

ISSN 1510-2432

ISSN 1688-9304 (en línea)

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1>

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Vol. 8 N° 1 Enero - junio 2017

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Vol. 8 N° 1 enero - junio 2017

Cuadernos de Investigación Educativa
Publicación semestral del Instituto de Educación
de la Universidad ORT Uruguay

Directora
Dra. Denise Vaillant


UNIVERSIDAD ORT
Uruguay
INSTITUTO DE EDUCACIÓN

Cuadernos de Investigación Educativa

Publicación arbitrada semestral del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay

<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa>

Consejo Asesor

Inés Aguerrondo, Universidad Católica Argentina
Alejandro Armellini, University of Leicester
Gabriela Augustowsky, Universidad de Buenos Aires
Beatrice Avalos, Universidad de Chile
Carmen Caamaño, Universidad de la República, Uruguay
Mario Carretero, Universidad Autónoma de Madrid
Lidia Fernández, Universidad de Buenos Aires
Joaquín Gairín, Universidad Autónoma de Barcelona
Gaston Labadie, Universidad ORT Uruguay
Javier Lasida, Universidad Católica del Uruguay
Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla
Margarita Poggi, IPE-UNESCO. Buenos Aires
Eduardo Rodríguez Zidán, Universidad ORT Uruguay
Álvaro Silva Muñoz, Universidad de la República, Uruguay
Juan Carlos Tedesco, Universidad Nacional de San Martín

Consejo de Redacción

Gabriela Bernasconi, Universidad ORT Uruguay
Gerardo Ciancio, Universidad ORT Uruguay
Carina Lion, Universidad de Buenos Aires
Ester Mancebo, Universidad de la República, Uruguay
Cristina Ravazzani, Universidad ORT Uruguay
María Inés Vázquez, Universidad ORT Uruguay

Institución Editora:

Universidad ORT Uruguay
Verónica Zorrilla de San Martín, Universidad ORT Uruguay
correo: cuadernosie@ort.edu.uy

DISEÑO E IMPRESIÓN: UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Cuareim 1451

11.100 Montevideo, Uruguay

Teléfono: +598 29089324

Esta publicación es una revista de investigación científica indexada en SicELO, Latindex, Dialnet y Redalyc.

Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, a través de repositorios institucionales. Pasado un período de 12 meses tras la publicación del trabajo en Cuadernos de Investigación Educativa, esta revista autoriza su inclusión en otras publicaciones, siempre con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista.

Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

El Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay fundado en el año 1980 genera investigación educativa, desarrolla postgrados universitarios e impulsa actividades de extensión universitaria. Es en ese marco que se edita y difunde desde el año 1997 la revista arbitrada Cuadernos de Investigación Educativa la cual es gestionada académicamente por un Consejo de Redacción y un Consejo Asesor integrado por académicos de reconocida trayectoria en el ámbito educativo nacional e internacional.

Cuadernos de Investigación Educativa reúne destacados artículos en áreas tales como la didáctica, los estilos y problemas del aprendizaje, la organización y gestión del sistema educativo, las tecnologías educativas, la profesión docente y las políticas educativas. Algunos artículos refieren a investigaciones realizadas en el marco de posgrados universitarios y dan cuenta de las actuales interrogantes de noveles investigadores. Otros aportes provienen de reconocidos académicos nacionales e internacionales que buscan difundir los resultados de sus investigaciones para la mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas.

Cuadernos de Investigación Educativa publica artículos originales en castellano o en inglés que podrán ser investigaciones de carácter empírico, revisiones de literatura y reflexiones teóricas de calidad (especialmente meta-análisis), descripciones de procesos de cambio y mejora y experiencias y aplicaciones en el campo de políticas educativas. Todos los artículos habrán de pasar una estricta doble evaluación ciega por pares conforme a los estándares internacionales.

Índice

Presentación

Presentación	(11-12)
<i>Denise Vaillant</i>	

Temas de investigación

Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera	(13-29)
<i>María del Carmen Azpiroz</i>	
Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica	(31-46)
<i>Lorena Fernández Fastuca y Jennifer Guevara</i>	
Diferencias en el uso de estrategias en el aprendizaje de las matemáticas en enseñanza secundaria según el sexo.....	(47-59)
<i>Javier Gasco-Txabarri</i>	
Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director	(61-76)
<i>Alicia Razeto</i>	
Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios	(77-96)
<i>Luis Ángel Roldán y Verónica Zabaleta</i>	



Contents

Introduction

Introduction..... (11-12)
Denise Vaillant

Research topics

Approaches to learning in Chinese higher education students of Spanish as a
second language (13-29)
María del Carmen Azpiroz

Thesis workshops as approaches towards a community of practice (31-46)
Lorena Fernández Fastuca y Jennifer Guevara

Sex differences in the use of learning strategies in mathematics in Secondary School.....(47-59)
Javier Gasco-Txabarri

More trust for a better school: the value of interpersonal relationships between teachers and
school principals (61-76)
Alicia Razeto

Performance and Self-Perception in Reading Comprehension among
College Students(77-96)
Luis Ángel Roldán y Verónica Zabaleta

Presentación

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2641>

Cuadernos de Investigación Educativa es la revista académica arbitrada semestral de investigación científica del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay. Agrupa artículos originales de académicos tanto nacionales como internacionales seleccionados por su capacidad investigativa y por su rigor científico, así como por la calidad de sus aportes. Dichos artículos son examinados mediante la evaluación por pares y con la modalidad doble ciego.

En esta nueva edición, correspondiente a enero-junio de 2017, se presenta el artículo Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera de María del Carmen Azpiroz. Se trata de una investigación centrada en la identificación y en la comprensión de los enfoques de aprendizaje prevalentes en estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera, en el marco de un programa de intercambio. Al mismo tiempo, el estudio de caso, de diseño cualitativo, busca comprender los posibles cambios provocados en dichos enfoques como consecuencia del estudio del español.

Explorar los talleres de tesis durante los estudios de postgrado en una universidad argentina fue el objetivo del trabajo de Lorena Fernández Fastuca y Jennifer Guevara. En Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica las autoras observaron que dicho espacio propone tareas significativas y favorece el aprendizaje y el intercambio entre pares y docentes.

Por su parte, en su artículo Diferencias en el uso de estrategias en el aprendizaje de las matemáticas en enseñanza secundaria según el sexo, Javier Gasco-Txabarri se propuso analizar las diferencias en cuanto a las estrategias de aprendizaje de las matemáticas en centros de educación secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca, en función del género. A partir de la información recolectada pudo concluir que las mujeres tienen una tendencia a ordenar y gestionar mejor los conocimientos matemáticos y que también son propensas a pedir más ayuda que los varones.

Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director es el artículo realizado por Alicia Razeto que busca identificar las ventajas que la confianza interpersonal entre profesores y director puede brindar a las organizaciones educativas. Asimismo, Razeto describe cómo se manifiesta la confianza interpersonal en dos escuelas primarias chilenas.

Por último, la preocupación por las dificultades en la comprensión lectora en el ámbito universitario fue el puntapié inicial de la investigación realizada por Luis Ángel Roldán y Verónica Zabaleta. Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios profundiza sobre la relación existente entre desempeño y autopercepción de la lectura en los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina).

Agradecemos a todos aquellos que han contribuido y que han hecho realidad la publicación de esta nueva edición de Cuadernos.

La revista, que se encuentra indexada en SciELO, Latindex, Dialnet y RedALyC, tiene como principal propósito la difusión de estudios referidos a diversos contextos y niveles educativos pero con un denominador común: el compromiso con la mejora educativa.

Esperamos que los artículos sean del interés de los lectores y se conviertan en el punto de partida para reflexionar, investigar, discutir y profundizar sobre la educación que queremos. Cuadernos de Investigación Educativa está abierta a los aportes de todos los interesados. Los invitamos a sumarse al debate.

Denise Vaillant,
Junio 2017

Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera

Approaches to learning in Chinese higher education students of Spanish as a second language

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2636>

María del Carmen Azpiroz

Doctora en Educación y Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Postgrado en Recursos Humanos, Universidad Católica del Uruguay. Licenciada en Psicología. Profesora de Inglés como Lengua Extranjera, Certificate Tesol, Trinity College of London. Ex coordinadora de Lenguas, Oxford Oriental School of Languages, Hong Kong. Examinadora, Diplomas de Español como Lengua Extranjera y Examinadora de TOEFL, Instituto Cervantes. Directora, Instituto Rey Sejong Montevideo. Directora de Relaciones Internacionales, Universidad ORT Uruguay.

Fecha de recibido: 15/08/2016

Fecha de aceptado: 09/10/2016

Resumen:

La presente investigación se centra en la identificación y comprensión de los enfoques de aprendizaje prevalentes en los estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera en el marco de un Programa Conjunto Interuniversitario con una duración de dos semestres académicos. Busca asimismo comprender los posibles cambios ocurridos en los enfoques como consecuencia del estudio de español en modalidad de inmersión en el marco de dicho programa.

Se trata de un estudio de caso, de diseño cualitativo, con alcance explicativo y elementos longitudinales. Se realizaron entrevistas a 27 estudiantes que corresponden al 100% de los estudiantes de la generación 2013-2014 del Programa. Dentro de cada enfoque de aprendizaje (tanto superficial como profundo) se consideró la dimensión de la motivación (intrínseca o extrínseca) y el lugar de la memorización en el aprendizaje.

A la motivación extrínseca e intrínseca se suma la categoría emergente de motivación intermedia que implica que el estudiante comienza por un interés extrínseco -como obtener un empleo o ganar dinero- pero luego desarrolla un interés genuino por el estudio de español. Entre las razones para este cambio se destacan la realización de actividades o tareas lingüísticas que resultan interesantes, el surgimiento de un interés por la cultura de los países hispanohablantes y el contacto con extranjeros.

En cuanto a los procesos de memorización los estudiantes piensan que la misma es positiva porque permite retener mejor los conocimientos, están acostumbrados a dichos procesos en su recorrido educativo en China, los mismo les resultan útiles y eficientes para aprobar los exámenes si se tiene en cuenta las diferencias interlingüísticas entre el chino mandarín y el español. Desde una versión más ecléctica, los procesos de memorización hacen perder el tiempo, generan aburrimiento, no siempre funcionan eficazmente para recordar material y solamente son eficaces si el material a memorizar es breve y simple.

Palabras clave: enfoques de aprendizaje, estudiantes chinos, español como lengua extranjera, educación superior, memorización, motivación

Abstract:

The current research focuses on identifying and understanding the prevalent learning approaches of Chinese higher education students of Spanish as a foreign language in the framework of a two-academic semester inter-university program. In addition, it seeks to understand the possible changes in student approaches as a result of studying Spanish in a language immersion modality of learning.

This is a case study of qualitative design with longitudinal elements. Interviews have been conducted to 27 students that comprise 100% of students from the 2013-2014 generation of the program. Within each approach (deep and superficial), two dimensions are considered; motivation (either extrinsic or intrinsic) and the role of memorization in learning.

In addition to extrinsic and intrinsic motivation, there is one emerging category (intermediate motivation), which implies that the student begins with an extrinsic motivation, such as getting a job or earning money, but then the student develops a genuine interest in studying Spanish. Reasons for this include the execution of linguistic tasks and activities that are considered interesting, the emergence of an interest in the culture of Spanish speaking countries and the contact with foreigners.

As for the memory processes, students think that memorizing is positive because it enables them to store knowledge. Students are used to such processes as a consequence of the Chinese educational methods; they find those useful and efficient to pass exams if we take into account the inter-linguistic differences between Spanish and Mandarin Chinese. From a more eclectic point of view, memorization processes cause the student to waste time; they breed boredom, they are not always useful to store information and they are only efficient if the material being memorized is brief and simple.

Keywords: learning approaches, Chinese students, Spanish as a foreign language, higher education, memorization, motivation.

Introducción

Desde comienzos del siglo XXI la educación internacional ha crecido a un ritmo extraordinario (ICEF Monitor, 2015) e incluso países como Uruguay, que no se han caracterizado por un flujo importante de estudiantes internacionales, ha venido experimentando una creciente presencia de estudiantes de otros países y culturas. La República Popular de China, junto con Corea e India, proveen el 53% de los estudiantes extranjeros de nivel terciario en el mundo (OCDE, 2013). Sin embargo, es recién en el año 2012, a partir de un convenio firmado entre una universidad china (que denominaremos UC) y una universidad privada uruguaya (de ahora en adelante, UU), que Uruguay recibe de manera regular un contingente de estudiantes chinos de español como segunda lengua en el marco de un Programa Conjunto Interuniversitario (Programa UC-UU).

La globalización no reduce sino que incrementa la necesidad de entender las diferencias culturales. Comprender las diferencias individuales de los estudiantes chinos universitarios resulta esencial, tanto para sugerir apropiados y efectivos métodos de enseñanza de español como segunda lengua (de aquí en adelante L2), como también para aumentar la motivación de los estudiantes y disminuir la ansiedad en el aprendizaje (Dörnyei y Ryan, 2015).

De acuerdo con Ryan y Slethaug (2010), la literatura sobre el estudiante chino está teñida de un pensamiento occidentalizado que caracteriza esencialmente a los estudiantes de culturas de herencia confucionista como pasivos, carentes de pensamiento crítico, con un estilo de aprendizaje superficial y predispuesto al plagio. A partir de los estudios de

Biggs y Watkins (2001), Chan y Rao (2009) y Ryan y Slethaug (2010) comienzan a destacarse características positivas de los estudiantes chinos que cuestionan esta tradicional mirada desde el déficit que poco explica el alto rendimiento de los estudiantes chinos en las pruebas internacionales de rendimiento.

Resulta pertinente mencionar algunos aspectos generales de la Licenciatura en Español en China. La misma surge en 1979 y a partir de entonces se crean también los estudios de postgrado y, más tarde, de doctorado. Si bien los planes de estudio universitarios son organizados por los propios centros de enseñanza, suelen seguirse las directivas del Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de Lenguas Extranjeras en China (Querol Betaller, 2014).

La inmensa mayoría de los estudiantes de UC no ha elegido la carrera de español sino que lo han hecho sus padres de acuerdo a lo que consideran que podrá asegurar una más rápida y mejor inserción laboral (Gándara, 2013).

Los estudiantes ingresan a la universidad sin conocimientos de español. El método de enseñanza de lenguas fundamentalmente empleado en China para enseñar español es el de gramática-traducción. Se trata de un método cuyo origen se remonta a la forma en que se estudiaba el latín y su finalidad era la traducción de textos con una instrucción que sucede típicamente en la lengua nativa de los estudiantes (Brown, 2001). La enseñanza del español en China incluye también elementos del método audiolingual basado en el estructuralismo desarrollado por la Teoría Comportamental (Brown, 2001).

Ya sea mediante el método gramática-traducción o el audiolingual, el énfasis se ha puesto en la enseñanza de la gramática del español. Al momento de cursar la universidad los estudiantes que integran la muestra, el libro de texto empleado a nivel general en China era Español moderno, elaborado por el profesor Dong Yansheng en seis volúmenes publicados entre 1985 y 2007.

Para la planificación de la clase y de los contenidos, tanto el docente como los estudiantes suelen seguir estrictamente el orden de los textos. Hu (2002, citado por Mosqueira, 2013) sostiene que existe una actitud reverente hacia los libros de texto, lo que en la clase de lenguas genera que el objetivo sea el conocimiento de vocabulario, reglas de gramática y textos que se presentan en cada lección, y no la comunicación.

