cúmulo de informaciones, sino que se hace posible gracias a la activación de un conjunto de estructuras mentales organizadas que permiten la comprensión de hechos, acciones y acontecimientos. Esta concepción se adscribe a la Teoría Crítica, hace que los participantes creen mayor conciencia de sus propias realidades, autorreflexionen para producir un saber crítico y transformador (Bórquez, 2006).

El aprendizaje del discurso escrito es una tarea compleja que produce influencias tanto para el escritor como para el interlocutor. Para adquirir ese aprendizaje, es de vital importancia realizar actividades altamente significativas donde el participante vea la utilidad real en cada momento de lo que está escribiendo y para qué lo está haciendo. En este caso, el docente diseñaría secuencias pedagógicas alrededor de tareas de escritura solicitadas en el ámbito de formación. Una de las actividades podría girar en analizar la estructura organizacional retórica de discursos afines al que se desea escribir. Esto lleva a enseñar a aprender a aprender, es decir, formar a los estudiantes para un aprendizaje estratégico.

Un modelo de escritura centrado en lo discursivo no concibe la escritura limitada únicamente a un instrumento de comunicación, sino como el medio para reflexionar sobre el propio pensamiento, organizar y reorganizar el conocimiento (Giroux, 1990). Además, supone influir o controlar la conducta del otro, construir identidades socioculturales y formas de percibir el mundo y los fenómenos.

La escritura en su nivel epistémico transforma la conciencia del ser humano y le permite encontrar nuevas relaciones (Wells, 1987). Este

nivel consiste en que al escribir se transforma el conocimiento desde una experiencia personal y se crean ideas, opiniones o puntos de vista que se desconocían previamente. La organización en el papel y la materialización del pensamiento favorecen concebir la escritura como instrumento epistémico vinculado a la generación, transformación y difusión del conocimiento, tres elementos imprescindibles en el nivel de Educación Superior que se fomentan con un diálogo crítico. Por consiguiente, el sujeto que se espera es un ente crítico capaz de problematizar el conocimiento y no un autómatas consumidor de información. Es así como, desde lo epistemológico, el discurso escrito se valora como forma de pensar y hacer uso del lenguaje de manera crítica y a la vez creativa para lograr así una alfabetización académica.

Los escritos solicitados en la universidad ameritan de un procesamiento de la información producto de un complejo proceso cognitivo que no es resultado de un momento de inspiración, al contrario, es de reconocimiento de la situación de comunicación, reflexión, documentación, análisis crítico y contraste, entre otros procedimientos (Carlino, 2005; Flower & Hayes, 1981). Esto quiere decir que requiere de la reelaboración de informaciones previas para derivar conceptos nuevos que permitan regenerar los anteriores, acto que estimula la transformación del conocimiento (Bereiter & Scardamalia, 1992).

Dominar las convenciones gramaticales no es saber escribir. El acto de escribir implica comprender, regular y ejercer control sobre los procesos mentales que se activan en función de lo que se quiere lograr, es decir, hay un dominio de los actos de habla, es reconocer las reglas de uso para comunicarse en un determinado contexto. De esta manera, se construye discursivamente el conocimiento fijando la atención en lo que se desea comunicar, a quién se desea comunicar y con qué propósitos (Flower & Hayes, 1981).

La escritura crea un nuevo conocimiento basado en la construcción del significado. Para Vigotsky (1993), el cambio del discurso interior a un discurso escrito es complejo, dado que el discurso escrito requiere de funciones psicológicas superiores, las cuales son deliberadas y conscientes. En este sentido, la psicología cognitiva se centra en el estudio de los procesos cognitivos que intervienen en el comportamiento humano y, a su vez, en los distintos momentos en el que el individuo procesa la información y la organiza en su estructura cognoscitiva. Los procesos cognitivos que implican la escritura tuvieron sus comienzos en 1971 con los trabajos de Janet Emig, quien centra su atención en la redacción y no en el producto final (García Sánchez & Marbán, 2002; Parodi, 2003).

Castelló (1997) plantea que desde lo cognitivo, «escribir equivale a resolver un problema complejo y se estudian las operaciones mentales que el escritor lleva a cabo para conseguir un texto ajustado a las exigencias de la situación comunicativa» (p.148). Las situaciones comunicativas desarrolladas deben mostrar la competencia comunicativa del escritor, es decir, su capacidad para usar el lenguaje de manera apropiada en las diversas situaciones sociales, en las cuales se consideran, incluso, los interlocutores (Cassany, Luna & Sanz, 1994). Esta visión fue formulada por el estadounidense Hymes (1977) para referirse a la competencia comunicativa.

Esta perspectiva epistemológica debe considerarse en el momento de hacer la planificación de programas, especialmente los dirigidos a docentes, para que puedan coordinar actividades entre distintas disciplinas. Si el participante está consciente de la utilidad de aprender a escribir y para qué sirve hacerlo, entonces su construcción discursiva mejoraría. Cuando se ejerce control sobre este proceso, los efectos de recepción esperados posiblemente se logren con mayor éxito, pues se trata de escribir en el contexto de una comunidad discursiva que ya ha creado sus convenciones sociales.

5 | FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Muchas son las investigaciones que se presentan sobre las limitaciones en el aprendizaje de la escritura, puesto que las demandas de las comunidades discursivas universitarias tienen requerimientos específicos y hay que preparar a los estudiantes para que logren incorporarse a esa cultura académica (Carlino, 2005; García Sánchez & Marbán, 2002; Martínez, 2004; Moyano, 2018).

Ello advierte sobre la necesidad de proponer intervenciones pedagógicas acordes a esas necesidades y por supuesto al nivel de formación de los participantes. La Educación Superior y la formación de profesionales no escapan de ello. La complejidad del pensamiento abordado en las universidades exige una preparación adicional en los principales actores de este proceso: profesores y estudiantes.

En la evolución de la pedagogía, se han suscitado cambios paradigmáticos que llevan a valorar el proceso de enseñanza como un proceso mancomunado con el de aprendizaje, y eso traslada el rol de todos los intervinientes a activo y crítico. Para lograr este propósito, dentro de este fundamento metodológico del modelo discursivo, se sugiere que sea a través de una programación pedagógica basada en proyectos de aprendizaje.

La programación pedagógica, desde esta perspectiva, debe ofrecer una posibilidad para desarrollar la competencia retórica de los participantes insertos dentro de una comunidad científica en particular. La intención es concebir la escritura como medio generador de conocimiento bajo el modelo discursivo, y así promover la interacción entre los participantes y el texto en sí. Esta metodología de acción sigue los lineamientos de los diseños cognitivos y los modelos didácticos. Específicamente, Camps (2003), refiere este tipo de aplicación como secuencia didáctica; no obstante, debido a las actualizaciones desarrolladas sobre el tema, en esta investigación, se le denomina programación pedagógica. La razón obedece a que una programación pedagógica no solo abarca la enseñanza, sino que también se preocupa por el aprendizaje. Algunos de los principios que rigen esta programación se explican a continuación.

La forma de trabajo recomendada para una programación pedagógica bajo el modelo discursivo es a través de proyectos de aprendizaje, tendencia iniciada bajo el Movimiento Pedagógico de Escuela Nueva liderado por John Dewey, aunque fue William Kilpatrick quien propuso el denominado Método de proyectos (Pérez Abril & Rincón, 2010). Los trabajos por proyectos son actividades articuladas que promueven la acción-aprendizaje de temas reales y necesarios para los participantes. Por lo general, involucra a participantes de distintas áreas. Esta forma de trabajo sienta sus bases sobre el constructivismo. La intención de los proyectos de aprendizaje radica en que las actividades no se den de manera parcelada, sino como un sistema de trabajo constante que promueva el pensamiento crítico y la resolución de problemas reales (Blank, 1997).

Se aborda el aprendizaje continuado, el cual se ocupa de la adquisición y aplicación de conocimientos y habilidades en el contexto de problemas auténticos y autodirigidos. Para Lavid (2005), este aprendizaje se fundamenta en cuatro principios. El primero de ellos se basa en que el aprendizaje, especialmente el de la lengua, debe tener lugar en el contexto de los problemas complejos; el segundo plantea que el aprendizaje se debe dirigir a la realización de actividades intrínsecamente satisfactorias; el tercero enfatiza que el aprendizaje se debe enfocar en las necesidades de los usuarios, y el cuarto expone que las prácticas de aprendizaje deben darse bajo un ambiente colaborativo, pues la mente humana es limitada y requiere de la interacción entre pares para lograr determinados objetivos.

Se sugiere emplear un corpus compuesto por textos reales realizados por escritores maduros, los cuales sirven de modelo, y textos escritos por los participantes. En ambos casos, los textos deben estar adscritos a la disciplina de los participantes, a fin de manejar temas de interés, y que la práctica de escritura sean reales, más que prefabricadas.

Las actividades deben promover la activación de los diversos procesos y subprocesos cognitivos que componen la composición de textos escritos: reflexión, planificación, producción y revisión.

Las estrategias deben ser colectivas e individuales. Se le confiere a la acción de escribir la noción de reescribir, pues se supone que el participante aprende mientras escribe y desarrolla el nivel epistémico de la escritura (Adoumieh, 2018).