El Programa Conjunto UC-UU implica el cursado de 10 meses en Uruguay y busca desarrollar en el estudiante chino el dominio del español en sus cuatro habilidades lingüísticas para la comunicación y la adquisición de los contenidos culturales específicos del mundo hispanohablante. Los estudiantes cursan en UU dos semestres de dieciséis semanas cada uno durante un período de 10 meses. El método de enseñanza de español como L2 en UU es ecléctico o integral (Coyle, Hood y Marsh, 2010) e incluye fundamentalmente elementos del método comunicativo y del método de enseñanza de lenguas por contenidos. Las clases son enteramente en L2.

En cuanto a los materiales de estudio que se emplean en el Programa Conjunto, se utilizan textos de enseñanza del español como L2, libros de preparación del diploma DELE junto a material con contenidos provenientes de textos generalmente diseñados para estudiantes nativos de nivel liceal o de bachillerato y material auténtico de revistas, diarios, películas, música y literatura, entre otros.

Los objetivos de la presente investigación se centran en identificar, describir y comprender los enfoques de aprendizaje prevalentes en los estudiantes universitarios chinos de español como L2 en el marco del Programa UC-UU de 10 meses de duración. Biggs (2005) define los enfoques de aprendizaje como “procesos de aprendizaje que emergen a partir de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas, influidas por sus características individuales”. La investigación también incluye la comprensión de los posibles cambios ocurridos en los enfoques como producto del estudio durante dos semestres en la universidad UU.

Marco teórico

Los enfoques de aprendizaje

Los enfoques de aprendizaje pueden ser definidos de manera simple como las “distintas formas con las que un estudiante se enfrenta a una tarea de aprendizaje” (González Geraldo, Del Rincón Igea y Bayot Mestre, 2009).

En 1976 Marton y Säljö diferenciaron un enfoque superficial hacia la tarea, que implica un intento por memorizar el material al pie de la letra sin mayor comprensión, de un enfoque profundo en el que el estudiante se esfuerza por construir significados (Kember y Watkins, 2010).

El concepto de enfoque de aprendizaje más actual y el empleado en las investigaciones sobre estudiantes chinos que veremos luego es el Modelo 3P desarrollado por Biggs (1987): presagio, proceso y producto.

Los factores de presagio son preexistentes a la situación de aprendizaje pero influyen en los resultados académicos y en los procesos de aprendizaje.

Son de dos tipos:

- Dependientes del estudiante (por ejemplo: conocimientos previos, interés, capacidad, personalidad, motivación).
- Dependientes del contexto de enseñanza (por ejemplo: cultura educativa de la institución, currículo, métodos de enseñanza, experiencia docente, estructura del curso).

Los factores de proceso son actividades inmediatas del estudiante relacionadas con el aprendizaje. Pueden ser visualizadas como enfoques de aprendizaje y pueden ser de dos tipos (Biggs, 1987):

- Enfoque superficial: se trata de estudiantes motivados de manera extrínseca, pragmática e instrumental. Tienden a reproducir lo que se les enseña, utilizan actividades de bajo nivel cognitivo apelando a estrategias de memorización y reproducción automática.
- Enfoque profundo: se trata de estudiantes que poseen un interés intrínseco por el significado inherente a la tarea y disfrutan del proceso de aprendizaje. Son activos y comprometidos, reflexivos y críticos. Monitorean su aprendizaje para optimizar sus estrategias.

El producto -o resultados del aprendizaje- incluye factores objetivos (calificaciones) y factores subjetivos (satisfacción con el rendimiento propio). Estos resultados académicos son influenciados por los factores de presagio y los enfoques de aprendizaje pero también retroalimentan formativamente tanto a los docentes como a los estudiantes (Biggs, 1991). A los efectos de la presente investigación se emplea un esquema muy simple que permitirá luego analizar los datos de las entrevistas a estudiantes del Programa Conjunto UC-UU. Se trata de considerar para cada enfoque de aprendizaje, la dimensión de la motivación (intrínseca o extrínseca) y del lugar de la memorización en el aprendizaje.

Tabla 1.

Enfoque superficial	Motivación extrínseca Prevalencia de la memorización
Enfoque profundo	Motivación intrínseca Prevalencia de la construcción de significados

Fuente. Elaboración propia inspirada en Biggs et al. (2001).

Algunos autores sostienen que tanto las diferencias individuales como los enfoques están predeterminados por la cultura (Chan, 1999, Neuman y Beckerman, 2000) y tienen un carácter difícil de modificar. Sin embargo, autores como Biggs y Watkins (2001), Littlewood (2000) y Kee-Kuok Wong (2004) sostienen que a pesar de ciertas dificultades iniciales los estudiantes chinos se adaptan rápidamente a otros sistemas de enseñanza por lo que dichas dificultades son producto de experiencias previas (metodologías de enseñanza, tipos de evaluación, dinámicas de clase, currículo) más que de factores culturalmente arraigados. Un estudiante de enfoque superficial puede responder a una tarea particularmente interesante con un enfoque profundo así como, por limitaciones de tiempo, un estudiante profundo podría usar estrategias superficiales. “El corpus científico refuerza la posición aceptada de que los estudiantes adoptan un enfoque superficial o profundo de aprendizaje dependiendo de su percepción sobre la tarea y el ambiente prevalente de enseñanza y de aprendizaje” (Kember y Watkins, 2010).

Kirkbride, Tang y Westwood (1991) sostienen que cuando un estudiante percibe que la evaluación requiere adquisición pasiva y reproducción simple de conocimiento adopta un enfoque superficial. Para Biggs (2005) el debate sobre la maleabilidad versus estabilidad de los enfoques de aprendizaje se resuelve apelando al justo medio. Los estudiantes pueden tener preferencias por uno u otro enfoque de aprendizaje pero estas predilecciones pueden llevarse a la práctica o no, dependiendo del contexto de enseñanza.

Enfoques de aprendizaje en estudiantes chinos

Existe una percepción común de que los estudiantes chinos tienen tendencia a la memorización automática asociada con un enfoque superficial de aprendizaje, el que normalmente es visto como menos deseable que un enfoque profundo, particularmente en la educación superior (Kember y Watkins, 2010).

Kember y Watkins (2010) plantean que a pesar de la percepción negativa sobre el aprendizaje memorístico, existe evidencia de que los estudiantes chinos superan a sus contrapartes occidentales en comparaciones internacionales de rendimiento educativo. Este fenómeno se conoce como “la paradoja del estudiante chino” (Biggs y Watkins, 2001). La combinación de los cuestionarios con entrevistas a estudiantes chinos sobre la manera específica en que enfrentan las tareas sugiere que la memorización puede estar ocurriendo en conjunto con intentos de alcanzar la comprensión del material (Kember y Gow, 1990, citado por Kember y Watkins 2010).

Para Kember y Gow (citado por Kember y Watkins 2010) los estudiantes chinos emplean un enfoque por el cual avanzan sistemáticamente de sección en sección tratando de comprender cada nuevo concepto y luego memorizándolo antes de continuar con la lectura del texto.

Tang (1991, citado por Kember y Watkins, 2010) observó que los estudiantes inicialmente empleaban un enfoque profundo tratando de comprender conceptos pero luego memorizaban el material para satisfacer los requisitos de evaluación. Este enfoque

intermedio fue utilizado por estudiantes que normalmente tenían preferencia por la búsqueda de significados pero reconocían que los exámenes les obligaban a reproducir material para obtener una buena calificación.

Para Nield (2007) este enfoque de aprendizaje puede ser el legado de una lengua nativa que requiere copiar y memorizar miles de caracteres ideográficos. Sin embargo, no se puede equiparar aprendizaje memorístico y repetición con enfoque superficial desprovisto de significados ya que esto es, para Biggs (2005), una simplificación de la distinción original de Marton y Säljö:

“Aprender varios miles de caracteres de uso común requiere claramente mayor memoria que aprender las veintisiete letras del alfabeto castellano. Sin embargo, en esas circunstancias, la memorización está al servicio de la comprensión. Se aprende un sistema de comunicación con el fin de comunicarse (...). La repetición se utiliza también como estrategia para asegurar un recuerdo correcto y, en ese caso, opera a favor del significado, no contra él”. (Biggs, 2005)

Se puede concluir que memorización no es sinónimo de aprendizaje superficial. En la cultura china, memorizar y comprender pueden ser procesos integrados de aprendizaje, conectados e interdependientes. Si la comprensión se combina con ser capaces de recordar el material, hay muchas posibilidades de obtener excelentes resultados en las evaluaciones. Tal como se evidencia en las definiciones de Biggs (1987) existe una segunda dimensión de los enfoques vinculados a la motivación. Es así que el enfoque superficial se asocia a la motivación extrínseca y el profundo a la intrínseca. Biggs y Watkins (2001) sostienen que con estudiantes chinos esta distinción tampoco es tan clara ya que pueden mostrar estilos y estrategias que reflejan una motivación extrínseca pero alcanzando resultados profundos de aprendizaje. Esto puede explicarse por las diferencias entre Oriente y Occidente con respecto al concepto de motivación.

De acuerdo con Li (2012), mientras que para los estudiantes estadounidenses el disfrute, la curiosidad y la motivación son esenciales, esta fuente intrínseca no fue enfatizada por los estudiantes chinos. De hecho, creen que un estudiante ideal puede no estar motivado para aprender a una edad temprana pero luego desarrollará la pasión por el aprendizaje una vez que se dé cuenta de su importancia, con la guía de sus progenitores y profesores. La autonomía y la elección personal (por ejemplo de una carrera o de un curso) no son tan importantes para un estudiante chino ya que este puede disfrutar de actividades que fueron elegidas por los adultos en quienes confía, o también por sus pares (Li, 2012).

Iyengar y Lepper (1999) hallaron que los estudiantes sino-americanos disfrutaban de igual manera cuando la tarea era elegida por miembros de su confianza, pero los estudiantes estadounidenses y europeos aprendían mejor cuando eran ellos mismos quienes seleccionaban las tareas. La motivación para el logro en los estudiantes chinos está basada en valores colectivistas. Asumen que tanto su éxito como su fracaso afectan a su círculo cercano y sienten más presión para tener éxito académico. En otro estudio de Fuligni y Zhang (2004), con una muestra de 700 estudiantes de bachillerato en escuelas rurales de China, hallaron una fuerte correlación entre la motivación para el éxito académico y el sentido de obligación para asistir, respetar y sostener económicamente a la familia. Este sentimiento permaneció incluso cuando el estudiante emigró a sociedades occidentales de corte más individualista.

En el estudiante chino la motivación extrínseca y la intrínseca tienden a convivir más que a ser antitéticas (Salili, Chiu y Lai, 2001).

Mediante entrevistas a estudiantes, en la presente investigación se exploran el aspecto motivacional de estos enfoques (motivación extrínseca o intrínseca), el L2 y el rol de la memorización en su aprendizaje.

Metodología

El estudio de caso resulta apropiado dado que el Programa Conjunto UC-UU constituye una situación claramente delimitada en lo que se refiere al espacio físico y social. El trabajo de campo incluyó la totalidad de los estudiantes del Programa Conjunto de la segunda generación (2013-2014).

Se trata de un estudio de caso intrínseco (Stake, 2010) ya que el objeto viene dado por el propio ámbito de indagación, predominando el interés que justamente ofrece dicho caso. El grupo de estudiantes universitarios chinos del Programa Conjunto resulta interesante por su propio valor y sus características intrínsecas.

Es un estudio de caso interpretativo (Merriam, 1988) dado que contiene ricos datos descriptivos que permitirán desarrollar categorías conceptuales, ilustrar o incluso desafiar supuestos teóricos previos a la recolección de datos sobre enfoques de aprendizajes de los estudiantes chinos universitarios de L2 y los posibles cambios ocurridos así como las explicaciones que los sujetos dan a los mismos.

Esta dimensión del cambio de enfoques durante los dos semestres de estudio en Uruguay involucra elementos longitudinales. Si bien la totalidad de las entrevistas son realizadas durante el segundo semestre, la recolección de datos implica la cosecha de información longitudinal sobre el cambio a través del tiempo, respondiendo al modelo de entrevista episódica de Flick (2004).

En la presente investigación se ha diseñado un protocolo de entrevista semiestructurada para realizar a los estudiantes. Se sigue el protocolo en el orden establecido: el entrevistador provee guía y dirección pero también sigue los desarrollos que el entrevistado elabore sobre ciertos temas.

Se realizó una entrevista piloto con una estudiante del Programa Conjunto UC-UU de una generación anterior a la muestra con el fin de poner a prueba el protocolo de entrevista y poder realizar ajustes necesarios.

El protocolo de entrevista a estudiantes incluye preguntas sobre enfoque superficial y profundo desde el punto de vista de la motivación (intrínseca o extrínseca) para aprender español y los procesos de memorización en el aprendizaje.

Las entrevistas a estudiantes fueron realizadas individualmente en diferentes salones de UU. Las entrevistas se realizaron en español en los casos de estudiantes con mejor desempeño oral. En diferentes momentos de la entrevista se utilizó el chino mandarín y el español, y ocho entrevistas fueron enteramente realizadas en chino mandarín. En el salón contábamos con dos diccionarios electrónicos bilingües chino-español que se consultaron cuando fue necesario. En la traducción de las entrevistas también se contó con la colaboración de una graduada del Programa Conjunto para los casos de duda.

En el análisis de datos se redujeron los códigos progresivamente hasta llegar a un número aceptable pero que permitiera ir ilustrando el perfil del estudiante universitario chino de español como L2. Es preciso mencionar que se utilizaron elementos metodológicos del análisis de contenido etnográfico “dentro de una redefinición desde posturas cualitativas”, tal como lo entiende Tesch (1992, citado por Cea y D'Ancona, 2014). Esto implicó la puesta en práctica de una “estrategia analítica integrada denominada transformación de los datos” (Dörnyei, 2007) en que los datos cualitativos son transformados en cuantitativos, estrategia de la que Miles y Huberman (1994) fueron los pioneros.

Descripción de la muestra

El estudio comprende 27 estudiantes (19 mujeres y 8 varones) del Programa Conjunto UC-UU, lo que conforma el 100% de la generación 2013-2014 de dicho programa. Las edades de los sujetos están comprendidas entre los 19 y los 21 años. La lengua nativa (L1) de los estudiantes es chino mandarín. Todos provienen de la provincia de Heilongjiang, han recibido su educación formal en China, asistido a idéntico programa de formación en español, seguido idéntico currículum y evaluaciones. Todos los nombres que figuran en el presente trabajo son seudónimos en español para resguardar la identidad de los estudiantes.

Evidentemente se trata de un muestreo no probabilístico, y una de las críticas más evidentes consiste en que la muestra no es representativa de toda la población, lo cual limita la generalización de resultados afectando la validez externa del estudio (Merriam, 1988). Sin embargo, es preciso tener en cuenta que la muestra se compone de la totalidad de los estudiantes del Programa Conjunto UC-UU por lo que no presenta sesgo alguno.

Categorías

Con respecto a las entrevistas a estudiantes conviene recordar que existen cuatro categorías apriorísticas que se desprenden de la revisión bibliográfica sobre el tema (Biggs, 1987, 1991, 1996, 2005; Biggs et al., 2001, Biggs y Watkins, 2001). Las categorías se vinculan con dos aspectos salientes del enfoque superficial y dos de enfoque profundo. Se refieren a la motivación y estrategia de cada enfoque dentro del modelo de Biggs et al. (2001) En base a estas categorías apriorísticas se formularon las preguntas para indagar los constructos y se generaron los códigos que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 2.