Acorde a las exigencias curriculares de la actualidad, el modelo propone que las programaciones se valgan de un diseño por competencias en cada uno de los proyectos propuestos. Le Boterf (2001), define la competencia como un saber entrar en acción, lo que involucra la integración y transferencia de un conjunto de saberes para llevar a cabo una tarea y así resolver problemas cognitivos. En este sentido, Tobón (2006), indica que la aplicación de estos enfoques «ha permitido mejorar la evaluación de los aprendizajes mediante enfoques más abiertos y basados en el saber hacer en contextos» (p.56). Existen competencias transversales que deben ser adquiridas independientemente del área de formación, tales como la capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación y la comunicación oral y escrita, entre muchas otras que se ubican de igual modo en el plano instrumental (Rodríguez, 2007).

Por lo antes expuesto, en este modelo la competencia escrita debe manejarse como un eje transversal para el desarrollo de habilidades, la adquisición y desarrollo del conocimiento. El desarrollo y la consolidación de esta competencia son óptimos en una instancia real, es decir, en torno a temas de interés científico de los participantes. Esta praxis conlleva a trabajar desde situaciones discursivas que otorgan sentido a la enseñanza y el aprendizaje del participante, pues se trata de saber-hacer en situación, no de manera abstracta y atomizada (Pérez Abril & Rincón, 2010).

Bajo este panorama, la integración cobra un papel fundamental, pues involucra a especialistas de distintas áreas y convierte a los docentes en mediadores de aprendizajes y no en el centro de las clases. En consonancia con ello, la evaluación es de tipo formativa-participativa.

6 | FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS

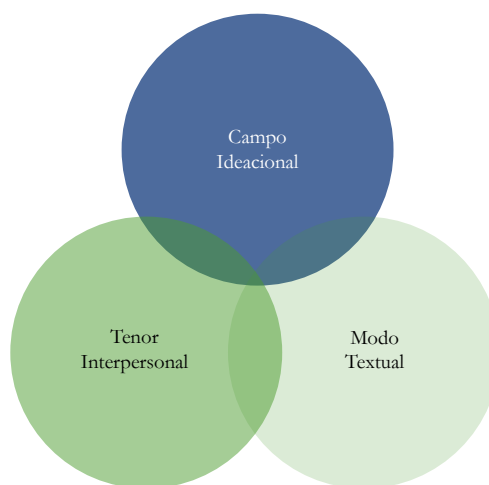
La fundamentación lingüística de este modelo se basa en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF). Esta corriente orienta su foco de atención hacia la relación interdependiente entre el contexto y el uso adecuado del lenguaje en un ámbito en particular. Para que el desempeño se produzca

exitosamente se torna necesario conocer las prácticas de conocimiento, socialmente asumidas por una esfera. Esto quiere decir que el uso específico de la lengua depende de las actividades pautadas, los roles discursivos de los participantes, las convenciones esperadas por el contexto que delimita la acción discursiva y los propósitos comunicativos para sostener un acto comunicativo (Halliday, 1994; Halliday & Martin, 1993).

Desde esta óptica, se debe replantear la enseñanza de la escritura y enfatizarla en propósitos comunicativos que se desean lograr según las normas de la comunidad científica que rodea el contexto de estudio, el conocimiento que se espera manejar, el tipo de actividades propuestas según la intención didáctica y la relación construida entre el docente, el conocimiento y el participante. La LSF se apoya en el estudio de los propósitos comunicativos del lenguaje.

El escritor selecciona elementos que le permiten construir significados ideacionales e interpersonales. Lo ideacional se refiere a la configuración semiótica empleada para transmitir información, ideas o experiencias, y lo interpersonal establece las relaciones sociales o interacción con los miembros del entorno discursivo. En este sentido, el escritor adopta posturas dependiendo de la situación discursiva y el propósito comunicativo pretendido para construir textos o un objeto semiótico en términos hallidianos a través de la metafunción textual, es decir, mediante la creación de textos coherentes entre sí y ajustados a las necesidades de su emisión. Para ello, el sujeto discursivo requiere un conocimiento del ámbito social que circunda al evento comunicativo. Así, las variables del contexto de situación: Campo, Tenor y Modo, se fusionan con las metafunciones del lenguaje: ideacional, interpersonal y textual, respectivamente. En cuanto a la variable del contexto de situación denominada Campo, se refiere a los tópicos y a la actividad en curso, es decir, el Campo va dirigido a lo que ocurre o lo que se dice (Kaplan, 2007). Mientras que el Tenor es la relación que se sostiene entre los interlocutores que conforman el intercambio de significados. Y el Modo se enfatiza en el papel que juega la lengua en una situación particular para expresar significados haciendo uso de las distintas posibilidades retóricas existentes.

Las variables representan puntos de entradas a distintas opciones de sentido que dependen de la configuración contextual. A continuación, se presenta la fusión entre las metafunciones y las variables del contexto de situación.

Figura 2 | Metafunciones y variables

Para la LSF, el lenguaje es funcional y se le confieren tres sentidos: en su interpretación de los textos, del sistema, y de los elementos de las estructuras lingüísticas. El carácter funcional de esta teoría señala cómo se usa el lenguaje (Halliday, 1994). Se trata de un cuerpo estable de ideas que se interesa por los elementos lingüísticos, por el sistema del lenguaje y por la afiliación del contexto de situación con el contexto social e ideológico, sin menoscabo del género discursivo.

Las descripciones de género de la LSF recurren a las dimensiones léxico-gramaticales, textuales y contextuales. Además, los trabajos de la Escuela de Sidney, desde la Teoría de la Valoración, han mostrado otras perspectivas que enfatizan en la dimensión interpersonal y en la variable de Tenor en el análisis de los textos. El análisis desarrollado desde esta corriente permite caracterizar individualmente los textos y detectar sus estructuras esquemáticas, sus funcionalidades y las realizaciones lingüísticas esenciales vinculadas con las variables del registro (Halliday & Martin, 1993).

Todo lo antes expuesto es de sumo interés en todos los campos de estudio; sin embargo, los mediadores de la escritura científica en las especialidades deben desarrollar la actividad lingüística desde una perspectiva más esquemática y modélica y menos compleja. Por consiguiente, en este modelo se propone abordar los propósitos comunicativos y los rasgos o patrones lingüísticos más destacados y significativos para las personas involucradas. No se espera que se conviertan en expertos en gramática sistémica funcional, sino en usuarios capaces de comprender las condiciones pragmáticas de la interacción discursiva de la ciencia en la que se desempeñan académicamente.

Es importante destacar que, en lo que respecta a la interacción discursiva, el modelo fija su epicentro en la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1971). Ya desde los setenta hubo interés en mostrar al sujeto discursivo y a su inscripción en el discurso. El énfasis se trasladó al cómo se produce el sentido, quién lo produce, bajo qué circunstancias, cuándo, con qué medios, con qué fines, para quién y con quiénes. Esta relación intersubjetiva, de producir enunciados insertos en contextos específicos, es lo que ubica al discurso más allá de los límites de lo lingüístico. Benveniste (1978), expresa que: «La enunciación es este poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización. El discurso –se dirá–, que es producido cada vez que se habla» (p.83). Por lo tanto, la lengua en uso estipula las características lingüísticas de la enunciación.

En la práctica discursiva, un constituyente del discurso es el enunciado. Se considera como la unidad menor. Calsamiglia y Tusón (1999), lo definen como segmento del discurso cargado de intencionalidad comunicativa. En todo acto enunciativo, existe un posicionamiento del sujeto discursivo mediante el uso de verbos introductorios en el discurso referido y ello representa un punto clave en la escritura o alfabetización desde las disciplinas.

Para el desarrollo de un modelo discursivo se debe prestar mayor atención en la teoría de la enunciación, debido a que posibilita el desarrollo de una competencia organizacional retórica que fomente la apropiación y la generación de conocimientos. Esta competencia se refiere a la capacidad de interactuar discursivamente en el marco de un acto comunicativo para producir textos en contextos situados (Adoumieh, 2018). Asimismo, la teoría de la enunciación fortalece la capacidad de analizar los diversos textos en contextos para comprender la interrelación subjetiva presente acorde a la diversidad de modos de organización del discurso. Desde el punto de vista cognitivo, esta teoría optimiza esos procesos mediante la toma de conciencia crítica de cómo se construye el discurso y las distintas finalidades que se buscan según las comunidades en las que se construye. Es de hacer notar que la construcción discursiva se basa en la utilización funcional del lenguaje, es decir, no es memorizar estructuras o esquemas fijos, sino comprender el propósito de ese uso. Para el abordaje de la lengua en las disciplinas, el discurso se convierte en la unidad de base que podría favorecer la calidad de los textos.

También, se propone hacer el abordaje a través de las movidas retóricas, cuya base lingüística es la sistémica funcional. El modelo de movidas fue propuesto por Swales (1990), quien lo creó para explicar la organización retórica de las introducciones de los artículos de investigación. En la actualidad, esta metodología ha sido ampliada y aplicada a distintas secciones

de estructuras textuales y géneros discursivos (Beke, 2011; Martín, 2003; Parodi, 2008; Sabaj, Toro & Fuentes, 2011).