PREGUNTAS	CONSTRUCTOS QUE EXPLORA	CÓDIGOS
<p><i>¿Por qué estudias español?</i> 你为什么选择学习西班牙语呢？</p>	<p>Enfoque superficial / profundo (motivación intrínseca/ extrínseca)</p>	<p>*Motivación intrínseca: posee un interés intrínseco por el significado inherente al aprendizaje de español como L2.</p>
<p><i>¿Qué te impulsa ahora a seguir estudiando español?</i> 是什么原因让你继续保持对西语的热情？</p>		<p>*Motivación extrínseca: posee un interés extrínseco, pragmático e instrumental por el aprendizaje de L2.</p>
<p><i>¿Cómo te ves en el futuro con respecto al uso del español?</i> 设想一下你未来的西班牙语水平，并谈谈如何达到这一目标</p>	<p>Procesos de memorización Concepción del estudiante</p>	<p>*Motivación Intermedia: posee un interés a la vez intrínseco y extrínseco por el estudio de español como L2. Pudo haber comenzado como un interés extrínseco y haberse desarrollado hasta alcanzar valores de motivación intrínseca (enfoque profundo).</p>
<p>Muchos profesores occidentales piensan que los estudiantes chinos estudian de memoria. ¿Tú qué piensas de eso? ¿Cuál es tu opinión? 很多西方老师认为，中国学生喜欢使用记忆学习法，你怎么看？来到乌拉圭以后你用来记忆的方法改变了吗？</p>		<p>*Memorización positiva: considera la memorización como una herramienta útil en el estudio de L2.</p> <p>Memorización ecléctica: duda de la memorización como una herramienta eficaz para el estudio de español como L2.</p>

Fuente. Elaboración propia.

Resultados

Analizaremos primero la dimensión de la motivación y luego la de los procesos de memorización.

Dimensión de la motivación

Como puede verse, en la tabla 2 surge un código emergente que denominamos motivación intermedia y que implica que el estudiante comienza por un interés extrínseco (de obtener un empleo, ganar dinero, por ejemplo) pero luego desarrolla un interés intrínseco en el estudio del español como L2. Las relaciones entre los códigos se aprecian en la siguiente vista en red de Atlas Ti.

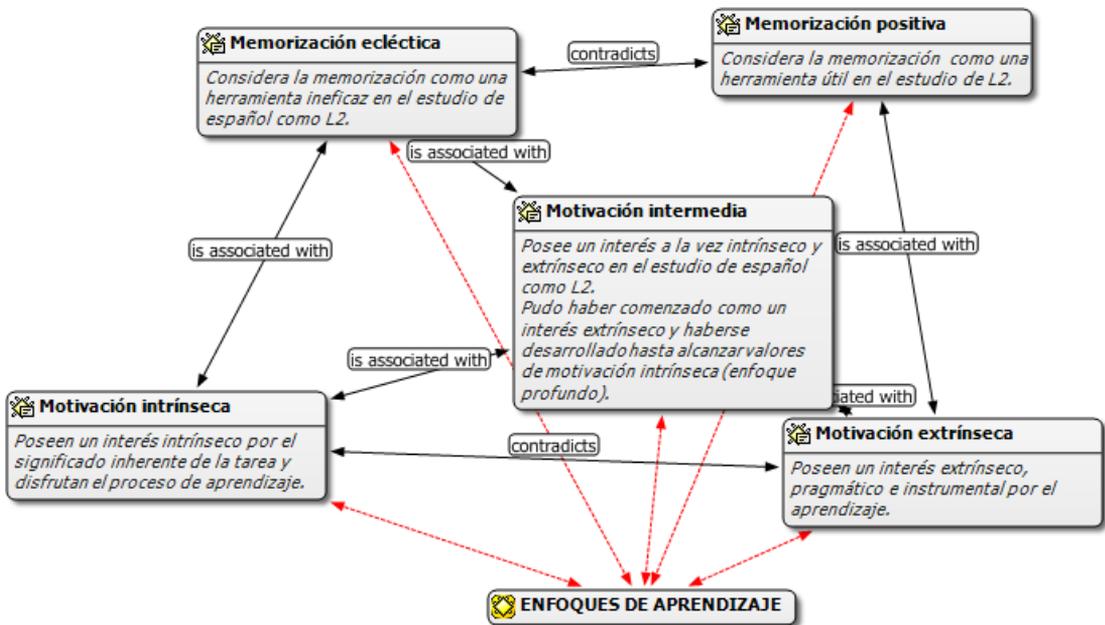


Ilustración 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas Ti.

Si se presta atención a las relaciones de códigos, la motivación intrínseca contradice la motivación extrínseca pero está asociada a la motivación intermedia y a la memorización ecléctica. La motivación extrínseca, por su parte, contradice la motivación intrínseca pero se asocia con la intermedia y con la memorización positiva.

Del análisis de las entrevistas a estudiantes es preciso mencionar que solamente en una entrevista (Luisa) surge claramente la mención de una motivación netamente intrínseca en tanto demuestra interés previo por los idiomas (primero inglés y luego español), junto con una curiosidad por la cultura del mundo hispanohablante.

“Cuando estaba en la escuela y liceo no me gustaban las matemáticas, entonces elegí luego una carrera en la que no necesitaba aprender matemáticas”. “Como me interesan los idiomas -el inglés me encantaba en el liceo- tomé esa decisión final de estudiar español”. (...) “Lo más divertido de estudiar español es que puedes ver cómo es la vida fuera de China”. (Luisa)

Se codifican 16 citas (59,25% de la muestra) bajo el código de motivación extrínseca, en las que los estudiantes expresan una preocupación por el estudio y el éxito, lo que se vincula a aspectos prácticos tales como conseguir un empleo en el futuro, sortear los obstáculos en el muy competitivo mercado laboral chino y las posibilidades para la emigración y trabajo en el extranjero que supone aprender español como L2.

Dentro de las ventajas de aprender español se cita que es un idioma que tiene una gran difusión en el mundo: “el español es un idioma más popular” (Pedro); presenta oportunidades de inserción laboral rápida: “una carrera más fácil para luego encontrar trabajo” (Rosina); numerosas empresas chinas comercian con países hispanohablantes: “en China, hay más empresas que tienen negocios con empresas de América” (Rosina); hay menos chinos que estudian español en comparación con el inglés: “como hay demasiada gente que quiere aprender inglés, entonces decidí aprender otro idioma” (Agustina); y existen posibilidades de emigración “con el desarrollo económico entre China y Latinoamérica podemos conseguir trabajo y viajar a un país extranjero” (Fernanda).

La elección de carrera, como vimos en el marco contextual, no se trató de una decisión personal sino de una decisión estratégica de los padres o simplemente derivada de las calificaciones obtenidas en el examen gaokao de ingreso a la universidad y de las alternativas en cuanto a Universidades y carreras posibles según los resultados obtenidos.

“Decidieron mis padres y mis profesores, no lo decidí yo pero me gusta la idea porque en bachillerato estudio ciencia pero no me gusta química, física, entre otros.” (Rosina)

“Porque cuando elegí la universidad, después del examen gaokao mi nota no era suficiente para ir a otras universidades mejores. Por eso no tuve otro medio que elegir la Universidad UC, la carrera de español. Mi madre eligió la carrera de español porque cree que estudiar español ayuda para encontrar trabajo, será más fácil encontrar trabajo. Pero nunca tengo ganas de estudiar idiomas, ni español, ni francés ni inglés. Quería estudiar arquitectura”. (Justa)

Como categoría emergente surge la motivación intermedia, donde el estudiante se interesa, en un primer momento, por el estudio de español como L2 por motivaciones puramente extrínsecas. Más adelante desarrolla un interés genuino por el aprendizaje y la cultura de aprendizaje. Si bien la carrera pudo haber sido elegida por los padres o simplemente ser una consecuencia de las calificaciones en el examen de ingreso a la universidad, o por una estrategia de aumentar las posibilidades para la futura inserción laboral, al poco tiempo de comenzar la carrera surge un interés intrínseco en el estudio de la lengua. Diez estudiantes (37,3%) mencionan este tipo de motivación.

Entre las razones para este cambio en los estudiantes y el corrimiento desde una posición de motivación extrínseca hacia una intermedia se mencionan las siguientes:

La realización de actividades o tareas que les resultan interesantes.

“En el proceso de estudiar español a veces traduzco cosas para las personas que no hablan bien español y me siento muy contenta de poder ayudarles a entenderse con otros. Tengo ganas de ser una traductora o algo así. Eso me interesa”. (Silvia)

El surgimiento de un interés por la cultura de los países hispanohablantes y el contacto con extranjeros.

“Después de haber venido a Uruguay siento que quiero comunicarme mucho con los otros, así que estudio con esfuerzo”. (Agustina)

“En la comunicación y la relación con las personas en la vida diaria el español ya se ha hecho parte de mi vida”. (Fernanda).

Las entrevistas no fueron diseñadas para reconstruir historias de vida por lo que solamente podemos contar con una información relativamente acotada en el tiempo sobre el recorrido que ha hecho el estudiante en el aprendizaje del idioma e incluso en el posible interés previo a su aprendizaje. Sin embargo, se dibujan recorridos que van desde el absoluto desconocimiento del español y de la cultura hispana, la decisión de aprender la lengua por una motivación completamente extrínseca (como la decisión de los padres) y luego el descubrimiento de un interés hasta el momento desconocido por el idioma. Este es el recorrido que plantea Andrea con la mayor precisión pero es posible pensar que quizá sea el recorrido de varios estudiantes universitarios chinos de L2.

“Antes de la carrera de español no sabía mucho sobre este idioma ni la cultura de los países hispanohablantes. Después del gaokao podía elegir solamente algunas carreras de la Universidad y en China. Por la situación de trabajo para las chicas encontrar un buen trabajo no es algo fácil. Un profesor me recomendó aprender este idioma. Para una chica buscar algo en lo que es fácil conseguir trabajo es muy importante. Al principio me había interesado mucho el inglés y ponía mucho esfuerzo en eso. Después de empezar a aprender español me di cuenta de que tengo interés en los idiomas en general. Cada día leo textos, memorizo palabras, a veces dedico mucho tiempo a eso pero me gusta cada día más. Espero poder mantener mi pasión por el español”. (Andrea)

La existencia de una motivación extrínseca e intermedia no debe sorprendernos si recordamos que autores como Biggs y Watkins (2001) sostienen que para los estudiantes chinos la motivación proviene de la guía de sus progenitores y profesores más que de un disfrute y curiosidad intrínsecos como en el caso de los estudiantes estadounidenses con los que los comparan los investigadores. En base a la confianza en las elecciones de los adultos y sus pares desarrollarán más tarde el interés por el aprendizaje (Li, 2012).

Dimensión de los procesos de memorización

El análisis se inicia en base a dos categorías:

1) Memorización positiva: el estudiante considera el proceso de memorización y sus estrategias como herramienta útil en el estudio de la L2.

2) Memorización ecléctica: el estudiante duda de la eficacia de la memorización como herramienta útil en el estudio de la L2.

La inclusión de estas categorías se justifica porque debemos recordar que desde el inicio de los estudios sobre enfoques de aprendizaje en estudiantes chinos, estuvieron muy vinculados a los procesos de memorización y repetición (Marton y Säljö, 1976).

Asimismo, se ha visto la importancia que tradicionalmente la investigación sobre estudiantes chinos ha dado a la memorización y, recientemente, a cuestionar la visión del estudiante chino como memorizador automático y poco acostumbrado a la búsqueda de significados profundos (Kember y Gow, 1991; Tang, 1991, citados por Kember y Watkins, 2001). Las categorías de memorización positiva y de memorización ecléctica no son excluyentes.

Un estudiante puede tener visiones positivas y negativas sobre los procesos de memorización dependiendo de la tarea de que se trate, el objetivo que se plantee, el tiempo del que disponga, entre otros. Estos códigos son útiles para conocer los usos que los estudiantes chinos consideran más relevantes de los procesos de memorización y sus posibles cuestionamientos al estereotipo concebido de estudiante chino memorizador según Biggs (2005), desde una visión de déficit.

Se resumen en la siguiente tabla las razones que explicitan los estudiantes a la hora de expresar una visión positiva de los procesos de memorización en el aprendizaje de español como L2 y las razones para una consideración ecléctica de los mismos.

Tabla 3:

ASPECTOS POSITIVOS DE LA MEMORIZACIÓN	
Permite retener mejor los conocimientos	<p>En general esta es la razón principal para afirmar la utilidad de los procesos de memorización en el aprendizaje de L2.</p> <p>“Me gusta mucho sobre todo escribir porque puedo memorizar muy bien los conocimientos. Repaso un texto escribiendo varias frases importantes y me siento más tranquila cuando estoy escribiendo porque sé que voy a recordar más”. (Fernanda)</p> <p>“A veces yo veo algunas palabras nuevas que se presentan en el texto varias veces y usando la memoria la próxima vez que veo las palabras las conozco”. (Carina)</p>
Están acostumbrados ya que estos procesos de memorización son los habituales en China, aunque no sean eficaces en todos los casos.	“Creo que tiene relación con lo que hacemos en secundaria y liceo. Teníamos muchas cosas que aprender y no teníamos mucho tiempo, entonces memorizábamos los conocimientos directamente. No había tiempo para pensar así que te acostumbras a esta manera para aprender”. (Pedro)
Son procesos necesarios para aprobar exámenes.	<p>“Me parece que los estudiantes extranjeros también hacen así, sólo que los estudiantes chinos tenemos que aprender lo más exactamente porque nos van a preguntar eso que está en el libro exactamente como está en el libro, ni una palabra más ni una menos. Entonces tenemos que recordar correctamente. Igual creo que si los uruguayos tienen que estudiar de memoria, el método que usan no les servirá en China”. (Luisa)</p> <p>“Los exámenes de China son así, tenemos que memorizar muchas cosas (...). Tengo que recordar fechas y números en un examen de historia, tenemos que memorizar todo. Eso es la culpa de los exámenes”. (Rosina)</p>
La memorización es importante debido a las diferencias entre la L1 y L2	“Memorizar, eso es lo más importante porque el idioma chino y el español son muy diferentes, no puedes adivinar el significado de una palabra por lo que suena. Para un alumno europeo no hace falta memorizar pero para nosotros sí”. (Tamara)
VISIÓN ECLÉCTICA DE LA MEMORIZACIÓN	
Hace perder tiempo	“La forma de memorizar es muy aburrida”. (Rita)
Genera aburrimiento	“No me gusta solamente memorizar, también es aburrido”. (Luisa)
No siempre funciona para recordar el material eficazmente	“Es mejor ver las palabras en un texto, porque es muy difícil acordarse con las palabras sueltas”. (Rosina)
Solamente es eficaz cuando el material a memorizar es simple y breve.	“Cuando estaba en China la profesora nos pedía memorizar un texto corto. Así aprendo vocabulario. Tenía que memorizar el texto y podía memorizar también las palabras. Era más fácil. Después los textos fueron más largos y no hice eso. Ahora cuando hablo con personas escucho palabras nuevas y las recuerdo en general porque el método de memorizar solo sirve para tareas fáciles”. (Rosina)

Fuente: elaboración propia

La memorización en los estudiantes chinos no es sinónimo de reproducción automática de contenidos ni de enfoque superficial (Kember y Watkins, 2010). El estudiante chino no utiliza la memorización simplemente para reducir la complejidad de los contenidos que estudia sino fundamentalmente para recordar ese material. La compleja relación del estudiante con la memorización se ilustra en algunas respuestas:

“Memorizar y pensar, estos dos verbos tienes que usarlos cuando trabajamos con una tarea o algo. Estas dos cosas hay que usarlas al mismo tiempo. Solamente memorizar si no vas a tratar de entender, así no vas a aprender nada y después de unos días vas a olvidar lo que no memorizaste antes”. (Romina)

“Para aprender tienes que recordar. Si lo que están hablando es de memorizar como una máquina, no lo recomiendo. Si no entiendes, vas a olvidarlo rápidamente aunque lo hayas memorizado”. (Leticia)

Esta última transcripción de la entrevista a Leticia expresa lo mencionado por Tang (1991, citado por Kember y Watkins, 2010) acerca de que los estudiantes chinos inicialmente intentan comprender el material (aplicando un enfoque profundo) pero luego lo memorizan para recordarlo.