Swales (1990) coincide con Bajtín (1979) en plantear que el género se refiere a las convenciones estipuladas por una comunidad discursiva sobre los patrones textuales o características prototípicas de cada estructura textual. Su organización retórica obedece a los propósitos comunicativos que el autor desea transmitir. Por ejemplo, la comunicación científica o artículo de investigación se considera un género porque es una estructura textual convencionalizada y determinada culturalmente; esto quiere decir que sus rasgos característicos dependen de su esfera de producción y divulgación. Aun cuando los textos compartan una retórica en común con otras disciplinas, poseen aspectos contextuales delimitados por las normas discursivas de una comunidad en especial, las cuales se evidencian hasta con el posicionamiento, es decir, con la manera en la que el autor usa el discurso reportado y cómo lo interpreta y lo utiliza (Bazerman, 1988). Por lo tanto, se hace imprescindible considerar que los géneros no son estáticos, sino dinámicos y cambiantes, se transforman con el tiempo según las necesidades del contexto y los medios de interacción (Bajtín, 1979).

Una movida retórica se refiere a una unidad retórica o discursiva que realiza una función comunicativa coherente, tanto en el discurso oral como en el escrito (Swales, 1990). Los elementos que permiten la realización interna de cada movida son conocidos como pasos, los cuales permiten el desarrollo o progresión informativa. Bajo esta misma perspectiva, Parodi (2008) define las movidas como unidades semántico-discursivas que ejercen una función comunicativa en particular y permiten identificar la estructura retórica de los textos científicos. Este autor crea el término de macromovidas, unidad discursiva de mayor jerarquía que contribuye al propósito global del texto. El conjunto total de las macromovidas da lugar a la organización global del texto y se corresponde con las secciones del texto. Seguidamente, se ejemplifican los conceptos de macromovida, movida y pasos del informe de prácticas de laboratorio de la especialidad de Física.

Tabla 1 | Extracto de la aproximación prototípica de la estructura retórica de los informes de práctica de laboratorios de la especialidad de Física (Adoumieh, 2017)

Macromovida	Movida	Pasos
Resumen (R)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contextualización teórica 2. Objetivos 3. Procedimientos experimentales 4. Hallazgos e interpretación 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Presenta la situación física en estudio 1.2 Menciona las implicaciones físicas y didácticas del estudio 2.1 Presenta la finalidad de la actividad 3.1 Describe el procedimiento utilizado 3.2 Muestra los resultados obtenidos 4.1 Acercamiento interpretativo de los hallazgos
Introducción (I)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Generalización del contexto temático 2. Conceptualización física 3. Propósito del estudio 4. Limitaciones 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Define el tópico objeto de estudio 1.2 Plantea ejemplos asociados al tema 1.3 Da cuenta de la importancia del estudio 1.4 Introduce un contraargumento. 1.5 Presenta datos históricos de relevancia 2.1 Alude a los conceptos, leyes, teorías físicas involucradas 2.2 Genera interrogantes e inquietudes investigativas 3.1 Presenta el propósito 4.1 Expone las limitaciones del estudio

Fuente: Elaboración propia.

Esta forma sirve de punto de partida para abordar la enseñanza de la escritura académica basada en la distinción de género y organización retórica. Estudios de investigadores como Cassany (2006), Morales (2008), Parodi (2008), Arnoux, Stefano y Pereira (2010), Cassany y López (2010) y Navarro (2014), ya han manifestado la necesidad patente de la alfabetización académica y profesional desde las disciplinas. No obstante, queda un camino por transitar referente a su aplicación como metodología pedagógica en estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, ya que su proyección se ha dado en el estudio del inglés con propósitos específicos, conocido con las siglas (ESP).

Dicha alfabetización se centra en los enfoques didácticos propuestos por Shih (1986), en cuanto al enfoque basado en el proceso, el cual pone énfasis en el desarrollo de los subprocesos de composición de textos escritos: planificación, textualización y revisión; y en el enfoque basado en el contenido, cuyo núcleo es lograr que la escritura sea el medio para la adquisición y transmisión de conocimientos inherentes al currículo.

De esta forma, se pretende aprovechar las bondades de este abordaje para ser usado en la enseñanza de la escritura académica en entornos específicos, puesto que le permite al escritor hacer un análisis crítico basado en propósitos comunicativos y no seguir de manera mecánica estructuras textuales. El desarrollo de una competencia organizacional retórica

se complementa con otros elementos dentro del modelo discursivo para escribir a través del currículo, tales como la autorregulación de los procesos cognitivos, para lo cual se vale del nivel epistémico de la lengua abordando implícitamente interrogantes como: ¿qué función cultural cumple un determinado texto?, ¿cuáles son sus propósitos comunicativos?, ¿cómo se ubica el escritor frente a lo dicho?, ¿por qué el escritor adopta una determinada postura?, ¿qué espera la comunidad discursiva con el texto que se presenta?, ¿se espera cumplir con un propósito cultural, transmitir una información, buscar adhesión con respecto a una situación, criticar?

Para resumir los fundamentos explicados, se ofrece la Tabla 2.

Tabla 2 | Resumen de los fundamentos del modelo

Fundamentos	
Filosóficos	Se fundamenta en la Teoría Crítica, en la acción comunicativa y en el pensamiento complejo.
Pedagógicos	El modelo se fundamenta en la pedagogía crítica. El punto central es la transformación social a través de la generación de conocimiento construido por medio del discurso.
Epistemológicos	La escritura es considerada como medio para incrementar la habilidad del pensamiento. Es vehículo generador y transformador de conocimiento. Ambos se funden en una sola entidad epistemológica. Mientras se escribe se aprende. Al mismo tiempo, quien escribe ejerce control ideológico en sus interlocutores. De allí su carácter social.
Metodológicos	El modelo debe aterrizar en programaciones pedagógicas con una metodología de acción por proyectos de aprendizaje a fin de trabajar transversalmente la escritura con los intereses de una comunidad discursiva.
Lingüísticos	Se basa en Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y en la Teoría de la Enunciación. Las prácticas de conocimiento, socialmente asumidas por una esfera, se convierten en modelos para ser analizados, organizacionalmente, en macromovidas, movidas y pasos. Esto quiere decir que se enfatiza en los propósitos comunicativos.

Fuente: Elaboración propia.

7 | REFLEXIONES FINALES

Para cerrar, los fundamentos de un modelo discursivo buscan que el trabajo en las aulas no se centre en la caracterización formal de los géneros, ni en los rasgos gramaticales del discurso, ni tampoco en la enseñanza sobre aspectos teóricos de la lengua, sino en cómo los textos se construyen y con ellos se construyen sus significados dependiendo de su ámbito social y de las normas establecidas por una comunidad discursiva. Esto se logra mediante una reflexión metalingüística y metacognitiva explícita, y a través de prácticas continuas de escritura para así estimular el desarrollo de habilidades discursivas. Desde esta perspectiva, se busca disminuir los efectos

de la hegemonía ideológica y proporcionar canales para la liberación social por medio de la toma de conciencia sobre los dominios intelectuales y culturales (Gramsci, 1974). Conviene resaltar que el modelo discursivo se materializa a través de programas de escritura que recuperen fielmente los fundamentos presentados, sin menoscabo de la práctica principal: escribir en una disciplina específica.

8 | REFERENCIAS

- Adoumieh, N. (2017). Aproximación de la estructura retórica del informe de prácticas de laboratorio de Física. *Acción Pedagógica*, 26(1), 28-46. Recuperado de <https://bit.ly/31wo7LM>
- Adoumieh, N. (2018). El modelo discursivo en la escritura a través del currículo. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 77-93. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp77-93>
- Arnoux, E. N., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2010). Materiales clínicos y supervisión: Escritos del campo psicoanalítico. En G. Parodi (Ed), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 185-214). Santiago de Chile: Planeta.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Benveniste, E. (1971). *Problemas de lingüística general*. Vol. I. México: Siglo XXI Editores.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Two models of classroom learning using a communal database. In S. Dijkstra, H. P. M. Krammer & J. J. G. van Merriënboer (Eds.), *Instructional models in computer-based learning environments* (pp. 229-241). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W. E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida.
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía crítica*. México: Trillas.
- Bunge, M. (1985). *La investigación científica*. España: Ariel.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: Puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En A. Camps (Ed.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Taller de Textos*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Esquerdo, S., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

- Castelló, M. (1997). Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. En Monereo C. Font (Ed.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 185-218). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Ferrero, C. L. & Cassany, D. (2010). De la Universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Barcelona: Planeta.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). *Una teoría del proceso cognitivo de la escritura. Composición y comunicación universitaria*, 32(4), 365-387.
- Fraca de Barrera, L. (2004). *Una hermenéutica de la cultura escrita electrónica desde el pensamiento complejo (Tesis doctoral)*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- García, J. N. & Marbán, J. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gramsci, A. (1974). *Antología: Selección y notas de Manuel Sacristán*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Halliday, M. A. K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1977). Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach. Londres: Tavistock.
- Kaplan, N. (2007). La teoría de la valoración: Un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje. En A. Bolívar (Ed.), *Análisis del discurso, ¿Por qué y para qué?* (pp. 63-86). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Lavid, J. (2005). *Lenguaje y nuevas tecnologías. Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. Madrid: Cátedra.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Martin, J. R. (2000). Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse* (pp. 142-175). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R., Martin, J. & Halliday, M. A. K. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. New York, NY: Routledge.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martínez, M. C. (1997). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Martínez, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Valle.
- Martínez Miguélez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Texto.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas
- Martínez Miguélez, M. (2007). *Transdisciplinariedad, pertinencia social e investigación*. Heterotopia, 35/36/37, 73-85.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Hachette.

- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Morales, O. (2008). Aproximación discursiva al artículo de investigación (AI) odontológico hispanoamericano: Implicaciones para la enseñanza del discurso académico. En P. Sánchez, P. Pérez, P. Jiménez & R. Criado (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de la AELFE* (pp. 90-103). Murcia: España. Recuperado de <https://bit.ly/2KupQLC>
- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: Opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA: Documentação de Estudos Em Lingüística Teórica e Aplicada*, 34(1), 235-267. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para hacer y saber*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Pérez Abril, M. & Rincón, G. (2010). *Diez años de experiencias en enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Rivas Balboa, C. (1997). *Manos, cerebro y eticidad. El reto de la nueva educación*. Caracas: Equinoccio.
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el espacio europeo de educación superior. Tipologías. *Humanismo y trabajo social*, (6), 139-153.
- Sabaj, O., Toro, P. & Fuentes, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, 24(2), 245-271. Recuperado de <https://bit.ly/31g3jYQ>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shih, M. (1986). Content-based Approaches to Teaching Academic Writing. *TESOL Quarterly*, 20(4), 617-648. <https://doi.org/10.2307/3586515>
- Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias: *Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Vigotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Wells, G. (1987). *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Laia.

**RECENSIÓN DE TRISTÁ PÉREZ, A. MA. Y
CÁRDENAS MOLINA, G. (2016). *DICCIONARIO
EJEMPLIFICADO DEL ESPAÑOL DE CUBA.*
INSTITUTO DE LITERATURA Y LINGÜÍSTICA. LA HABANA: EDITORIAL
DE CIENCIAS SOCIALES. 2 TOMOS.**

Iván Grajales-Melián
Universidad de Oriente, Cuba
ivang@uo.edu.cu

Yessy Villavicencio-Simón
Universidad de Oriente, Cuba
villavicencioys@nauta.cu

Una aspiración imperante de muchos investigadores en materia de Lingüística Aplicada a la didáctica de las lenguas ha sido la necesidad de la enseñanza del modo en que el idioma funciona en una determinada comunidad lingüística a quienes estudian una lengua extranjera.

Por consiguiente, lo primordial es conocer la lengua que se usa realmente para poder volcar ese conocimiento en gramáticas, diccionarios, libros de ejercicios y otros. Los lexicógrafos, a su vez, también comparten el criterio de que solo mediante el estudio de grandes cantidades de datos se podrá obtener una imagen adecuada del comportamiento y los valores de un vocablo en un momento determinado (Tristá & Cárdenas, 2016, p.5).

De este modo, se introduce la motivación y finalidad de los repertorios lexicográficos aportados por las prestigiosas autoras cubanas Tristá Pérez (1940-2006) y Cárdenas Molina (1930-2010), en su *Diccionario ejemplificado del español de Cuba* (DEEC, 2016), elaborado por el Instituto de Literatura y Lingüística de La Habana, Cuba.

La consulta del primer volumen, que consta de 544 páginas y el segundo de 593 páginas, motiva la escritura de esta recensión con el propósito esencial de promover las potencialidades de esta obra lexicográfica desde un enfoque glosodidáctico, cuya significación práctica está dada en la factibilidad social que posee para la enseñanza del léxico en el contexto cubano a no hispanohablantes. De acuerdo con la actual concepción comunicativa de la enseñanza de lenguas extranjeras, la ampliación del conocimiento léxico en los alumnos constituye un imperativo para el logro de una práctica comunicativa eficiente, en tanto la comprensión y el dominio del léxico posibilitan al usuario de la lengua reconocer el significado y el sentido adecuado de las unidades léxicas. La investigadora Escandell (1996) destaca la activación y accesibilidad a la información enciclopédica y de conocimiento del mundo asociadas al significado léxico en la interacción comunicativa, al ofrecer las unidades léxicas un conjunto de contenidos experienciales que están determinados por la cultura.

El lexicógrafo Humberto Hernández, quien profundiza sobre la situación de la lexicografía didáctica en el ámbito hispanoamericano, asegura que no se puede enseñar lengua para nativos y extranjeros sin el uso del diccionario y explica: «La Lexicografía en general y la Didáctica del uso del diccionario en particular siguen siendo asignaturas pendientes (...)» (Domínguez, 2010, p.30). Por otro lado, el investigador García Platero (2015, p.390-391) sintetiza que los repertorios lexicográficos son obras de gran interés para la glosodidáctica, puesto que constituyen herramientas que permiten la adquisición léxica. «Deben valorarse las utilidades que ofrece la ordenación macro y microestructural de los repertorios (...). Es necesario conocer lo que realmente encierra y sacar partido de su información para el desarrollo de destrezas gramaticales, léxicas e incluso culturales».

No obstante, existe un insuficiente conocimiento sobre las ventajas que ofrecen los diccionarios monolingües para el aprendizaje de lenguas. De ahí la necesidad de valorar los materiales más oportunos para las necesidades del estudiante y que el docente seleccione adecuadamente el catálogo léxico pertinente, en relación con los niveles de aprendizaje. En este sentido, se sugiere el análisis del *corpus* ofrecido en el *Diccionario ejemplificado del español de Cuba* (DEEC, 2016) de las investigadoras cubanas Tristán Pérez y Cárdenas Molina, para la enseñanza y el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE). El cúmulo de información recogida en los dos volúmenes posibilita enriquecer el conocimiento de la variante cubana del léxico en los estudiantes no hispanohablantes en el contexto de inmersión sociocultural.

Las autoras han demostrado las aportaciones de la fraseología y la lexicografía cubana al ámbito de ambas disciplinas en Lengua Española. Como seguidoras de la rica tradición lexicográfica cubana, argumentan como motivación primera para su elaboración la necesidad de que «el español de Cuba, como variante de una lengua de prestigio internacional, disponga de un recurso básico necesario para codificar las características fundamentales de su léxico» (Tristán & Cárdenas, 2016, pp.6-7). De ahí que se caracteriza por ser descriptivo, al circunscribirse a definir el significado del repertorio léxico en relación con el uso, pero sin la intención de establecer criterios normativos sobre la corrección o incorrección de dicho uso (Tristán & Cárdenas, 2016, p.8).

Se registran palabras que hasta ahora no habían sido registradas en ningún diccionario cubano, incluyendo voces del habla viva gracias a la recolección oral. Por ende, resulta una obra complementaria, que «no está llamada a sustituir los diccionarios de lengua que se utilizan diariamente (el DRAE, sobre todo)» (Tristán & Cárdenas, 2016, p.8).

Este compendio lexicográfico resulta una valiosa contribución para el estudio sincrónico del español de Cuba, «pues comprende desde principios de siglo hasta la década de los años noventa» (Tristán & Cárdenas, 2016, p.7). Las autoras reúnen un corpus que puede despertar el interés entre estudiosos del lenguaje y de otras disciplinas humanísticas, lo cual convierte al DEEC (2016) en un referente de significativa contribución a la divulgación de la modalidad cubana del español. Los profesores de lenguas, traductores, intérpretes, filólogos y el público no especialista, tanto nativo como extranjero, que necesitan conocer la riqueza lexical de la variante cubana para la comunicación o la comprensión textual, son los destinatarios de este compendio lexicográfico, cuya macroestructura está compuesta por unas 8000 entradas léxicas.

Según las autoras, estas entradas integran la competencia lingüística de los cubanos y se reflejan en su discurso, pues se refieren a realidades propias, a unidades léxicas con distintos significados al de la norma peninsular y a los que tienen una mayor frecuencia de uso en Cuba que en España. Por consiguiente, también se considera un diccionario diferencial, puesto que la variante cubana del español «posee un inventario lexical que difiere en varios aspectos de la norma peninsular. (...) ha superado ciertas insuficiencias que lastraban el criterio diferencial como se practicaba en el pasado y en muchos diccionarios actuales (...)» (Tristán & Cárdenas, 2016, pp.7-8).

Las indagaciones bibliográficas posibilitan destacar la carencia de referencias sobre estudios que profundicen en la utilidad de esta obra lexicográfica como recurso didáctico para enriquecer el conocimiento léxico en los estudiantes no hispanohablantes en el contexto cubano de inmersión sociocultural. En los momentos actuales, el DEEC posee una escasa difusión entre investigadores y docentes en el campo de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Cuba, lo cual limita su aprovechamiento glosodidáctico en el aprendizaje de la variedad cubana de la Lengua Española.

A juicio de estos autores, el *Diccionario ejemplificado* del español de Cuba puede considerarse un diccionario monolingüe de carácter didáctico con una marcada actualización de la variante cubana del Español, al alcance de cualquier estudiante, en tanto puede adaptarse a las necesidades comunicativas de este público en inmersión lingüística: el usuario no hispanohablante, también llamado extranjero, y, de igual modo, a la didáctica del léxico en Español como Lengua Extranjera en el entorno cubano, por la posibilidad de consulta que ofrece su ordenación macro y microestructural.

Por tal motivo, es innegable la validez pedagógica y rentabilidad de esta obra lexicográfica como un recurso eficaz de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Española en el contexto cubano de inmersión sociocultural desde

un enfoque glosodidáctico. También facilita la asimilación sociocultural de las unidades léxicas distintivas del registro coloquial o popular (informal) de la modalidad cubana de la Lengua Española, ya que son aún escasas las fuentes representativas de la mencionada variedad. En la enseñanza del Español como Lengua Extranjera el estudio del registro coloquial adquiere un mayor nivel de complejidad, pues el estudiante no solo debe apropiarse del sistema lingüístico nuevo, sino también familiarizarse con los contextos y componentes socioculturales en los que se manifiesta la lengua objeto de estudio.

El diccionario que se analiza puede favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la variedad cubana del registro coloquial del idioma español en los niveles de referencia B1, B2 y C1, en cuanto permite al docente explicar aspectos socioculturales que están estrechamente vinculados a este registro de habla y dan cuenta de los patrones de comportamiento de los cubanos. De ello se infiere la necesidad de reconocer la orientación didáctica del DEEC para los usuarios no hispanohablantes en el contexto cubano de aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, lo que posibilita el acercamiento a la variación diatópica, diafásica y diastrática para ampliar el conocimiento léxico, teniendo en cuenta el nivel de lengua que posee el alumno y sus necesidades comunicativas. Al respecto, puede citarse el planteamiento de las autoras Tristán y Cárdenas (2016, p.7):

En la investigación lingüística, sobre todo en la léxica, el referido *corpus* referencial del español cubano actual proporcionará datos de los aspectos de la variante cubana que tienen que ver con la variación en sus diversos parámetros: diatópico, diafásico, diastrático o incluso, diacrónico.

Por tanto, su valor glosodidáctico supone la sistematización de las funciones pragmaestilísticas y los valores sociolingüísticos de las unidades léxicas, de acuerdo con las diferencias de registro y las normas sociales y culturales que rigen el comportamiento verbal de la comunidad lingüística. El lexicógrafo Humberto Hernández considera que el diccionario tiene que incorporar las marcas pragmáticas necesarias para que el usuario use las unidades léxicas en las situaciones comunicativas adecuadas. Y en este orden de ideas, precisa: «El carácter eufemístico de una voz es una marca pragmática que deben incorporar los diccionarios» (Domínguez, 2010, p.31).

En el DEEC se observa el tratamiento del empleo eufemístico de algunas unidades léxicas desde una perspectiva pragmática, la cual refleja la realidad sociocultural del hablante cubano. Esta obra facilita la descripción de los rasgos semánticos y las condiciones contextuales en las que se distinguen el empleo de las unidades léxicas en Cuba, en comparación con los

usos en diferentes áreas hispanohablantes a partir de la ejemplificación de dichas unidades con determinada cita que da cuenta de su funcionalidad.

Las citas y los ejemplos documentales resultan imprescindibles en el proceso de comprensión e interpretación de las unidades léxicas, en tanto facilitan al destinatario del diccionario la valoración pragmaestilística de la unidad mediante la explicación del nivel de uso o registro desde el punto de vista de las normas lingüísticas. Es por ello que el DEEC se caracteriza por ser un diccionario ejemplificado (Tristán & Cárdenas, 2016, p.8).

Se trata de la presentación de múltiples vocablos que intentan agrupar el léxico coloquial a manera de definición en la que se ejemplifican diversas situaciones comunicativas significativas. Con los ejemplos registrados, el profesor puede trabajar sistemáticamente la información referencial contextual ofrecida para el desarrollo de actividades comunicativas en las clases de ELE, según el nivel de lengua del alumno y sus intereses. También se advierte la singularidad idiomática del componente popular y jergal del cubano desde rigurosas indicaciones o explicaciones etimológicas, gramaticales y semánticas.

Tristán y Cárdenas revalorizan así la variante cubana del español como identidad cultural con ambos repertorios lexicográficos, lo cual manifiesta la pertinencia de divulgar el reconocimiento del alcance glosodidáctico del DEEC como referente bibliográfico representativo de la riqueza lexical de Cuba. Tanto los estudiantes no hispanohablantes y usuarios de la Lengua Española, como los docentes e investigadores de la Didáctica del Español como Lengua Extranjera, podrán encontrar actualmente en esta obra una fuente lexicográfica de gran relevancia para el análisis y la comprensión contextualizada de los usos plurifuncionales de las unidades léxicas del español de Cuba.

REFERENCIAS

- Domínguez, P. (2010). Entrevista a Humberto Hernández. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 43, 29-32.
- Escandell Vidal, Ma. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- García Platero, J. M. (2015). *El profesor y el diccionario*. Recuperado de <https://bit.ly/2VJvv72>
- Tristán Pérez, A. Ma. & Cárdenas Molina, G. (2016). *Diccionario ejemplificado del español de Cuba*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

POLÍTICA EDITORIAL /
EDITORIAL POLICY

NORMAS PARA AUTORES /
NORMS FOR AUTHORS

Política Editorial / Editorial Policy

Enfoque y alcance

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* (RECIE) es la revista académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). La publicación inició en 2016 bajo el nombre de Revista del Salomé. Revista Dominicana de Educación (primera época). La Revista es editada por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, institución estatal de la República Dominicana responsable de la formación de los docentes requeridos por el Sistema Educativo Dominicano.

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* publica artículos académicos sobre formación docente, diseño curricular, diagnóstico educativo, políticas educativas nacionales e internacionales, procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje en entornos de vulnerabilidad. Pretende contribuir al desarrollo de las teorías y de las soluciones a problemas educativos de la región caribeña y de otros espacios geográficos. Investigadores y profesionales de la educación tienen a su disposición esta herramienta para dar a conocer sus trabajos de investigación educativa.

La Revista tiene como propósitos:

1. Fomentar la discusión de las ideas en materia de investigación educativa.
2. Promover el pensamiento crítico y las técnicas metodológicas apropiadas para el abordaje de los temas educativos.
3. Difundir artículos internacionales y nacionales originales que tracen nuevas pautas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. Responder a las necesidades y experiencias educativas de los docentes que trabajen con poblaciones de estudiantes en áreas marginales.

Focus and Scope

The *Caribbean Journal of Educational Research*, RECIE (Acronym in Spanish) is the academic journal of the Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). The publication began in 2016 under the name of Journal of Salomé. Dominican Journal of Education (first epoch). The Journal is edited by the Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, a state institution of the Dominican Republic responsible for the training of teachers required by the Dominican education system.

The *Caribbean Journal of Educational Research* publishes academic articles on teachers training, curricular design, educational diagnosis, national and international educational policies, effective learning and teaching methods in vulnerable environments. It aims to contribute to the development of theories and solutions to educational problems in the Caribbean region and other geographic areas. Researchers and education professionals have at their disposal this tool to publicize their educational research work.

The journal has as purpose, to:

1. Encourage discussion of ideas in educational research.
2. Promote critical thinking and appropriate methodological techniques for addressing educational issues.
3. Disseminate original international and national articles that outline new guidelines on teaching and learning processes.
4. Respond to the educational needs and experiences of teachers who work with student populations in marginal areas.
5. Encourage multidisciplinary approaches that give new answers to the way people learn.
6. Disseminate articles related to innovation in the teaching and learning of sciences

5. Favorecer enfoques multidisciplinares que den respuestas novedosas a la forma en que las personas aprenden.
6. Difundir artículos relacionados con la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y de las humanidades, por medio de un enfoque multi y transdisciplinario, tomando en cuenta el uso adecuado de las tecnologías.

La publicación es semestral y acoge tres tipos de colaboraciones relacionadas con la educación. Se recomienda que los autores antes de enviar su contribución lean atentamente esta política editorial. El envío, el procesamiento de los textos y su edición es totalmente gratuito.

Se admiten artículos en español, inglés, francés y portugués.

Ética de la publicación

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* se publica cumpliendo rigurosas prácticas editoriales de indexación, entre ellas la presentación de resúmenes (*abstracts*) y palabras clave (*keywords*) en español e inglés.

Los trabajos publicados son identificados mediante Digital Object Identifier System (DOI).

Política de revisión por pares

Los artículos serán revisados mediante el sistema de evaluación externa por pares en la modalidad de doble ciego; en caso de discrepancia se recurrirá a una tercera revisión. Con el fin de garantizar la máxima objetividad y coherencia en el proceso de evaluación, el texto presentado no debe hacer visible ni consignar elementos que permitan la identificación de sus autores. La decisión final sobre su publicación la toman el director de la revista y el editor en virtud del dictamen recibido. De este modo, el resultado de la evaluación tendrá como único elemento de valoración de la calidad intelectual, la relevancia científica y académica del texto.

and humanities, through a multi-transdisciplinary approach, taking into account the appropriate use of technologies.

The publication is done every semester and hosts three types of collaborations related to education. It is recommended that authors before submitting their contribution read this editorial policy carefully. The sending and processing of the texts and their edition is completely free.

Articles are accepted in Spanish, English, French and Portuguese.

Ethics of the publication

Caribbean Journal of Educational Research is published complying with rigorous editorial indexation practices, including the presentation of abstracts and keywords in Spanish and English.