Conclusiones

Se evidencia que a la motivación extrínseca vinculada con un enfoque superficial y a la intrínseca vinculada con un enfoque profundo (Biggs y Watkins, 2001) se suma la categoría emergente de motivación intermedia que implica que el estudiante comienza por un interés extrínseco (como obtener un empleo o ganar dinero) pero luego desarrolla un interés genuino por el estudio de español como L2.

Entre las razones instrumentales para el estudio del español que dan fuerza a la motivación extrínseca se encuentran las siguientes: se trata de un idioma dentro de los más hablados del mundo, presenta oportunidades para la inserción laboral rápida en China en comparación con el inglés, menos ciudadanos chinos lo hablan y ofrece más posibilidades para la emigración. Una sola estudiante de la muestra menciona exclusivamente razones intrínsecas para el aprendizaje de español.

Si bien la carrera de español es mayormente elegida por los padres como una decisión estratégica o por las calificaciones en el examen de ingreso a la universidad, 10 estudiantes (37,03% de la muestra) mencionan el surgimiento de un interés intrínseco en el estudio de la lengua al poco tiempo de comenzar la carrera (motivación mixta). Entre las razones para este cambio hacia esta posición emergente se destacan la realización de actividades o tareas lingüísticas que resultan interesantes, el surgimiento de un interés por la cultura de los países hispanohablantes y el contacto con extranjeros.

En cuanto a los procesos de memorización como segundo aspecto de los enfoques superficial y profundo, los estudiantes piensan que la memorización es positiva porque permite retener mejor los conocimientos, se han acostumbrado a estos procesos durante su recorrido educativo en China y les resultan útiles para aprobar los exámenes debido a las diferencias interlingüísticas entre el chino mandarín y el español. Desde una versión más ecléctica, los procesos de memorización hacen perder el tiempo, generan aburrimiento, no siempre funcionan eficazmente para recordar material y solamente son eficaces si el material a memorizar es simple y breve.

El estudiante chino memoriza para recordar el material pero este proceso genera esfuerzos de comprensión del significado en algún momento de ese proceso. Los estudiantes emplean la memorización por motivos que podríamos considerar superficiales, tales como aprobar exámenes o por costumbre, pero también la emplean por motivos más profundos como lo son recordar el material para poder usarlo y sortear dificultades relativas a las diferencias entre la L1 y la L2. También son críticos de los procesos de memorización automática en el sentido de que estos hacen perder el tiempo, generan aburrimiento y no son eficaces para recordar material complejo y/o extenso.

La memorización en los estudiantes chinos no significa la reproducción automática de contenidos. El memorizar y el comprender conviven en el estudiante y las posiciones deben entenderse dentro de un continuo (Kember y Watkins, 2010). Quizá sea justamente esta capacidad de comprender significados pero también memorizarlos lo que puede explicar en parte la evidencia de que los estudiantes chinos superan a sus contrapartes occidentales en pruebas internacionales de rendimiento académico (OCDE, 2012).

Referencias bibliográficas

Biggs, J. B. (1987). *Study Process Questionnaire (SPQ)*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.

Biggs, J. B. (1996). Western misconceptions of the Confucian-heritage learning culture. En Watkins, D. A. y Biggs, J. B. *The Chinese learner: Cultural, psychological, and contextual influences* (pp. 45-67). Hong Kong, Comparative Education Research Centre, and Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. B. y Watkins, D. A. (2001). *Teaching the Chinese Learner*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.

Biggs, J. B.; Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: RSPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Bond, M. (1994). *Behind the Chinese face*. Hong Kong: Oxford University Press.

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Engelwood Cliffs: Prentice Hall.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles*. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Nueva York: Longman.

Cea, M. A. y D'Ancona, D. (2014). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Chan, S. (1999). The Chinese learner - a question of style. *Education and Training*, pp. 294-304.

Chan, C. y Rao, N. (2009). *Revisiting the Chinese Learner. Changing contexts, Changing education*. Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong. Hong Kong: Springer.

Coyle, D.; Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Nueva York: Routledge.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fulgini, A. J. y Zhang, W. (2004). Attitudes toward family obligation among adolescents in contemporary urban and rural China. *Child Development*, 75 (1), 180-192.

Gándara, L. (2013). De aquí a la China: una etnografía del aula. En E. Romano, *Enseñar español a sinohablantes. Reflexiones teóricas, propuestas prácticas* (pp. 137-147). Buenos Aires: Hub Editorial.

Gao, X. (2005). Understanding changes in Chinese students' uses of learning strategies in China and Britain: A socio-cultural re-interpretation. *System*, 34, 55-67.

González Geraldo, J. L.; Del Rincón Igea, B. y Bayot Mestre, A. (2009). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. 18 (1), 211-226.

ICEF Monitor (2015). *The state of International Student Mobility in 2015*. Recuperado el 6 de setiembre de 2016 de <http://monitor.icef.com/2015/11/the-state-of-international-student-mobility-in-2015/>

Iyengar, S. S. y Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 349-366.

Kee-Kuok Wong, J. (2004) Are the learning styles of Asian International Students Culturally or Contextually Based? *International Education Journal*, 4, pp. 154-166.

Kember, D. y Gow, L. (1991). A challenge to the anecdotal stereotype of the Asian student. *Studies in Higher Education*, 16, 117-128.

Kember, D. y Watkins, D. (2010). Approaches to learning and teaching by the Chinese. En M. H. Bond, *The Oxford Handbook of Chinese Psychology* (pp. 169-185). Oxford: Oxford University Press.

Kirkbride, P.; Tang, S. y Westwood, R. (1991). Chinese Conflict Preferences and Negotiating Behaviour: Cultural and Psychological Influences. *Organization Studies*, 12 (3), 365-386.

Li, A. (2005). *A Look at Chinese ESL Students' Use of Learning Strategies in Relation to their English Language Proficiency, Gender and Perceived Language Difficulties - A Quantitative Study*. Supporting Independent English Language Learning in the 21st Century: Proceedings of the Independent Learning Association Conference Inaugural – 2005. Recuperado el 2 de setiembre de 2012 de: <http://www.independentlearning.org/uploads/100836/LI05051.pdf>

- Li, J. (2012). *Cultural Foundations of Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2000). Do Asian Students really want to listen and obey? *ELT Journal*, 31-36.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I - outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage Publications.
- Mosqueira, M. (2013). Las dos orillas: enseñar español en un programa de inmersión y como lengua extranjera (diferencias y similitudes). En E. Romano: *Enseñar español a sinohablantes*. (pp. 19-36). Buenos Aires: Hub Editorial.
- Neuman, Y. y Bekerman, Z. (2000). Cultural resources and the gap between educational theory and practice. *Teach Coll*, pp. 496-500.
- Nield, K. (2007). Understanding the Chinese Learner; a case study exploration of the notion of the Hong Kong Chinese learner as a rote or strategic learner. *Journal of hospitality, leisure, sport and tourism education*. 6 (1), 39-48.
- OCDE. (2012). *PISA 2012 Results. What students know and can do. Student performances in mathematics, reading and science*. Recuperado el 16 de agosto de 2015, de OECD. Better policies for better lives: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- OCDE. (julio de 2013). *Education Indicators in focus ¿Cómo se está desarrollando la movilidad internacional de los estudiantes?:* Recuperado el 16 de agosto de 2015 de: [http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202013--No14%20\(esp\).pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202013--No14%20(esp).pdf)
- Querol Betaller, M. (2014). La especialidad de español como carrera universitaria en China. *Marco ELE. Revista Didáctica*. 18, 1-12.
- Ryan, J. y Slethaug, G. (2010). *International Education and the Chinese Learner*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Salili, F.; Chiu, C. y Lai, S. (2001). The influence of culture and context on students' motivational orientation and performance. En F. C. Salili, *Student motivation. The culture and context of learning*. (pp. 221-247). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica¹

Thesis workshops as approaches towards a community of practice

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2637>

Lorena Fernández Fastuca

Doctora (Cand.) en Educación, Universidad de San Andrés, beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Católica Argentina (UCA). Profesora, departamento de Educación, UCA. Especialista en didáctica nivel postgrado con énfasis en la formación de investigadores.

Jennifer Guevara

Doctora (Cand.) en Educación, Universidad de San Andrés, beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Licenciada en Ciencias, Universidad de San Andrés. Ex docente en Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Universidad de San Andrés.

Fecha de recibido: 13/05/2016

Fecha de aceptado: 20/04/2017

Resumen:

Uno de los desafíos de la formación de investigadores durante los estudios de posgrado es formar en el quehacer de la investigación que involucra no solamente el desarrollo de competencias sino también la inmersión en una comunidad de práctica: la comunidad académica. Los talleres constituyen espacios en los que se establece una interrelación entre teoría y práctica que favorece el aprendizaje del quehacer de la investigación. Este artículo explora los talleres de tesis en una universidad argentina como espacios de aproximación a una comunidad de práctica. Propone un abordaje centrado en los dispositivos pedagógicos, el que puede resultar de utilidad para la investigación pedagógico-didáctica sobre la formación de posgrado. Se observaron los encuentros de dos talleres de un mismo programa doctoral en ciencias sociales y se realizó un análisis temático. Se encontró que los talleres proponen tareas significativas para la comunidad académica, proveen un ambiente controlado pero no simulado de aprendizaje y favorecen el aprendizaje del repertorio y el intercambio con pares y docentes. Empero, cuando la evaluación es preponderante, el taller propicia lógicas de aprobación más que de aprendizaje. En definitiva, el marco de comunidades de práctica es propicio para el abordaje de la transmisión de saberes prácticos en el marco de la educación de posgrado al no enfocarse solamente en lo que sucede en la institución educativa y tomar al aprendizaje como un proceso que se desarrolla en tanto se participa en una comunidad de práctica.

Palabras claves: talleres de tesis, educación doctoral, formación de investigadores, comunidades de práctica, participación periférica legítima

Abstract:

One of the challenges of research training in postgraduate studies is to train early stage researchers in this area. Such training not only involves the development of skills but also the immersion in a community of practice; the academic community. Workshops are spaces where interplay between theory and practice promoting learning research work is established. This article explores thesis workshops in Argentina as approaches

towards a community of practice. It focuses on pedagogic devices, which can be useful for postgraduate training pedagogical research. Two workshops of the same doctoral program in Social Sciences were observed, and the resulting data were analysed thematically. It was found that workshops offer significant tasks for the academic community, provide a controlled yet not simulated learning environment, facilitate the learning of the community repertoire and favour the exchange with peers and teachers. However, when assessment prevails the workshop focuses on obtaining passing grades rather than on learning. In short, the framework of communities of practice is significant in order to address the transmission of practical knowledge in the context of postgraduate education, since it does not only focus on the institutional process but also conceives learning as a process that develops alongside participation in a community of practice.

Keywords: thesis workshops, doctoral education, research training, communities of practice, peripheral legitimate participation

Introducción

Uno de los principales espacios de formación de los investigadores en distintos países son las universidades, concretamente en los doctorados (Clark, 1995). Esta formación implica la inserción en una comunidad de práctica: la comunidad académica. Así, la educación doctoral enfrenta el desafío de formar a sus estudiantes para una práctica profesional específica dotándolos de herramientas para afrontar su complejidad. Durante su formación los investigadores deben enfrentarse a la definición de un objeto de estudio, la conducción de una investigación y la publicación de artículos entre otras tareas propias de un investigador, y que difícilmente han realizado antes. En las ciencias sociales en particular el taller de tesis es una práctica dirigida a la orientación en dichas actividades en función de la producción del proyecto de investigación. Sin embargo, es poco lo que se conoce sobre dichos talleres hasta el momento. En este artículo nos proponemos explorar los talleres de tesis en la formación de investigadores en la Argentina como espacios de aproximación a una comunidad de práctica y a su tarea.

Las comunidades de práctica son definidas como un “grupo de personas interdependientes socialmente que comparten objetivos y prácticas mutuamente definidos” (Barab, Barnett y Squire, 2002:6), es decir, una comunidad que se reúne en torno a una práctica profesional. Los académicos de una misma disciplina pueden ser considerados miembros de una comunidad de práctica ya que comparten una tarea, manejan un sistema de normas y valores comunes y circulan por el mismo tipo de instituciones. Insertarse en una comunidad implica familiarizarse con su tarea, adquirir su sistema de normas y valores y aprender a circular por sus instituciones. Las comunidades tienen sistemas previstos para la inclusión de nuevos miembros, y el doctorado se constituye en el mecanismo de inserción de la comunidad académica. En particular, los talleres de tesis nos permiten observar una fase de este proceso, aquella que se focaliza en la práctica de los saberes del oficio del investigador.

Los talleres tienen ya algunas décadas de introducción en el ámbito educativo aunque sus orígenes se remontan al modo de organización de los gremios medievales cuya característica distintiva era el reunirse alrededor de un *hacer*. De allí emerge el taller como dispositivo pedagógico, un espacio de articulación entre teoría y práctica.

Para alcanzar nuestro objetivo presentaremos, en primer lugar, algunas referencias conceptuales vinculadas al taller como dispositivo pedagógico y a las comunidades de práctica. En segundo lugar presentaremos el diseño metodológico que ha guiado este trabajo. Finalmente, expondremos nuestros resultados con vistas a dilucidar en qué medida los talleres observados se constituyen en espacios de inserción en una comunidad y de aprendizaje de la práctica investigativa.

Antecedentes y fundamentación teórica

El taller

Existe una larga tradición que concibe a la investigación como un oficio (Bourdieu, Chamboredon y Passeron 2008; Wainerman, 2011; Wright Mills, 1959) por lo que no es extraño remontarnos a los gremios medievales para pensar los talleres de tesis.

Entre los siglos XIII y XIV el aprendizaje de los oficios se realizaba en el taller del maestro artesano. Este proceso, que solía durar varios años, involucraba al maestro -dueño del taller y poseedor del saber del oficio- y a uno o dos aprendices. La finalización de la formación estaba marcada por la realización de una *obra maestra* que permitía al aprendiz ascender a la posición de maestro (Baruque, 2001; Menjot, 2010). La relación entre el maestro artesano y su aprendiz estaba mediada por la obra propia de su oficio. Así, el aprendizaje del oficio ocurría de la mano de un experto y en el proceso mismo de producción.

En el mismo período emergieron otros modos de transmisión del saber elaborado tales como las universidades cuya labor se asociaba, principalmente, a la reflexión teórica. Estas instituciones se centraban en las artes liberales. La Edad Media se caracterizó por diferenciar los espacios de transmisión del saber elaborado: en las universidades se dio cabida a los saberes intelectuales y en los gremios a los saberes vinculados a lo manual. Asimismo, los primeros gozaban de mayor jerarquía.