The published works are identified by Digital Object Identifier System (DOI).

Peer review policy

The articles will be reviewed through the system of external evaluation in pairs in the double blind modality; In case of discrepancy, a third review will be used. In order to ensure maximum objectivity and consistency in the evaluation process, the text presented should not include or consign elements that allow the identification of its authors. The final decision on its publication is taken by the editor of the journal and the publisher according to the opinion received. This way, the result of the evaluation will have as sole element of assessment of intellectual quality, the scientific and academic relevance of the text.

Peer review procedure:

1. Reception of the article and pre-evaluation by the editorial team considering the relevance of the presented scientific information and its adaptation to the purposes of this journal.
2. The authors will receive a communication regarding the pre-evaluation of the submitted text and the review of the formal

Procedimiento de revisión por pares:

1. Recepción del artículo y preevaluación por parte del equipo editorial considerando la pertinencia o relevancia de la información científica presentada y su adecuación a los propósitos de esta revista.
2. Los autores recibirán una comunicación en torno a pre-evaluación del texto enviado y la revisión de los aspectos formales y su adecuación a la política editorial de esta revista, en un plazo no mayor a 30 días.
3. Evaluación por expertos en la modalidad de doble ciego, en un plazo aproximado de 30 días.
4. Comunicación a los autores del dictamen de los evaluadores, en un plazo no superior a tres meses.

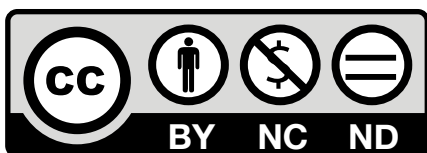
Los autores de los trabajos aceptados para su publicación cederán los derechos de impresión y de reproducción.

La responsabilidad sobre las opiniones e implicaciones de los puntos de vista es de los autores, no de esta publicación como tal.

Acceso abierto

Esta revista se suma al movimiento de libre acceso a la información bajo el principio de que cuando el público encuentra disponible, y de forma gratuita, la investigación, se favorece un mayor intercambio de conocimiento a nivel global y bajo el criterio de que el conocimiento es un bien común.

Esto significa que el usuario puede copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, deberá otorgar el crédito correspondiente a la fuente original y la persona a cargo de su autoría, no usar el material con fines comerciales y, si remezcla, transforma o construye sobre el material, no puede distribuir el material modificado.



aspects and their adaptation to the editorial policy of this journal, within a period no longer than 30 days.

3. Evaluation by experts in the double blind modality, in a period of approximately 30 days.
4. Communication to the authors of the opinion of the evaluators, within a period not exceeding three months

The authors of the texts accepted for publication will grant printing and reproduction rights.

The responsibility for the opinions and implications of the points of view lie on the authors, not with this publication as such.

Open Access

This journal joins the free information access movement, which principle states that when people find the investigation, free of charge and available, a greater Exchange of knowledge is favored globally, under the criteria of knowledge being a common good.

This means that the user can read, download, store, print, search, index and create links to the complete texts, provided that this is carried out without commercial purposes and the original source and the person in charge of their authorship are cited. Always use a license equal to that used by this magazine.

This means that the user can copy and redistribute the material in any medium or format, must grant the corresponding credit to the original source and the person in charge of its authorship, you may not use the material for commercial purposes, and if it is information about the material, it can not distribute the modified material .



This work is licensed under the Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

Preservación de archivos

RECIE cuenta con los siguientes medios de preservación de archivos:

Esta revista utiliza los servicios LOCKSS para almacenar y distribuir contenido en bibliotecas colaboradoras y permite que estas creen archivos para fines de conservación y restauración.

1. **De forma interna**, cuenta con almacenamiento en discos duros externos que realizan copia de respaldo todas las semanas.
2. **De forma externa**, utiliza repositorios internacionales como REDIB y CLASE.

Igualmente, todos los artículos (en formato PDF) de la Revista se encuentran depositados en el perfil de la Academia.

Legibilidad en las máquinas y la interoperabilidad

Los artículos completos, sus metadatos y citas se pueden localizar y descargar a través de los motores de búsqueda de contenidos y literatura científico-académica. Además, nuestro sistema de gestión editorial permite la interoperabilidad bajo el protocolo de código abierto y datos abiertos OAI-PMH. Los artículos están disponibles en formatos PDF y HTML.

Responsabilidades éticas

Política de privacidad

La identidad del autor/es y su contribución serán preservadas por el Consejo Editorial y el Comité Científico, si el artículo es rechazado.

Los artículos que se encuentren en proceso de revisión/evaluación no serán compartidos, hasta que sean publicados. La información no será

Archiving

RECIE has the following means of file preservation:

This journal uses LOCKSS services to store and distribute content in collaborating libraries, and allows them to create archives for conservation and restoration purposes.

1. **Internally**, it has storage on external hard drives that back up every week.
2. **Externally**, it uses international repositories such as REDIB and CLASS.

Likewise, all the articles (in PDF format) of the Journal are deposited in the Academia profile.

Machine-readable interoperability

The complete articles, their metadata and citations can be located and downloaded through the content and scientific-academic literature search engines. In addition, our editorial management system allows interoperability under the OAI-PMH open source and open data protocol. Articles are available in PDF and HTML formats.

Ethical responsibilities

Privacy Policy

The author's identity and contribution will be preserved by the Consejo Editorial and Comité Científico, in case the article is rejected.

The articles while being revised/evaluated will not be shared until they are published. The information will not be used for any personal purpose, so it will be confidential.

Personal data will be used exclusively for the purposes declared by this Journal and will not be available for any other purpose, person or institution.

Ethics policy for authors

The authors guarantee that the presented work is original and that it does not contain extracts from

utilizada para ningún fin personal, por lo que tendrá carácter confidencial.

Los datos personales se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta Revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito, persona o institución.

Política de ética para los autores

Los autores garantizan que el trabajo presentado es original y que no contiene extractos de otros autores, ni fragmentos de obras publicadas. Por otra parte, los autores dan fe de la veracidad de los datos, a saber, que los datos empíricos no han sido alterados para verificar la hipótesis.

Los autores garantizan que se han organizado de acuerdo a su nivel de responsabilidad y sus respectivas funciones.

Todos los autores aceptan la responsabilidad de lo que han escrito y de lo dicho en el texto publicado.

Política de ética para los evaluadores

Los evaluadores de cada número:

1. Actuarán bajo los criterios de competencia, confidencialidad, imparcialidad y honestidad, diligencia, respeto y cortesía.
2. Se comprometen en llevar a cabo una revisión crítica, honesta, constructiva y objetiva tanto de la calidad científica como de la calidad literaria de la obra.
3. Cumplirán el plazo establecido para la revisión de los trabajos.
4. Revisarán artículos siempre que sean competentes en la materia y que no existan conflictos de intereses.
5. Los revisores se comprometen a comunicar a los editores si el texto recibido ha sido publicado anteriormente, si tienen conocimiento del mismo y si tienen noticias del mismo por otro medio diferente a la Revista Caribeña de Investigación Educativa.

other authors, nor fragments of published works. On the other hand, the authors guarantee as well the veracity of the data, taken that the empirical data have not been altered to verify the hypothesis.

The authors guarantee that they have been organized according to their level of responsibility and their respective functions.

All authors accept responsibility to what they have written and what was said in the published text.

Ethics policy for evaluators

The evaluators of each number:

1. Will act under the criteria of competence, confidentiality, impartiality and honesty, diligence, respect and courtesy.
2. They undertake to carry out a critical, honest, constructive and objective review of both the scientific quality and the literary quality of the work.
3. They will meet the deadline established for the review of the works.
4. Will review articles provided they are competent in the subject and that there are no conflicts of interest.
5. The reviewers commit to inform the editors if the text received has been previously published, if they have knowledge of it, and if they have information of it by any other mean than the journal

In order to achieve a practice of transparency, the Journal intends to publish in the second annual issue, the list of evaluators. This will be done in a systematic and programmatic way.

Editorial Team Code of Ethics

The Consejo Editorial commits to maintain the confidentiality of contributions, their authors and their reviewers, in such a way that anonymity preserves the intellectual integrity of the entire editorial process.

Para lograr una práctica de transparencia, la Revista se propone publicar en el segundo número, la lista de los evaluadores. Esto lo hará de modo sistemático y programático.

Código de Ética equipo editorial

El Consejo Editorial se compromete a mantener la confidencialidad de las contribuciones, de sus autores y sus revisores, de tal manera que el anonimato preserve la integridad intelectual de todo el proceso editorial.

Los editores son responsables del cumplimiento de los plazos de revisión y publicación de los trabajos aceptados, para garantizar la rápida difusión de sus resultados.

Una vez aprobado los artículos desde 30 días para aceptar/rechazar desde la recepción del manuscrito en la plataforma de revisión y un máximo de 90 días desde el inicio del proceso de revisión científica por expertos.

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* se adhiere a las normas del Comité de Ética de Publicación (COPE por sus siglas en inglés, Comité on Publication Ethics). Para mayor información <http://publicationethics.org/>

Conflicto de intereses

Los autores de un artículo declararán por escrito si existe un posible Conflicto de Intereses (CdI).