En las últimas décadas del siglo XX la importancia de los conocimientos prácticos ha sido recuperada por distintos representantes de las ciencias sociales, entre los que puede citarse a Atkinson y Claxton (2000), Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2008), Schön (1992) y Sennett (2009). Estos saberes están presentes en campos tan diversos como el de un docente, un enfermero o un investigador. Son saberes que se aprenden de la mano de un miembro de una comunidad (que podemos identificar con el maestro artesano) y en interacción con otros de sus miembros más o menos experimentados que también participan del proceso de aprendizaje (Lave, 2011).

En la actualidad, la modalidad taller se ha abierto camino en las instituciones educativas del nivel universitario. Algunos de sus elementos han sido recuperados y reinterpretados por la didáctica y transformados en un dispositivo pedagógico. En este sentido, repensar la formación en los saberes de la práctica en la educación de posgrado a través de los talleres de tesis podría implicar reimaginar, en alguna medida, la lógica de trabajo de los gremios medievales. La complejidad inherente a la práctica actual requiere ofrecer modos de formarse distintos de los brindados tradicionalmente por la educación. En particular, dispositivos pedagógico-didácticos que privilegien un acercamiento a la práctica sin distanciarse de la teoría.

En lo que respecta a la formación de investigadores muchos programas doctorales en ciencias sociales contemplan la realización de talleres (también llamados seminarios) orientados a guiar en la realización de la tesis. Entre ellos se encuentran dispositivos de distinto grado de sistematicidad desde los Brown Bag Seminars² hasta los talleres de tesis y los de escritura.

Los talleres de tesis han sido poco estudiados y creemos que esto se debe a que existen en los países latinoamericanos principalmente. En los países angloparlantes existirían principalmente seminarios de investigación y grupos de escritura. Contrariamente, la literatura se ha concentrado en los talleres de escritura (Colombo, 2012; Boud y Lee,

2005; Carlino, 2012; Carrasco, 2011), que se diferencian de los de tesis pero parece haber poca claridad respecto a los objetivos que persiguen uno y otro y en qué consiste cada uno. La confusión entre ambos es evidente para algunos especialistas:

"...hemos podido observar que, bajo esta denominación [taller de tesis], existen muy diversos contenidos objeto de enseñanza y que no necesariamente estos talleres abordan la cuestión de la escritura. Algunos se encaran como seminarios de metodología, otros se abocan a mostrar investigaciones hechas por miembros de los equipos docentes, etc." (Arnoux, 2004:5).

Según Arnoux (2004) es necesario que un taller de tesis aborde cuestiones tanto de metodología de la investigación como de la escritura de la tesis. No habría tesis como texto sin el trabajo de investigación previo. En este artículo, como se ha indicado, interesan particularmente los talleres de tesis ya que son los que se encargan específicamente del desarrollo de los saberes del quehacer de la investigación, no solo de su escritura. Asimismo, al haber sido poco indagados hasta el momento, permite aportar a la reflexión pedagógico-didáctica sobre el tema.

Dentro de los estudios sobre los talleres de tesis no hay acuerdo entre si son espacios en los que se aprende a hacer investigación investigando al modo de los talleres de artesanos (Wainerman, 2011) o si incluyen también la enseñanza de conocimientos codificados de metodología de la investigación (Difabio y Heredia, 2013). Lo que parece claro es que entienden a la tesis más allá del texto escrito como una investigación y a esta como un proceso durante el cual se requiere orientación en sus distintas etapas.

El taller es, asimismo, un dispositivo pedagógico en el que se establece una relación inseparable entre teoría y práctica asociada a un posicionamiento particular del docente frente al aprendizaje, el saber y la enseñanza (Faiver, McNally y Nims, 2000; Jones, 2000; Lopes Espinoza y Weiss, 2007). Se trata de un *aprender haciendo* guiado por la reflexión sobre el hacer. Desde esta concepción el taller alcanza toda su potencialidad cuando el aula se convierte en un espacio habilitado para indagar, intercambiar ideas y equivocarse (Pasel y Asborn, 1991; De Vita, 2012). El docente incentiva y orienta a los alumnos en su proceso de aprendizaje (Pasel y Asborn, 1991). El taller admite la puesta en juego de una amplia variedad de métodos didácticos en pos de dar lugar a la relación teoría-práctica deseada. Desde esta perspectiva, la propuesta del taller se funda en una concepción de aprendizaje que resalta su carácter de proceso continuo y de ampliación permanente de experiencias previas y trabaja a partir de las dudas, los errores y la necesidad del sujeto que aprende. Asimismo promueve el contacto con el medio y la interacción con los otros (Pasel y Asborn, 1991). En definitiva, los talleres de tesis pueden ser ocasiones de aproximación a la práctica del quehacer de la investigación³, permiten a los alumnos aprender en la misma ejecución de una tarea propia de la comunidad académica como comunidad de práctica. En este sentido, el taller puede colaborar con el proceso de inmersión en una comunidad de práctica y ofrecer oportunidades de aprendizaje como participación, tal como veremos en el próximo apartado.

Las comunidades de práctica

Décadas atrás Schön identificó el tipo de saber "que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas" (1992: 33) y lo denominó *conocimiento práctico*. Para el autor, cuando alguien aprende una práctica

esta se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo particular que estos habitan. En este proceso aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción (Ibíd.: 45). Así, Schön identifica al taller como un espacio privilegiado para el aprendizaje de una práctica en un contexto que se aproxima -y a la vez controla- el mundo de la práctica.

En línea con las ideas de Schön, Wenger (1998) propone una conceptualización de las comunidades de práctica e identifica tres características centrales: (1) empresa común; (2) compromiso mutuo y (3) repertorio compartido. La empresa común de una comunidad es la tarea que los reúne, que es definida a través de procesos de negociación entre sus miembros insertos en contextos históricos, culturales e institucionales específicos. Se trata de un proceso continuo y de larga duración en el que se negocian tanto la definición de la empresa común de la comunidad como el modo de participación de sus miembros. Esta participación se caracteriza por el compromiso mutuo, que no está dado simplemente por relaciones sociales cercanas o por proximidad geográfica sino por la reunión en torno a la tarea de la comunidad. Finalmente, los miembros de una comunidad de práctica comparten un repertorio -marca de identidad compartida- que los diferencia de otras comunidades. Dicho repertorio incluye palabras, símbolos, historias, modos de hacer y herramientas, entre otros. Las comunidades de práctica comparten modos de ver el mundo y de actuar e interactuar en él. Si bien el concepto de comunidad de práctica habilita un análisis a distintos niveles y dimensiones, en este trabajo nos ocuparemos de aquellas que se conforman alrededor de una práctica profesional.

Lave y Wenger (1991) asocian el aprendizaje a la participación social en comunidades de práctica, es decir, a lo que ocurre en la vida cotidiana en relación con las personas y con el mundo. Desde esta perspectiva Lave y Wenger argumentan que la escuela no es el único espacio para el aprendizaje y, más aún, que el aprendizaje escolar tiene ciertas particularidades que no resultan útiles para pensar el aprendizaje en otras situaciones sociales. Así, el aprendizaje deja de estar necesariamente atado a formatos institucionales y a la enseñanza escolar.

Fuller (2007) identifica cuatro puntos de ruptura en relación con la concepción de aprendizaje que plantea el marco de comunidades de práctica:

1. Pasaje de una unidad de análisis individual a una colectiva. En este proceso lo importante es la relación y no ya el individuo.
2. Posicionamiento en el centro de la escena de la noción de práctica social, en el sentido de que las personas aprenden a partir de su participación en prácticas compartidas de una comunidad que habita en el mundo.
3. Lo aprendido es indisoluble de la formación de identidad.
4. El novato no es un receptor pasivo de conocimiento sino un participante de la actividad que se encamina hacia grados más plenos de participación.

En líneas generales, se trata de recuperar que las personas, su actividad y el mundo en el que actúan e interactúan no pueden concebirse de manera separada. Esta perspectiva nos permite ampliar la mirada y reconocer instancias formativas que no necesariamente se ajustan al modelo de enseñanza y aprendizaje tradicional organizado alrededor del dispositivo de clase.

Las comunidades tienen, además, ciclos de reproducción. De hecho, muchas de las comunidades contemplan modos de inserción de sus potenciales miembros. Los miembros plenos inscriben a los nuevos a través de la participación en actividades compartidas y centrales para la empresa de la comunidad. Desde este enfoque se aprende en compañía de otros miembros más antiguos y participando de manera periférica en tareas significativas para la propia comunidad. Por eso Lave y Wenger (1991) hablan de aprendizaje como participación, que se caracteriza por ser periférico y legítimo en tanto modo de conceptualizar la inmersión progresiva en la comunidad de práctica. La participación se diferencia de la colaboración por involucrar relaciones de distintos tipos, sean estas conflictivas o armoniosas. Asimismo, lo aprendido es indisoluble de la formación de identidad (Perry, 2004). Quien se inicia en una comunidad de práctica forja una identidad como miembro de dicha comunidad.

Ya establecidos los referentes teóricos principales que orientaron este trabajo nos preguntamos: ¿Qué posibilidades brindan los talleres de tesis para pensar el aprendizaje de los saberes de la práctica investigativa? Nuestro trabajo de investigación buscó dar una respuesta a este interrogante.

Diseño y metodología

La evidencia empírica que sustenta este artículo surge de una investigación doctoral de orientación cualitativa centrada en la formación de investigadores⁴. Se realizaron 60 horas de observación en dos espacios curriculares obligatorios organizados bajo la modalidad de taller en el marco de un mismo programa doctoral en ciencias sociales de una universidad de gestión estatal de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). Dicha universidad fue seleccionada por su vasta trayectoria y por ofrecer uno de los programas doctorales más extensos del país. Es un programa personalizado en el que los doctorandos deben obtener 20 créditos en seminarios a su elección (los talleres de tesis son los únicos obligatorios) y la tesis en un plazo estipulado en seis años.

En este marco se ofrecen talleres de tesis en dos momentos: el taller I al inicio del doctorado, cuyo objetivo es orientar a los estudiantes en la elaboración de un proyecto de investigación⁵ y el taller de tesis II hacia la finalización del doctorado, que busca guiar en la elaboración de un plan de tesis⁶. El criterio principal para la selección de los talleres fue teórico: uno de cada instancia para analizar la totalidad del proceso formativo como investigadores. La selección de los cursos concretos fue guiada por razones de conveniencia: facilidad de acceso y ser dictados en el semestre en que se realizó el estudio. Los talleres tuvieron una duración de 10 encuentros de tres horas cada uno. Todos los alumnos del doctorado deben realizar, al menos, uno de los talleres mencionados. Que el alumno deba realizar uno o ambos se define en la entrevista de admisión según los antecedentes del postulante. El taller de tesis I observado estuvo a cargo de un docente-investigador y contó con 11 alumnos. El taller II estuvo a cargo de dos docentes-investigadores y al mismo asistieron 16 alumnos. En ambos casos se realizó un seguimiento de la totalidad del desarrollo del taller. Se tomaron notas de campo (toma de notas en el momento de la observación e inmediatamente posterior a ella) y se grabaron archivos de audio de cada uno de los encuentros. Posteriormente las transcripciones de dichos archivos de audio se articularon con las notas de campo. Asimismo se realizaron entrevistas informales con los docentes y algunos alumnos. La información recolectada se procesó a través de un análisis temático utilizando como herramienta el software Atlas.ti. Los nudos temáticos identificados fueron los siguientes: la tarea, el carácter

controlado pero no simulado de la práctica en el taller, el repertorio, la importancia de las interacciones en el proceso de aprendizaje -tanto con los miembros como entre pares-, el taller como hito de ingreso a la comunidad y el posicionamiento de los alumnos y docentes frente al conocimiento. A partir de ellos se realizó una codificación selectiva.

Resultados y discusión

El taller: potencialidades para la inserción en una comunidad de práctica

Los talleres de tesis observados utilizaron un método didáctico similar entre sí. En ambos casos los doctorandos debieron realizar guías de trabajo semanales que los guiaron gradualmente a la realización del proyecto de investigación o del plan de tesis, según correspondiera. Estas guías orientan a los alumnos en el avance de sus tesis brindándoles consignas que implican la reflexión y puesta en texto de distintas dimensiones de la tesis (Arnoux, 2009). Por ejemplo, una de las consignas del taller I era identificar los problemas del área temática elegida para la tesis para, a continuación, ver en cuál de ellos se inserta la tesis. En este marco general el taller de tesis I ordenaba sus encuentros a partir de una exposición teórica en la que se abordaban los contenidos del programa, y el docente evaluaba oralmente las guías de trabajo dando lugar en ocasiones a la intervención de los alumnos. Esta misma estrategia de enseñanza (guías de trabajo semanales) se resolvía de modo distinto en el taller II. Los doctorandos debían entregarlos vía correo electrónico unos días antes de cada clase y presentarlos oralmente en los encuentros durante los cuales se discutían con el resto del grupo.

A pesar de sus diferencias los talleres comparten el objetivo de acompañar a los doctorandos en el desarrollo de la tarea propia de su comunidad de práctica. A partir de la estrategia presentada cada semana los estudiantes avanzaban en la realización de su proyecto o plan de tesis. Para ello recibían orientaciones del docente a cargo del taller (también un investigador), y de sus pares en el caso del taller II. Este foco en una tarea propia y central de la comunidad de práctica diferencia a estos espacios de otros que predominan en la educación de posgrado tales como las asignaturas y los seminarios. Los docentes de los talleres de tesis inclusive manifestaron que el objetivo de estos “no es enseñar metodología de la investigación” (para ello existen los cursos de metodología) sino constituirse en un espacio donde los estudiantes puedan desarrollar una fase de su investigación. De tal modo los talleres podrían estar funcionando como un puente entre estas instituciones y la comunidad de práctica de referencia (Goodwin, 2007): la comunidad académica.

No obstante, la tarea de la comunidad no aparece representada en su totalidad en los talleres observados. Por el contrario, la labor se centró en el desarrollo de una etapa de la investigación. La recolección de datos, su análisis y la redacción del informe final no fueron abordados. A pesar de lo limitante que pueda parecer, esto en realidad permite que los alumnos se concentren en el dominio de saberes específicos del quehacer de la investigación. Si los talleres hubieran pretendido abarcar la totalidad del proceso investigativo habría sido en detrimento de la profundidad en el abordaje de los saberes. De este modo, los talleres observados promovieron un acercamiento a la práctica profesional real en un contexto controlado. En ellos, la posibilidad de fracaso está controlada, atenuada por las revisiones y orientaciones que recibe el doctorando. El siguiente fragmento⁷ ejemplifica el ensayo en la definición de objetivos orientada por los docentes:

“Clara: A ver, se me ocurre una cosa pero no sé si está bien. ¿Puedo?

Mauro: Sí.

Clara: Mirá, a ver si está bien como objetivo: 'Explorar acerca de los efectos sociodemográficos que la evolución y composición de la masa societaria de los clubes seleccionados tuvieron para las zonas donde se ubicaron'.

Mónica: Digamos, es correcto. Ahora habría que ver si es teóricamente consistente. Si es posible pensar desde el punto de vista teórico que la instalación de un club, de una organización, de lo que fuera puede tener impactos sociodemográficos.