Se deposita la confianza en los evaluadores para la consideración crítica de la contribución. Los evaluadores actuarán bajo los criterios de imparcialidad, objetividad, premura, confidencialidad, respeto y reconocimiento de las fuentes no citadas. Deberán trabajar solidariamente con la línea editorial trazada y declarar posibles CdI.

Se exige a los revisores expertos comunicar si tienen posibles CdI, presentando una declaración por escrito en cada caso.

The editors are responsible for compliance with the deadlines for review and publication of accepted texts, to ensure the rapid dissemination of their results.

Once the articles have been approved since 30 days to accept/reject after receiving the manuscript in the review platform and a maximum of 90 days from the beginning of the scientific review process by experts.

Caribbean Journal of Educational Research adheres to the standards of the Committee on Publication Ethics (COPE for its acronym in English, Committee on Publication Ethics). For more information, <http://publicationethics.org/>

Conflict of Interests

The authors of an article will declare in writing if there is a possible Conflict of Interest (CdI).

Trust is placed in the evaluators for critical consideration of the contribution. The evaluators will act under the criteria of impartiality, objectivity, urgency, confidentiality, respect and recognition of the sources not cited. They must work kindly with the traced editorial line and declare possible CdI.

Expert reviewers are required to communicate if they have possible CdI, by submitting a written statement in each case.

Plagiarism and auto-plagiarism

The authors will respect and recognize the sources of data extraction, figures and explicit information. If the breach of this rule is detected during the pre-evaluation or revision process, the possibility of publishing the article will be automatically rejected and the author will be informed through to the formal means.

Caribbean Journal of Educational Research has a "Turn it in" academic plagiarism prevention program, which is capable of recognizing non-original documents, indicating their degree of similarity to the source. The editorial team will submit the

Plagio y autoplagio

Los autores respetarán y reconocerán las fuentes de extracción de datos, figuras e información de manera explícita. Si el incumplimiento de esta norma se detectase durante el proceso de preevaluación o revisión, se desestimará automáticamente la posibilidad de publicación del artículo y se comunicará al autor según los medios formales.

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* cuenta con el programa informático de prevención de plagio académico Turnitin, que es capaz de reconocer documentos no originales, indicando su grado de similitud de la fuente. El equipo editorial someterá los artículos a este programa, durante el proceso preevaluación.

Autores de las contribuciones

Deberán aparecer como autores todos aquellos que hayan participado en la elaboración del mismo. De igual modo, todos los firmantes adquieren tal condición solo si han participado en la elaboración y/o proceso de investigación.

Si se producen cambios en la autoría de un artículo, ya sea incorporación, supresión o alteración en el orden inicialmente remitido, esto debe notificarse por escrito al director de la *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, en la que se exprese, de modo claro, que la circunstancia ha cambiado debido a tales razones. (Nota: el texto debe ser un escrito justificativo de las circunstancias que hayan dado lugar a ello, acompañado de las firmas de todos los autores afectados, máxime cuando se trate de una supresión o nueva incorporación).

El artículo, aunque haya sido evaluado favorablemente según la perspectiva científica, no será editado, ni en versión pre-print, ni en la versión impresa mientras que no haya cumplido los requisitos señalados en el párrafo anterior.

articles to this program during the pre-evaluation process.

Contribution Authors

Must appear as authors, all of those who have participated in the preparation of the article. Likewise, all signatories acquire such status only if they have participated in the elaboration and/or investigation process.

If changes are made in the authorship of an article, whether incorporation, deletion or alteration in the order originally submitted, this must be notified in writing to the director of the *Caribbean Journal of Educational Research*, in which it is clearly stated that the circumstance has changed due to such reasons. (Note: the text must be a letter justifying the circumstances that made it occur, accompanied by the signatures of all the affected authors, especially in the case of a deletion or new incorporation).

Even if the article has been evaluated favorably according to the scientific perspective, it will not be edited, neither in the pre-print version, nor in the printed version as long as it has not fulfilled the requirements indicated in the previous paragraph.

Normas para autores / Norms for authors

RECIE publica tres tipos de colaboraciones:

- **Artículos de investigación:** informes de investigaciones originales. Se incluyen análisis secundarios que ponen a prueba las hipótesis presentando nuevos hallazgos. Su estructura textual debe contener estos elementos: Introducción, revisión de la literatura, método, resultados, discusión y conclusiones, referencias.
- **Artículos de revisión teórica:** análisis de la literatura de investigación existente para promover avances en la teoría. La estructura interna de estos artículos puede variar según su contenido.
- **Recensiones:** comentarios críticos sobre un evento académico (seminario, congreso, conferencia, etc.) o libro o film que, por su planteamiento y alcance, sean de interés para la comunidad educativa.

Todos los artículos deberán tener una extensión entre 5,000 a 8,000 palabras (incluyendo tablas, figuras y referencias). En el caso de las recensiones sobre libros publicados que sean de interés para la comunidad científica del área, tendrán una extensión máxima de 2,000 palabras.

Los trabajos enviados a RECIE deberán tratar temas acordes a la línea editorial. Deben ser inéditos y no deben ser enviados simultáneamente a otras revistas, ni estar siendo evaluados por otras revistas y/o editoriales, siendo los autores los responsables de su cumplimiento.

Todos los autores firmantes deben haber participado en la elaboración y/o proceso de investigación; de igual forma, todos aquellos que hayan participado en la elaboración deberán aparecer como autores. No se aceptarán artículos con más de cuatro autores.

Las contribuciones se enviarán a través del *Open Journal System* (OJS) disponible en el siguiente enlace: <https://revistas.isfodosu.edu.do/>.

The Caribbean Educational Research Journal (RECIE-Revista Caribeña de Investigación Educativa) publishes three types of articles:

- **Research articles:** Original research papers. It includes secondary analyses that test new findings' hypotheses. Its textual structure must contain the following elements: Introduction, literature review, methods, results, discussion and conclusions, and references.
- **Theoretical review articles:** Analysis of current research literature to promote theoretical knowledge advancement.
- **Reviews:** Critical commentaries or reviews based on an academic event (seminary, congress, conference, etc.), book, or film that due to their approach and breadth are of interest to the educational community.

All articles must contain 4,000 to 8,000 words (including tables, figures, and references). Published book reviews that are of particular interest to the scientific community of the subject area will be allotted a maximum of 2,000 words.

Contributions will be submitted through the Open Journal System (OJS) at the following link: <http://revistas.isfodosu.edu.do/recie>. All authors must register on the OJS platform beforehand.

All written work sent to the Caribbean Educational Research Journal must be within the scope of the magazine's publishing house.

Works must be unedited, and must never be sent simultaneously to other magazines, or be in the process of evaluation at another magazine and/or editorial or publishing houses, being the authors responsible for complying with such mandates.

All authors being published must have participated in the elaboration and/or research process. Similarly, everyone who contributed to the elaboration and/or research process must appear as authors. Articles with more than four authors will not be accepted.

Presentación artículos

El artículo enviado a la plataforma de la Revista estará desprovisto de los nombres de los autores y afiliación institucional, inclusive en las propiedades del documento *Word*. Toda la información de los autores deberá ser ingresada en la sección de metadatos de la plataforma, donde es obligatorio ingresar el ORCID de cada autor del artículo. Utilice el mismo prototipo de firma de todas las publicaciones. Se sugiere que sea nombre y apellido o el uso de los dos apellidos, si así lo decidió en su primera publicación.

El autor responsable del envío leerá y aceptará la **Declaración de originalidad, conflicto de intereses y cesión de derechos de autor** disponible en la plataforma.

El autor presentará el artículo acorde con las siguientes plantillas:

- Artículos de investigación:

<https://revistas.isfodosu.edu.do/recie/public/documentosautor/Plantilla-RECIE-Articulo-Investigacion.docx>

- Artículos revisión teórica:

<https://revistas.isfodosu.edu.do/recie/public/documentosautor/Plantilla-RECIE-Simplificada.docx>

Estructura del artículo

Título en español y en inglés: El título debe ser descriptivo, claro, breve y conciso. Se recomienda que contenga entre 8 y 15 palabras y que incluya palabras clave.

Resumen: debe contener entre 150 a 250 palabras. El resumen debe estar estructurado en: Introducción (el problema y su justificación), Objetivos, Método (cómo se resolvió), Resultados y Conclusiones (qué significa lo encontrado). El mismo resumen debe traducirse al inglés (*Abstract*).

Article presentation

The article sent to the platform of the Journal will be devoid of the names of the authors and institutional affiliation, including in the properties of the Word document. All the information of the authors must be entered in the metadata section of the platform; where it is mandatory to enter the ORCID of each author of the article. Use the same signature prototype of all publications. It is suggested that it be first and last name or the use of both surnames, if so decided in its first publication.

The author responsible for the shipment will read and accept the Intellectual authorization in relation to the interests of conflicts and copyright concession available on the platform.

The author will present the article according to the following templates:

- Template for research articles:

<https://revistas.isfodosu.edu.do/public/documentosautor/Form-RECIE-Research-Article.docx>

- Template for theoretical review articles:

<https://revistas.isfodosu.edu.do/public/documentosautor/Form-RECIE-Theoretical-review-articles.docx>

Article Structure

Title in English and Spanish. The title must be descriptive, precise, short and concise. It's recommended that it contains anywhere from 8 to 15 words as well as include keywords.

Abstract: must contain from 150 to 250 words. The summary must be structured in: Introduction (the problem and its justification), Objectives, Methods (how the problem was solved), Results and Conclusions (the meaning of the obtained data). This abstract must not be stated as "summary" since this would be a direct Spanish translation and wouldn't be applicable. The word abstract must be used instead of summary.

Palabras clave: en español e inglés (4 a 7 palabras). Separadas por punto y coma. Se sugiere consultar el Tesauro de la UNESCO para seleccionar palabras clave del artículo (<https://bit.ly/2e5jV1v>) y el Tesauro de ERIC (*Education Resources Information Center*) <https://bit.ly/2JlgGAZ>

Introducción: es la presentación general del artículo, allí se justificará la importancia del problema de investigación abordado y el propósito de la investigación.

Revisión de la literatura: deberá recoger revisión de los trabajos más relevantes que han abordado el problema de investigación, indicando qué han estudiado específicamente, cómo lo han hecho y qué resultados han encontrado. (Evite hacer recuento histórico exhaustivo si no lo amerita).

Método: se describirá de manera detallada cómo se realizó el estudio, incluyendo las definiciones conceptuales y operacionales de las variables empleadas. La descripción completa de los métodos utilizados permite al lector evaluar si la metodología es apropiada, así como la confiabilidad y validez de los resultados.

Resultados: se resumirán los datos recopilados y el análisis de los datos más relevantes, sin interpretar ni hacer juicios de valor. Se presentarán incluso los resultados que van en contra de lo esperado. Los resultados se expondrán en figuras y/o tablas, y evitarán la redundancia. Es necesario que cada diagrama, gráfico o figura contenga su leyenda o atribución intelectual.

Discusión y conclusiones: examen, interpretación y clasificación de los resultados, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés. No deben repetirse los datos u otro material ya comentado en otros apartados. Se harán inferencias de los hallazgos y sus limitaciones. Enlazar las conclusiones con los objetivos del estudio, evitando las afirmaciones gratuitas o falaces. Las conclusiones deben estar completamente apoyadas por los datos y las evidencias del trabajo.

Agradecimientos/reconocimientos: Se debe comunicar si para la realización se contó con apoyo financiero para la investigación y/o publicación y en

Keywords: In both Spanish and English (4 – 7 words). Separated by semicolon. The use of UNESCO's thesaurus is recommended to select keywords for the article (<https://bit.ly/2e5jV1v>) and ERIC (*Education Resources Information Center*) thesaurus (<https://bit.ly/2JlgGAZ>).

Introduction: this is the general presentation of the article. Under this section the importance of the article's main problem to be discussed as well as the purpose of the research must be stated.

Literature revision: here the most relevant works pertaining to the research focus of the article must be stated, indicating specifically what they've studied, how they've studied it, and what results have been obtained. (Avoid doing exhaustive historical recounts unless extremely necessary).

Methods: a detailed description of how the study was done must be given in this section, including conceptual and operational definitions of the variables used. A thorough description of methods used allows readers to assess the appropriateness of the methodology, trustworthiness, and the validity of results.

Results: all gathered data will be summarized along with the most relevant analyses without making any interpretation or judgments. Even data that goes against expectations will be presented. Results will be presented using figures and/or tables avoiding redundancies. It's a must that every diagram, graph, or figure contains legends or intellectual attributions.

Discussion and conclusions: review, interpretation, and classification of results relating the author's observations with other relevant studies. Data or any other information previously mentioned in different article sections shouldn't be repeated. Findings and limitations will be inferred. Conclusions must be linked to the objectives of the study, avoiding fallacies or unwarranted affirmations. Conclusions must be completely substantiated on data provided by the study.

Acknowledgment: It must be communicated that there was financial support for the investigation and/or publication. In their case, the authors will

caso de considerarlo necesario incluir una nota de agradecimiento.

Referencias bibliográficas: El texto presentado debe contener, como mínimo, 30 referencias bibliográficas. Las referencias deben ajustarse al estilo APA (sexta edición).

No debe incluirse bibliografía no citada en el texto.

Publicaciones Periódicas

- **Artículo de revista (un autor):** Adeyemi, B. A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 691-708. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1294>
- **Artículo de revista (más de seis autores):** Smith, S. W., Smith, S. L. Pieper, K. M., Yoo, J. H., Ferrys, A. L., Downs, E., ... Bowden, B. (2006). Altruism on American television: Examining the amount of, and context surrounding. Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>
- **Artículo de revista (sin DOI):** Alonso, C. & Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(6). Recuperado de <https://bit.ly/2KRTvuZ>

Libros y capítulos del libro

1. **Libro completo:** Abbott, I., Rathbone, M. y Whitehead, P. (2012). *Education policy*. Londres: SAGE.
2. **Capítulo de un libro:** Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic & M. Pardo (Eds.). *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 129-146). Santiago de Chile: PREAL-CIDE.

communicate acknowledgments and/or financial support (indispensable).

Bibliographical references: The presented text must contain as a minimum fifteen bibliographical references. These references must be in APA style (6th edition).

Quotes must be linked to the text. Non-quoted bibliography must not be included.

Periodicals publications

- **Magazine article (one author):** Adeyemi, B. A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 691-708. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1294>
- **Magazine article (more than six authors)** Smith, S. W., Smith, S. L. Pieper, K. M., Yoo, J. H., Ferrys, A. L., Downs, E., ... Bowden, B. (2006). Altruism on American television: Examining the amount of, and context surrounding. Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>
- **Magazine article (without DOI):** Alonso, C. & Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(6). Recuperado de <https://bit.ly/2KRTvuZ>

Books and book chapters

1. **Complete book:** Abbott, I., Rathbone, M. y Whitehead, P. (2012). *Education policy*. Londres: SAGE.
2. **Book chapter:** Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic & M. Pardo (Eds.). *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 129-146). Santiago de Chile: PREAL-CIDE.

Todas las direcciones web que se presenten tienen que ser acortadas en el manuscrito mediante <https://bitly.com/>, a excepción de los DOI, que deben ir en el formato indicado.

Otras anotaciones

Las tablas: deben estar integradas al texto, pero deben estar diseñadas de manera que puedan comprenderse por separado. Deben estar identificadas con números arábigos en el orden en que se mencionan en el texto y subtítuladas con la descripción del contenido, sin utilizar letras sufijas. Se emplearán para clarificar puntos importantes.

Las figuras: deben ayudar sustancialmente al entendimiento del texto. Deben presentarse numeradas según su orden de aparición en el texto con números arábigos y subtítuladas con la descripción abreviada de su contenido. Los tipos de figuras más comunes son: gráficos, diagramas, mapas, dibujos, fotografías. Se valorará la originalidad de la presentación gráfica de los resultados diseñados con programas profesionales, tales como AwGraph (<https://rawgraphs.io/>), Plotly (<https://plot.ly/>), ChartGo (<https://www.chartgo.com/>) Online Chart Tool (<https://www.onlinecharttool.com/>).

Si se utiliza una tabla, figura, de una fuente protegida por derechos de autor, debe dar crédito al autor original y al titular de los derechos de autor, al pie de la tabla y la figura.

Se deben adjuntar en la plataforma las tablas y figuras en formato editable.

Abreviaturas: solo deberán ser empleadas abreviaturas universalmente aceptadas. Cuando se pretenda acortar un término frecuentemente empleado en el texto, la abreviatura debe acompañar al nombre entre paréntesis, la primera vez que aparezca. Los términos latinos y extranjeros se escribirán en letras cursivas.

All web addresses submitted must be shortened in the manuscript through <https://bitly.com/>, except for the DOI that must be in the format indicated.

Other notes

Tables: must be integrated within the text. However, they must be designed in such a way that they can be interpreted by themselves. They must also be identified by Arabic numerals in order of appearance within the text and subtitled with a brief description of their contents without using suffixes. They will be employed to clarify important concepts.

Figures: must help text comprehension in a substantial manner. They must also be identified by Arabic numerals in order of appearance within the text and subtitled with a brief description of their contents. The most common types of figures are: graphs, diagrams, maps, drawings, and photographs. Originality of graphical presentation of results using professional software will be highly valued, such as: AwGraph (<https://rawgraphs.io/>), Plotly (<https://plot.ly/>), ChartGo (<https://www.chartgo.com/>); Online Chart Tool (<https://www.onlinecharttool.com/>).

If a table, figure, or any other copyrighted intellectual property is used, appropriate permission must be requested and credit must be given to the authors of such property and the copyright holder. This must be included on the bottom of such borrowed material.

The tables and figures must be attached to the platform in an editable format.

Abbreviations: only universally accepted abbreviations must be used. When trying to shorten a term frequently used in the text, the abbreviation must be included after the term within a set of parentheses on the first time in which it appears. Latin or foreign terms will be written in cursive style font.

RECIE

REVISTA CARIBEÑA DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) de la República Dominicana, es una institución de educación superior de carácter estatal y de servicio público, dedicada a la tarea fundamental de formar maestros.

El Instituto se propone ser un referente para la formación de profesionales de la enseñanza, y ser reconocido por sus aportes a la transformación de la educación a nivel nacional y regional, a través de la investigación educativa y la promoción de programas, proyectos e iniciativas en su área de influencia.