Clara: Claro". (Fragmento observación taller de tesis II)

La retroalimentación inmediata que reciben los doctorandos en los talleres basados en este método didáctico favorece su avance a partir de los comentarios recibidos. De acuerdo con Kiley (1996) este tipo de retroalimentación es esencial para el trabajo y bienestar de los alumnos que se están embarcando en un período de intenso trabajo en un solo proyecto. Este contexto controlado es de gran importancia ya que en ciencias sociales sigue prevaleciendo el trabajo individual por sobre la conformación de equipos y el comienzo en la investigación ocurre en soledad con la tesis doctoral (a excepción del director de tesis), por lo que el aprendizaje se realiza con actividades de alta significación para el tesista. Esto puede significar una relación más emotiva con la tarea en la que el fracaso tendría un costo afectivo mayor. Por este motivo, el contexto controlado que ofrecen los talleres puede atenuar dicho costo así como el cognitivo. De ahí su importancia como instancia formativa y de acompañamiento a los doctorandos en el inicio formal de su carrera como investigadores. La participación en estas prácticas promueve la apropiación de la cultura así como también favorece los procesos de reflexión y adquisición del conocimiento. En palabras de Litwin: "Si los estudiantes participan efectivamente en la organización y desarrollo de una situación [...] los aprendizajes son más duraderos, impactan en sus conciencias, promueven reflexiones y permiten mejores procesos de autoevaluación". (2008:102).

Para colaborar en la resolución de las guías y acortar la distancia entre el espacio del aula y la práctica de la investigación los docentes usualmente transmitieron su experiencia personal para aconsejar a los alumnos o ejemplificar la toma de decisiones en el proceso de construcción de la tesis. Los siguientes fragmentos son ejemplos de esto:

"Mónica: Todo lo que leí de [esa línea de investigación] me sirvió para poner un párrafo, tengo hasta visualizado el lugar de la tesis donde lo puse para decir 'este problema se aborda en la bibliografía internacional desde dos perspectivas. Los referentes de la perspectiva tal son estos. Y yo lo voy a abordar desde esta'. Solo un párrafo". (Fragmento observación taller de tesis II).

"Ezequiel: Una pregunta, esto que planteabas en tu ejemplo: 'no me voy a pelear con los existencialistas, en esta introducción' y que planteaste una definición en la que se plasma el problema desde el punto de vista esencialista.

Bernardo: Yo empecé por ahí. El principal cruce o el principal debate entre las distintas líneas de investigación, los distintos cruces de investigación que hay adentro de esta problemática son los que se dan entre los esencialistas y, llamémosles, constructivistas...". (Fragmento observación taller de tesis I)

En los talleres el foco estaba puesto tanto en la tarea como en la reflexión sobre la misma. En el taller de tesis II, luego de la presentación del trabajo de los estudiantes cada uno discutía sobre cómo se había resuelto la actividad y los desafíos que habían enfrentado. El *aprender haciendo* que propicia el taller no estaría completo si no existiera reflexión sobre lo que se hace, cómo se lo hace y por qué se lo hace (Schön, 1992). Así, teoría y

práctica se conciben de manera integrada (Barros, 1977; Buysse, Sparkman y Wesley, 2003). De esta forma el puente entre la educación de posgrado y la práctica profesional se construye a partir de la integración entre teoría y práctica y del papel activo que tienen los doctorandos en los talleres de tesis.

En primer lugar, el principal objetivo de estos cursos es que los alumnos trabajen sobre sus propios proyectos de tesis a partir de las guías que les permiten realizar sucesivas reescrituras. En concordancia con lo expuesto por Vitale (2009), la posibilidad de volver sobre lo escrito y discutirlo con otros lleva a una progresiva apropiación de un saber disciplinario e incide en la reconfiguración de la subjetividad del doctorando, de consumidor de conocimientos a productor de ellos dentro de un campo disciplinar específico (Lovitts, 2005).

Además del aprendizaje de la tarea específica se observó que en los talleres se aprende el repertorio de la comunidad (Wenger, 1998). En los talleres de tesis observados los alumnos profundizaron sus conocimientos sobre las herramientas de la comunidad (proyecto de tesis, la tesis, las técnicas de investigación), adoptaron parte de su lenguaje (el discurso científico) y vivenciaron o identificaron algunos de sus roles (jurado de tesis, comentaristas en los congresos, par evaluador de una revista científica). En cuanto al lenguaje académico en algunas ocasiones los docentes piden rigurosidad y precisión al hablar:

“Mónica: ¿Urbano también es una categoría nativa?

Paula: No, esto no. Yo no sabía cómo ponerlo porque tampoco hay... o hay sectores de clase bastante alta que no viven en el territorio pero que construyen *countries*...

Mónica: Si vas a usar categorías nativas usá todo categorías nativas”. (Fragmento observación taller de tesis II)

Estos pedidos de mayor precisión son estrategias que modelan paulatina y progresivamente el discurso académico característico de la comunidad a la que se insertan, discurso que cumple con los requisitos científicos. Así modelan el trabajo académico y son ejemplos del desarrollo, de la ejecución de la actividad. Asimismo, en este proceso de aprendizaje del *saber hacer* caracterizado por la participación se observó cómo tenía lugar la conformación de una identidad: *saber hacer* e *identidad* definen al participante pleno de la comunidad. En este sentido no se trata solamente de adquirir habilidades o conocimientos sino actuar en formas que sean reconocidas y valoradas por otros miembros (Contu y Willmott, 2003). Es decir, no es aprender a llevar a cabo una investigación sino formarse como investigador. En este proceso de inmersión los novatos, en tanto participantes periféricos, construyen una identidad negociando significados con la comunidad en un proceso que habilita tanto la reproducción de la comunidad como su transformación.

En esta línea se observó que los talleres promovían las interacciones entre miembros de distinto nivel de participación (además de novatos y experimentados puede haber miembros con un grado de inserción intermedio que colaboren en el proceso). La primera relación que podemos identificar es la que se establece entre los miembros plenos y los novatos. En los talleres de tesis los alumnos, en lugar de hacer su proyecto o plan de investigación en una relación diádica con su director de tesis contaron, además, con las orientaciones del profesor del taller antes de entregarlo para su evaluación al programa doctoral.

En segundo lugar, los talleres observados estuvieron pensados con el fin de incrementar las interacciones entre los pares. En ambos casos se evidenciaron instancias de discusión grupal sobre los obstáculos encontrados en la ejecución de la propia tarea. Por ejemplo, la consigna semanal era puesta en discusión con el resto del grupo. El siguiente fragmento muestra modos de interacción entre pares:

“Lucrecia: Yo me imagino un capítulo que sería vincular informalidad urbana y procesos migratorios en la ciudad de Buenos Aires, eso como un panorama teórico y datos, ¿no?

Susana: ¿No sería más trayectorias residenciales e informalidad urbana?

Lucrecia: Es un concepto... lo que pasa es que trayectorias... yo empecé pensando como en algo más estático como la gente que vive acá, qué significa vivir acá, cómo ven al barrio, cómo sentís que te ve el Estado, cuáles son los derechos, no sé.

Milena: Pero eso no es la idea de trayectoria.

Lucrecia: Bueno, pero empezó a surgir como que esa experiencia de vivir ahí está muy marcada también por experiencias anteriores habitacionales y, además, eso cruzado por la experiencia migratoria ¿no? como que me empecé a dar cuenta de que son cosas que se explican muy una a otra, digamos”. (Fragmento observación taller de tesis II)

Como se observa, esta actividad resultaba formativa tanto para el alumno que expone su trabajo como para el que comenta, ya que tenían la posibilidad de observar otros modos de resolver la tarea (Boud y Lee, 2005). Asimismo, el intercambio con los otros atenuó la soledad usual del proceso de escritura (Carlino, 2012). Según Pasel y Asborn (1991) en el taller conviven tiempos para el trabajo grupal y tiempos para el trabajo individual. La cooperación entre los alumnos y el pensar juntos o *co-pensar* es constitutiva de esta estrategia. Así, el docente no ocupa un rol protagónico como poseedor del conocimiento sino que promueve el intercambio entre los doctorandos quienes, al analizar críticamente el trabajo de sus compañeros, favorecen el avance no solo de las tesis de sus pares sino también de la propia. Este intercambio tiene por resultado la formación en el quehacer de la investigación y también la socialización académica.

En último lugar, en los talleres de tesis observados esta estrategia de cooperación entre los alumnos se vio enriquecida por los variados niveles de *expertise* de los miembros del grupo. Allí convivían graduados recientes de la licenciatura con escaso recorrido en el ámbito académico con otros que contaban con una prolongada, aunque periférica, trayectoria en la comunidad académica. Los participantes más noveles suelen acudir a la orientación de sus pares más avanzados como un paso intermedio antes de consultar al docente. Lave (2011) también señala la importancia que allí tienen los intercambios entre pares donde uno de ellos se encuentra levemente por sobre el nivel de avance del otro.

En los párrafos anteriores mostramos cómo en los talleres los alumnos aprendían el repertorio de la comunidad, interactuaban con miembros de distinto nivel de participación y comenzaban a desarrollar tareas propias de la comunidad. Estas notas permiten pensar a los talleres como hitos de ingreso a la comunidad académica. El taller de tesis es una instancia dentro del programa doctoral, que es el hito de ingreso a la comunidad académica. La tesis es la primera tarea que enfrentan los investigadores en formación como miembros de la comunidad académica, siendo el proyecto y el plan los elementos que les permiten planificarla. Igualmente, es preciso señalar que la comunidad académica, en tanto comunidad de práctica, tiene un sistema más o menos restrictivo de participación para aquellos miembros que aún no transitaron el hito. Por ejemplo, en la Argentina solo alguien que ha obtenido el título de doctor puede acceder a la carrera de investigador del sistema científico nacional. Aun así, otros canales permanecen abiertos durante el proceso

formativo como, por ejemplo, la publicación de artículos académicos o el acceso a algunos cargos de la gestión universitaria. Asimismo, es posible constatar que para algunos alumnos el taller no funciona como experiencia transicional de inserción en la comunidad sino más bien como una instancia legitimadora de su trayectoria en la academia.

El taller: no siempre un espacio de enseñanza y aprendizaje

Hasta aquí se expusieron los aspectos de los talleres observados que favorecen la aproximación de los alumnos a la práctica profesional. Sin embargo, tal como sostiene Perrenoud (2006), por momentos puede tornarse imposible sostener una posición genuina frente al aprendizaje durante la totalidad de una instancia formativa. Es decir, el alumno puede optar por posicionarse de manera estratégica frente al saber, y forjar una postura más ligada con la lógica de la aprobación que del aprendizaje (Brailovsky y Menchón, 2013). Ambas preocupaciones son legítimas y están presentes en toda situación de enseñanza. No obstante, desde la perspectiva de las comunidades de práctica se espera del alumno un deseo genuino de insertarse en la comunidad que exceda la mera aprobación del taller. Sin embargo, surgió de nuestras observaciones que lo opuesto ocurrió en uno de los talleres de tesis en el que algunos alumnos manifestaron que, presionados por el tipo de devoluciones recibidas y por las fechas de entrega, habían realizado un proyecto de tesis paralelo con el solo objeto de aprobar el taller pero conscientes de que esa no sería la investigación que llevarían a cabo.

Frecuentemente la omnipresencia de la lógica de la evaluación es la que promueve que el alumno se posicione como aprobante y ejerza su oficio de alumno (Perrenoud, 2006). Esto podía ocurrir por la cantidad de producciones que los doctorandos debían presentar, que favorecía el establecimiento de una relación estratégica con el taller en particular y con el conocimiento en general. Asimismo, en el caso del taller de tesis I el docente fomentaba en los alumnos la lógica de la aprobación al decirles que su objetivo era que su proyecto de tesis fuera aprobado por el programa doctoral, indistintamente de si este había sido ya aprobado por otra institución (como el sistema científico nacional). En este ejemplo, la lógica aprobante permea también la función del docente, quien se posiciona en un rol certificante.

Podríamos pensar que la lógica de la evaluación encuentra su punto máximo cuando los docentes se ubican en el rol de *gatekeeper* o *guardián de la entrada* a la comunidad, como ocurrió en algunos casos en los talleres observados. En el taller de tesis I durante los primeros encuentros el profesor indicó a una de las alumnas que su problema de tesis estaba mal construido, al punto de decirle, "No veo una tesis allí". El resultado fue que al cuarto encuentro la alumna dejó de asistir. Es decir, el profesor percibió que la estudiante no era capaz de formular un problema de investigación, una de las competencias básicas del investigador, y en lugar de orientar su aprendizaje le puso un límite a su inserción en la comunidad de práctica. Cabría pensar que el docente está en lo correcto pero el caso es que dicha alumna ya se encontraba trabajando con un director de tesis y contaba con una beca otorgada por el sistema científico nacional. Es decir, su proyecto de investigación ya había aprobado otras instancias evaluativas. Entonces, ¿cómo pueden ocurrir estas discrepancias? Además está decir que distintas instituciones tienen distintos criterios de definición y aceptación de proyectos.

En definitiva, si bien el concepto de comunidad de práctica parece referir a relaciones armoniosas entre sus miembros, varios autores llaman la atención sobre la existencia de relaciones de poder que pueden favorecer u obstaculizar la inmersión de los nuevos miembros en la comunidad de práctica (Contu y Willmott, 2003; Hughes, Jewson y Unwin,

2007; Owen-Pugh, 2007). Como se ha señalado en los párrafos anteriores, los alumnos pueden generar estrategias para enfrentar estas relaciones de poder, por ejemplo, cuando se posicionan en un rol aprobante. Mientras tanto, los docentes pueden ejercer su función de guardianes de la entrada a la comunidad.

Conclusiones

La pregunta que orientó este artículo fue, ¿Qué posibilidades brindan los talleres de tesis para pensar el aprendizaje de la práctica investigativa? Para responderla presentamos evidencias sobre el taller como puente entre la formación de posgrado y la práctica profesional (el quehacer de la investigación). La naturaleza de los saberes del oficio de la investigación requiere de dispositivos que acompañen y apuntalen su construcción en el propio proceso de *hacer* investigación. El taller parece ser central para el aprendizaje de estos saberes.

Dentro de estos saberes se encuentra la metodología de la investigación. En los talleres se sitúan y resignifican las nociones de metodología de la investigación y se ponen en juego contextualizadamente según cada tesis. Así, este artículo ilumina la discusión sobre la necesidad o no de transmisión de contenidos codificados de metodología de la investigación. Asimismo, son espacios centrados en el aprendizaje de la tarea, de los saberes del quehacer de la investigación que, para hacerlo, desarrollan estrategias de enseñanza centradas en el estudiante cuyo objetivo es guiar el proyecto y labor de cada uno: las guías de trabajo.

El artículo muestra, también, cómo el taller de tesis en el nivel de posgrado se presenta como un espacio pedagógico clave para la inserción en una comunidad de práctica: la comunidad académica. Los talleres observados también ponen en juego las tres características definitorias de una comunidad de práctica. Los talleres no solo parecen estar preparando a los estudiantes para insertarse en una práctica profesional sino que al mismo tiempo estarían funcionando como una micro-comunidad de práctica que replica la tarea, el repertorio y el compromiso mutuo de la comunidad de referencia. Estos tres elementos aparecen en el taller de manera más controlada y menos prolongada en el tiempo.

En el taller de tesis se desarrolla un espectro más o menos amplio de la tarea propia de la comunidad, pero esta tarea no se aborda en toda su complejidad. Por eso, podemos hablar de participación periférica: los nuevos se inician con tareas de menor compromiso y complejidad (Lave y Wenger, 1991). Aunque el foco del taller se encuentra en la tarea, en su desarrollo los alumnos adquieren el repertorio de la comunidad. Esto se ve favorecido porque, en ocasiones, la tarea a desempeñar en el marco del taller implica la inserción en las instituciones por las que circulan los miembros plenos de la comunidad. En el caso del compromiso, un punto a destacar es la relevancia otorgada en todos los talleres observados al intercambio entre pares y con el docente. En buena medida, la inserción en una comunidad se nutre de la participación y de la interacción con miembros de distinto grado de experiencia y conocimiento (*expertise*).

En definitiva, los autores consideran que el marco de comunidades de práctica es propicio para el abordaje de la transmisión de saberes prácticos en el marco de la educación de

posgrado. Se trata de una perspectiva que, aunque no se enfoca en lo que sucede en la institución escolar, toma al aprendizaje como un elemento constitutivo en la conformación de una comunidad de práctica. Por ello resulta relevante para el análisis de dispositivos pedagógicos como los talleres en los que la tarea gira en torno a prácticas concretas. Este artículo aporta a la definición y caracterización pedagógico-didáctica de los talleres de tesis. Todavía es necesario continuar con esta línea de investigación para profundizar nuestro conocimiento sobre los saberes que se transmiten y las estrategias didácticas que se ponen en juego en los talleres de tesis de posgrado.

Referencias bibliográficas

Arnoux, E. Narvaja de, Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestre, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 3(6). <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169.pdf>

Atkinson, T. y Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press.

Barab, S., Barnett, M. y Squire, K. (2002). Developing an empirical account of a community of practice: Characterizing the essential tensions. *Journal of the Learning Sciences*, 11(4), 489-542.

Barros, N. A. de (1977). *El taller, integración de teoría y práctica*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

Baruque, J. V. (2001). Gremios y oficios en la estructura urbana de la ciudad medieval. En A. Ciudad Ruiz, M. J. Iglesias Ponce de León y Ma. del C. Martínez Martínez (comps.), *Reconstruyendo la ciudad maya: el urbanismo en las sociedades antiguas* (pp. 483-490). Valladolid: Sociedad Española de Estudios Mayas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2776132>

Boud, D. y Lee, A. (2005). 'Peer learning' as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30(5), 501-516. doi: 10.1080/03075070500249138 https://www.researchgate.net/publication/232826954_%27Peer_learning%27_as_pedagogic_discourse_for_research_education

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Brailovsky, D. y Menchón, Á. (2013). *Estrategias de escritura en la formación*. Buenos Aires: Noveduc.

Buysse, V., Sparkman, K. y Wesley, P. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277. doi: [10.1177/001440290306900301](https://doi.org/10.1177/001440290306900301)

Carlino, P. (2012). Helping doctoral students of education to face writing and emotional challenges in identity transition. En M. Castelló y C. Donahue (comps.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 217-234). London: Emerald Group.

Carrasco Altamirano, A. y Kent Serna, R. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(51), 1227-1251. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n51/v16n51a10.pdf>

Clark, B. (1995 [1989]). *Places of inquiry*. Research and Advanced Education in Modern Universities. Berkeley: University of California Press.

Contu, A. y Willmott, H. (2003). Re-embedding situatedness: The importance of power relations in learning theory. *Organization Science*, 14(3), 283-296. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.203.3070&rep=rep1&type=pdf>

De Vita, A. (2012). *La creación social: relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.

Difabio, H. y Heredia, M. del V. (2013). *El taller de tesis doctoral en educación desde un enfoque comprensivo de escritura a través de la plataforma Moodle*. Presentado en VI Seminario Internacional de Educación a Distancia, Argentina. http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t234.pdf

Eckelberry, R. H. (1940). The voluntary doctoral seminar. *The Journal of Higher Education*, 11(7), 367-370.

Faiver, C. M., McNally, C. J. y Nims, P. J. (2000). Teaching a workshop on creativity and intuition in counseling. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 38(4), 220-229. doi: [10.1002/j.2164-490X.2000.tb00083.x](https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2000.tb00083.x)

Fuller, A. (2007). Critiquing theories of learning and communities of practice. En J. Hughes, N. Jewson y L. Unwin (comps.), *Communities of practice: Critical perspectives*. London: Routledge.

Goodwin, J. (2007). The transition to work and adulthood. En J. Hughes, N. Jewson y L. Unwin (comps.), *Communities of practice: Critical perspectives*. London: Routledge.

Hughes, J., Jewson, N. y Unwin, L. (2007). *Communities of practice: Critical perspectives*. London: Routledge.

Jones, S. (2000). 'Enlivening' development concepts through workshops: A case study of appropriate technology and soil conservation. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(1), 75-86. doi: [10.1080/03098260085144](https://doi.org/10.1080/03098260085144)

Kiley, M. (1996). How do I know how I am going? Assessment in post graduate research degrees. En *Quality in postgraduate research: Is it happening?* Adelaide: University of Adelaide.

Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: University of Chicago Press.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Lopes Espinoza, S. y Weiss, E. (2007). Una mirada diferente a las prácticas: un taller de electrónica en el CONALEP. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1329-1356.

Lovitts, B. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154.

Menjot, D. (2010). El mundo del artesanado y la industria en las ciudades de Europa occidental durante la Edad Media (siglos XII-XV). *CATHARUM Revista de Ciencias y Humanidades del Instituto de Estudios Hispánicos de Canarias*, 11(3), 5-18.

Narvaja de Arnoux, E. (Dir.) (2009) Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis. En E. Narvaja de Arnoux, (2009) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 143-168). Buenos Aires: Santiago Arcos editor. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342013000300007

Owen-Pugh, V. (2007). Theorizing sport as a community of practice. The coach-athlete relationship in British professional basketball. En N. Jewson, J. Hughes y L. Unwin (comps.), *Communities of practice: Critical perspectives*. London: Routledge.

Pasel, S. y Asborn, S. (1991). *Aula-taller*. Buenos Aires: Aique.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.

Perry, J. (2004). Authentic learning in field schools: preparing future members of the archaeological community. *World Archaeology*, 36(2), 236-260.

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

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Vitale, M. A. (2009). La reformulación de un proyecto de tesis de posgrado y el proceso de aprendizaje de un campo disciplinario. En E. Narvaja de Arnoux, *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 121-137). Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

Wainerman, C. (2011). Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Eds.), *La trastienda de la investigación* (pp. 19-26). Buenos Aires: Manantial. <http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/Wainerman-Sautu-indice-cap-1.pdf>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright Mills, C. (1959). *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.

(Endnotes)

¹ Esta investigación fue realizada gracias a las becas doctorales otorgadas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas a cada una de las autoras.

² Espacios de larga data, el primero del que tenemos referencia es de 1940 (Eckelberry, 1940), y existentes en variadas disciplinas, de carácter informal y optativo a los que los doctorandos asisten para discutir avances de la tesis.

³ En la estructura curricular de un programa doctoral los talleres de tesis podrían ser instancias institucionales que complementan el trabajo con el director de tesis. Aunque el vínculo entre ambos excede los fines de este trabajo, sería interesante analizar la relación entre ambas instancias formativas en un futuro estudio.

⁴ Aquí se incluirán las referencias a la tesis doctoral y a su director.

⁵ El proyecto de investigación comprende los siguientes elementos: título, área disciplinar, resumen, objetivos generales y específicos, estado de la cuestión, metodología, actividades, lugar de trabajo y factibilidad y bibliografía.

⁶ El plan de tesis debe presentarse luego de haber recolectado los datos para la investigación y comprende los siguientes elementos: título de la tesis, director/a de trabajo de tesis, resumen de la tesis, síntesis de la pregunta-problema, modo de abordaje y resultados, índice analítico y comentado de la tesis y bibliografía.

⁷ Se utilizaron seudónimos con el fin de resguardar la identidad de los participantes. Asimismo, se omitieron los datos de las investigaciones que pudieran resultar en su identificación. Los docentes son: Bernardo, Mónica y Mauro.

Diferencias en el uso de estrategias en el aprendizaje de las matemáticas en enseñanza secundaria según el sexo

Sex differences in the use of learning strategies in mathematics in Secondary School

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2638>

Javier Gasco-Txabarri

Doctor en Psicodidáctica y Licenciado en Matemáticas, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Profesor, Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales, (UPV/EHU). Investigador en estrategias de aprendizaje, la motivación y la resolución de problemas matemáticos en educación infantil, primaria y secundaria.

Fecha de recibido: 16/09/2016

Fecha de aceptado: 03/04/2017

Resumen:

Las estrategias de aprendizaje fomentan la autonomía y la autorregulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dichas estrategias adquieren sentido dentro de una concepción del aprendizaje como proceso constructivo autorregulado. En matemáticas, un mayor empleo de estas puede tener repercusión en el razonamiento, la resolución de problemas y el rendimiento, entre otros aspectos. El objetivo de este estudio es analizar las diferencias que se puedan producir en el empleo de dichas estrategias en función del género. Para ello se han recogido datos de 565 estudiantes de 2.º, 3.º y 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca. La herramienta empleada para tal fin ha sido una adaptación en lengua castellana del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) centrado en el estudio de las matemáticas. Los resultados obtenidos muestran que las alumnas declaran emplear más las estrategias de organización y de recursos de ayuda, aunque las variaciones son débiles. Estos datos indican que las mujeres tienen tendencia a ordenar y a gestionar mejor los saberes matemáticos, así como a pedir ayuda en mayor medida que los hombres en caso de dificultad. En lo que respecta a la ausencia de diferencias, estos resultados señalan un empleo similar de alumnos y alumnas en las demás estrategias: repetición, elaboración, planificación y seguimiento-regulación (ambas estrategias metacognitivas) y entorno de estudio.

Palabras clave: didáctica, educación matemática, estrategias de aprendizaje, diferencias de sexo, enseñanza secundaria

Abstract:

Learning strategies promote autonomy and self-regulation in the teaching-learning processes. Such strategies make sense within the concept of learning as a constructive self-regulated process. In math, a greater use of these strategies can have an impact on the reasoning, problem solving and performance, among others. The aim of this study is to analyze the differences that may occur in the use of such strategies in accordance with gender. For such purpose, data were collected from 565 students of 2nd, 3rd and 4th year of Compulsory Secondary Education (ESO) belonging to schools in the Basque Autonomous Community. The tool used for this purpose has been an adaptation into Spanish of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) focused on the

study of mathematics. The results show that the girls informed more use of organization strategies and help seeking resources, although variations are weak. These data indicate that women tend to organize and manage better the mathematical knowledge, and ask for help to a greater extent than men in case of difficulty. With regard to the absence of differences, these results indicate a similar use by students of both sexes in other strategies: rehearsal, elaboration, planning and monitoring and regulation-follow up (both metacognitive strategies) and study environment.

Keywords: didactics, math education, learning strategies, sex differences, secondary school

Antecedentes y fundamentación teórica

Las estrategias de aprendizaje se valoran como herramientas clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas de conocimiento. Los estudios pioneros relacionaron estas estrategias con el procesamiento cognitivo de la información, lo que permitió la construcción de modelos que ayudaran a comprender el funcionamiento de la cognición humana (Badia, Álvarez, Carretero, Liesa y Becerril, 2012).

Las estrategias se pueden considerar operaciones realizadas por el pensamiento cuando tiene que enfrentarse a la tarea del aprendizaje. En consecuencia, no son meras técnicas de estudio ya que tienen un carácter intencional e implican un plan de acción, mientras que las técnicas son mecánicas y rutinarias (Beltrán, 2003).

El empleo de estrategias de aprendizaje conlleva la puesta en marcha de un aprendizaje estratégico y autónomo basado en el concepto de aprender a aprender y puesto en valor por la Unión Europea (European Commission, 2006). Consecuentemente el meta-aprendizaje es el nexo de unión entre las estrategias de aprendizaje y la autorregulación (Thoutenhoofd y Pirrie, 2015). Es así que en ciertas investigaciones los términos de aprendizaje autorregulado y de estrategias de aprendizaje se emplean indistintamente (Dinsmore, Alexander y Loughlin, 2008). Las similitudes son claras si se define a la autorregulación del aprendizaje como los procesos individuales mediante los cuales el alumnado activa, orienta y mantiene sus pensamientos, afectos y acciones hacia la consecución de objetivos de aprendizaje (Monereo y Badia, 2013).

La implicación educativa de las estrategias de aprendizaje se relaciona con variables psicoinstruccionales como la motivación escolar (Gil-Jaurena, 2012) y el autoconcepto (Núñez-Pérez et al., 1998).

Se han estudiado diversos enfoques y líneas de investigación sobre estrategias de aprendizaje. No obstante, en cuanto a sus implicaciones en el aprendizaje la mayoría coincide en la importancia de fomentar entre el alumnado la formación y desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, de autorregulación personal, motivacional y de aprendizaje cooperativo con el fin de incrementar su rendimiento escolar (Pintrich, 1995). El hecho de que las estrategias de aprendizaje pueden ser un motor de aprendizaje da especial importancia a su clasificación. Quizá sea esta la razón por la que no existe un consenso sobre su configuración dimensional, a lo que habría que añadir su carácter multifacético que hace de las estrategias un constructo difuso en ocasiones.

Con el objetivo de definir las múltiples categorías en las que las estrategias se agrupan, se destacan tres características estrechamente unidas a la conducta humana: el poder, el decidir y el querer (Beltrán, 2003). El poder se asocia con las estrategias cognitivas o de procesamiento de la información, el decidir está vinculado con las estrategias metacognitivas, mientras que el querer se manifiesta en las estrategias afectivo-motivacionales y de apoyo.

Las estrategias en el aprendizaje de las matemáticas

El objetivo mayoritario de las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje se ha focalizado en el análisis de la variación del rendimiento académico en función del empleo de las mismas, hecho que se produce en cualquier área o ciclo educativo (Ahmed, van der Werf, Kuyper y Minnaert, 2013; Murayama, Pekrum, Lichtenfeld y vom Hofe, 2013). Respecto a las relaciones entre las estrategias y el rendimiento en matemáticas, un estudio sobre los resultados del Informe PISA 2003 relata que el empleo de la estrategia de elaboración se incrementa a medida que el nivel de rendimiento aumenta (Thiessen y Blasius, 2008). Asimismo, se ponen en duda las dimensiones establecidas al comprobarse que, al menos en el área de las estrategias de aprendizaje de las matemáticas, el número de dimensiones analizadas varía de una a tres en diversos países en función del nivel de rendimiento en matemáticas.

Un estudio análogo ofrece datos del Informe PISA 2000 (Chiu, Wing-Yin y McBride-Chang, 2007) e informa lo siguiente:

1) El empleo de la estrategia de repetición está relacionado negativamente con el rendimiento en matemáticas, coincidiendo este resultado con las conclusiones obtenidas por otra investigación (Czuchry y Dansereau, 1998) en el sentido de que memorizar constituye una estrategia ineficaz para el aprendizaje de nociones nuevas.

(2) La estrategia de elaboración no tiene vinculación con el rendimiento. Este resultado no concuerda con otros estudios realizados anteriormente que relacionan directamente ambas variables, probablemente porque el cuestionario no diferencia adecuadamente entre estrategias de repetición y de elaboración.

(3) El uso de estrategias metacognitivas se correlaciona positivamente con el rendimiento en matemáticas.

Otro hilo conductor de investigación que concierne al aprendizaje de las matemáticas y a sus estrategias de aprendizaje se refiere a la intervención en el aula mediante la enseñanza del empleo de dichas estrategias, poniendo el foco en la influencia de la instrucción metacognitiva (Kramarski y Mevarech, 2003; Zamani y Mir, 2011). En cuanto a las estrategias cognitivas, según un estudio realizado con alumnado del último curso de educación primaria (Perels, Dignath y Schmitz, 2009) el entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje en la clase de matemáticas brinda resultados satisfactorios. Dichos datos se complementan con otro estudio que analiza alumnado de 2.º de la ESO (en el estado español, Educación Secundaria Obligatoria). Se comprueba la mejora de las competencias a través de la formación fuera de la escuela combinando la autorregulación y la resolución de problemas matemáticos (Perels, Gürtler y Schmitz, 2005).

Son escasas las investigaciones referidas a las variaciones del empleo de estrategias de aprendizaje entre sexos. Se informa sobre un uso más asiduo de las mismas por parte de las alumnas (Cleary y Chen, 2009; IE, 2010; Inglés, Martínez-González y García-Fernández, 2013). Por lo mencionado hasta el momento se puede deducir que las estrategias de aprendizaje tienen repercusión en el aula de matemáticas, lo que hace necesaria una correcta medida de su empleo y de su evolución. El objetivo de esta investigación consiste en analizar las diferencias de sexo en el empleo de estrategias en matemáticas por parte de alumnado perteneciente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Método

La investigación previa apunta a la siguiente categorización de las estrategias: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias de gestión de los recursos y estrategias motivacionales y afectivas. En este estudio se analizan las tres primeras focalizadas en el aprendizaje de las matemáticas.

Muestra

Participan 631 estudiantes de tres cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): 2.º (13-14 años, 32%), 3.º (14-15 años, 37%) y 4.º (15-16 años, 31%) de los cuales 336 (53.3%) eran mujeres y 295 (46.7%) varones. Por motivos de errores u omisiones en las respuestas a los cuestionarios la muestra final quedó reducida a 565 sujetos. La recolección de datos se ha realizado en 8 centros educativos que pertenecen a la Comunidad Autónoma Vasca, integrantes tanto de la red pública (5) como de la red privada concertada (3). Tras contactar con varios centros finalmente se seleccionan aquellos que responden positivamente a la oferta de participación, por lo que se trata de una muestra de conveniencia.

En la Tabla 1 se expone la distribución de la muestra en función del curso académico y del sexo.

Tabla 1. Distribución de la muestra por cursos y sexos

CURSO	SEXO		Total
	Mujer	Hombre	
2.ºESO	95	81	176
3.ºESO	111	88	199
4.ºESO	100	90	190
Total	306	259	N=565

Instrumentos

Para la medida de las estrategias de aprendizaje del alumnado se han propuesto 25 ítems (ver anexo). El cuestionario se basa en una versión para enseñanza secundaria del MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1991, 1993) adaptada por Berger y Karabenick (2011) para ajustarse al estudio de las matemáticas.

La versión original en lengua inglesa ofrece una consistencia interna del cuestionario con valores entre .58 y .86 en la ro de Raykov (Berger y Karabenick, 2011) en una investigación realizada con 306 sujetos del curso equivalente a 3.º de la ESO (9.º grado). Asimismo, las propiedades psicométricas confirmaron una estructura hexafactorial ofreciendo el análisis factorial confirmatorio un índice CFI de .88 (los valores óptimos deben estar en el intervalo entre .90 y 1.00). Esta distribución, de 33 ítems en total, está compuesta por tres escalas de medida para las estrategias cognitivas (repetición, organización y elaboración), una escala para medir las estrategias metacognitivas y dos escalas contextuales (el manejo del tiempo-espacio de estudio y los recursos de ayuda). No obstante, el cuestionario empleado en este estudio (Gasco-Txabarri, Ros y Goñi, 2017) se ajusta a una estructura heptafactorial formada por las mismas escalas del original pero dividiendo la escala de estrategias metacognitivas en dos: planificación y seguimiento-regulación. Asimismo los autores proponen la revisión/reformulación/eliminación de 8 de sus ítems. En consecuencia, esta investigación suprime los ítems indicados formando un total de 25.

Los ítems fueron elaborados en base a una escala Likert de cinco puntos. A continuación se concreta la configuración de la citada versión castellana (tres dimensiones divididas en escalas):

- **Estrategias cognitivas**

- Repetición (3 ítems). Se miden las estrategias para aprender por repetición. Por ejemplo: "Para estudiar matemáticas repito varias veces las fórmulas o definiciones con el fin de memorizarlas".
- Organización (2 ítems). Se tienen en cuenta las maneras de gestionar los aprendizajes matemáticos. Por ejemplo: "Estudio matemáticas haciendo diagramas, cuadros o tablas para organizar lo que he aprendido".
- Elaboración (2 ítems). Por una parte se mide cómo se relaciona el aprendizaje en matemáticas con otras materias y por otra la transformación de los conceptos matemáticos para una mejor comprensión personal. Por ejemplo: "Cuando estudio matemáticas intento relacionar lo nuevo con lo que ya sé".

- **Estrategias metacognitivas**

Se distribuyen de la siguiente forma: la planificación y el seguimiento-regulación.

- Planificación (5 ítems). Se recopila información sobre cómo se planifican los estudios. Por ejemplo: "Antes de empezar a estudiar matemáticas planeo qué y cómo voy a hacerlo".
- Seguimiento (4 ítems). Contiene ítems relativos a la conciencia, conocimiento y control que tiene el educando sobre su propia cognición. Por ejemplo: "Cuando estudio matemáticas llevo un control de lo que he aprendido".
- Regulación (3 ítems). Se refiere a la habilidad para controlar el esfuerzo y la atención frente a las distracciones o ante tareas difíciles. Por ejemplo: "Si tengo dificultades para resolver un problema, intento otras formas para resolverlo".

- **Estrategias contextuales y de gestión de recursos**

- Recursos de ayuda (3 ítems). Mide a quién o a qué se recurre en caso de dificultad en el aprendizaje. Por ejemplo: "Si no entiendo algo en matemáticas pido ayuda a otros estudiantes".
- Entorno de estudio-tiempo de estudio (3 ítems). Se refiere a las costumbres de estudio en cuanto a espacio y horario. Por ejemplo: "Estudio matemáticas en un entorno en el que puedo concentrarme".

Procedimiento

Para comenzar con la recolección de datos se solicita una cita con la dirección de cada centro elegido. Posteriormente se expone tanto la naturaleza de la investigación como las pruebas propuestas al profesorado de matemáticas de 2.º, 3.º y 4.º grados de la ESO.

Se está presente en el momento de la administración de la prueba. Previo al comienzo de la misma se les advierte que la prueba es anónima y que los datos personales que se requieren son, exclusivamente, la fecha de nacimiento y el sexo. Asimismo se informa que los resultados obtenidos no influirán en la calificación escolar.

En promedio la prueba tiene una duración de entre 10 y 15 minutos.

Análisis de datos

Se realiza el análisis factorial exploratorio que permite comprobar la pertenencia de cada ítem a su escala correspondiente. Seguidamente se mide la consistencia interna de las escalas mediante el α de Cronbach.

Para analizar las diferencias entre sexos se implementa la prueba no paramétrica para dos muestras independientes U de Mann-Whitney. La razón de la elección de dicho test no paramétrico es que los datos recogidos no cumplen los criterios ni de normalidad ni de homocedasticidad. Para estimar la magnitud de las diferencias se ha calculado el tamaño del efecto (effect size), denotado por el parámetro r . La interpretación del coeficiente es la siguiente: $r=.10$, tamaño del efecto débil; $r=.30$, tamaño del efecto moderado, y a partir de $r=.50$, tamaño del efecto fuerte (r toma valores entre 0 y 1) (Field, 2009).

El análisis de dichos datos se ha efectuado empleando el software estadístico PASW Statistics 18.

Resultados

Los resultados obtenidos en la presente investigación se clasifican en dos apartados: el análisis factorial exploratorio de las escalas del cuestionario y el análisis de las diferencias en función del sexo.

Análisis factorial exploratorio

Se procede a realizar el análisis factorial exploratorio. Las correlaciones entre las escalas son positivas aunque algunas no lo suficientemente altas ($r<.40$), por lo que se decide efectuar el análisis de componentes principales con rotación equamax. El índice KMO=.96 es suficiente y la prueba de esfericidad de Bartlett muestra que la relación entre escalas es significativa. Los siete factores explican el 71.74 % de la varianza. Los datos se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Análisis factorial exploratorio

Ítems	Factores/Estrategias						
	Se-Re	PI	En	El	Ay	O	R
R1							.85
R2							.65
R3							.81
O1						.55	
O2						.66	
El1				.87			
El2				.73			
PI1		.73					
PI2		.61					
PI3		.53					
PI4		.60					
PI5		.45					
Se1	.54						
Se2	.49						
Se3	.47						
Se4	.58						
Re1	.47						
Re2	.65						
Re3	.67						
Ay1					.84		
Ay2					.72		
Ay3					.51		
En1			.46				
En2			.67				
En3			.66				
Varianza explicada	11.85%	11.24%	10.49%	11.44%	9.44%	9.36%	7.92%

R: Repetición; O: Organización; El: Elaboración; PI: Planificación; Se: Seguimiento; Re: Regulación; En: Entorno-tiempo de estudio; Ay: Recursos de ayuda

Los resultados del análisis factorial exploratorio revelan una estructura de siete escalas o factores: tres estrategias cognitivas (repetición, organización y elaboración), dos metacognitivas (planificación y seguimiento-regulación) y dos contextuales y de gestión de recursos (entorno-tiempo de estudio y recursos de ayuda).

La consistencia interna de las escalas, medida empleando el α de Cronbach, resulta aceptable. Todas ellas presentan fiabilidades suficientes, iguales o superiores a .70: repetición ($\alpha=.71$), organización ($\alpha=.73$), elaboración ($\alpha=.80$), planificación ($\alpha=.86$), seguimiento-regulación ($\alpha=.92$), entorno-tiempo de estudio ($\alpha=.70$) y recursos de ayuda ($\alpha=.70$).

Diferencias en función del sexo

En la Tabla 3 se presentan los resultados asociados a las diferencias en el empleo de estrategias entre alumnas y alumnos en el aprendizaje de las matemáticas. Para ello se implementa el test U de Mann-Whitney:

Tabla 3. Diferencias en función del sexo

Estrategia	Sexo	Media	Desviación típica	Test U de Mann-Whitney			
				U	Z	p	r
Repetición	Femenino	2.96	.92	38707.50	.49	.624	-
	Masculino	2.99	.97				
Organización	Femenino	2.68	1.10	35166.00	2.34	.019	.10
	Masculino	2.43	1.09				
Elaboración	Femenino	2.57	1.15	37522.50	.82	.333	-
	Masculino	2.67	1.10				
Planificación	Femenino	2.50	1.00	39471.50	.09	.926	-
	Masculino	2.47	.92				
Seguimiento-regulación	Femenino	3.15	1.12	38225.00	.58	.560	-
	Masculino	3.25	1.00				
Recursos ayuda	Femenino	3.51	.95	35028.50	2.40	.016	.10
	Masculino	3.37	.84				
Entorno estudio	Femenino	2.98	1.01	37993.00	.86	.389	-
	Masculino	2.92	.94				

Según estos datos existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias de aprendizaje en la organización y los recursos de ayuda asociados al género. Las mujeres obtienen puntuaciones superiores a los hombres en dichas escalas lo que significa que las alumnas tienen tendencia a gestionar mejor los saberes matemáticos y a pedir ayuda en mayor medida que los varones. En todo caso el tamaño del efecto de la diferencia hallada es débil ($r=.10$).

En lo que respecta a la ausencia de diferencias, estos resultados indican un empleo similar de alumnos y alumnas en las demás estrategias:

La repetición o memorización;

La estrategia cognitiva de elaboración que mide cómo se relaciona el saber matemático con otras materias además de la transformación que se realiza de los conceptos matemáticos para una mejor comprensión de los mismos;

La planificación y el seguimiento-regulación, ambas estrategias metacognitivas que miden la preparación, el control y el conocimiento que tiene el alumnado sobre su propia cognición, y;

El entorno de estudio que evalúa el ambiente elegido para estudiar.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos con respecto de las diferencias en el empleo de las estrategias de aprendizaje en función del género arrojan datos significativos. Las estrategias de recursos de ayuda y de organización son las únicas que presentan variaciones estadísticamente significativas en favor de las mujeres, a pesar de que la relevancia sea débil ($r=.10$).

Por una parte, estos datos son coherentes con el supuesto de que las mujeres solicitan más ayuda que los varones en caso de dificultad en el aprendizaje de las matemáticas. De hecho, Cleary y Chen (2009) constatan un mayor requerimiento de ayuda en la materia de matemáticas por parte de las chicas en la transición del último curso de Educación Primaria al primero de Secundaria. Núñez et al. (1998) llegan a la misma conclusión en ciclos educativos muy similares. Asimismo, ciertas investigaciones en la etapa universitaria confirman un resultado similar (Virtanen y Nevgi, 2010).

Por otra parte, un mayor empleo de la organización se asocia a la acción de llevar un mayor orden en el aprendizaje matemático mediante subrayados o esquemas. Para Schiefele (1991) representa una estrategia superficial de procesamiento, mientras que Linnenbrink y Pintrich (2003) la consideran una estrategia de orden superior.

No se han hallado diferencias en la metacognición a favor de las alumnas, en consonancia con las evidencias aportadas por Núñez et al. (1998). Este hecho supone que las alumnas y alumnos de 2.º, 3.º y 4.º de la ESO presentan un nivel semejante de gestión de su conocimiento matemático en el momento de planificar su aprendizaje, autoevaluarse y regular las dificultades en las que se ven inmersos. Dicha paridad no concuerda con otras investigaciones cotejadas al respecto. Zimmerman y Martínez-Pons (1990) relatan un mayor empleo por parte de las mujeres de estrategias metacognitivas de planificación y control sobre el propio aprendizaje. En este caso, los cursos examinados corresponden a 5.º de primaria, 2.º de la ESO y 1.º de bachillerato y se obtienen en un contexto en el que se evalúa la competencia matemática. Inglés et al. (2013) lo confirman en todo el ciclo de la ESO. En este mismo sentido Rodríguez (2005) informa que las alumnas de la ESO utilizan en mayor medida estrategias cognitivas y metacognitivas de estudio vinculándolas a un aprendizaje significativo y autorregulado.

Análogamente, Bidjerano (2005) verifica una mayor planificación del aprendizaje y autocontrol por parte de las alumnas en educación secundaria, ambas estrategias estrechamente relacionadas con la metacognición. Asimismo, encuentra diferencias en la misma dirección en las estrategias cognitivas de repetición y elaboración. El informe PISA 2009 (IE, 2010) analiza el empleo de tres estrategias de aprendizaje en alumnado de 4.º de la ESO por géneros. Se concluye que son las alumnas las que emplean en mayor medida las estrategias de control tanto en el Estado Español como en la mayoría de los países restantes estudiados. El control o seguimiento forma parte de una de las tres categorías medidas en la metacognición en el presente estudio. No se encuentran diferencias en las estrategias cognitivas de repetición y elaboración. Dicho informe resulta especialmente relevante dada la magnitud de la muestra, a pesar de que ofrezca información de un solo curso.

Por lo expuesto hasta el momento se podría afirmar que las estrategias de aprendizaje en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas han sido investigadas y en ciertos casos aplicadas en el aula con el fin de mejorar el rendimiento del alumnado. No obstante, los resultados comparativos entre cursos y géneros son escasos e, incluso, en ocasiones, contradictorios. Se requiere, por tanto, profundizar en el estudio del empleo de las

estrategias de aprendizaje y en su incidencia en la mejora de las competencias matemáticas en educación secundaria, más allá del rendimiento. Estudios futuros de las posibles diferencias según el género darían información sobre la igualdad o la ausencia de ellas en las aulas. Las escasas diferencias encontradas en esta investigación parecen indicar una buena dirección en este sentido.

Conviene mencionar las limitaciones del estudio. La propia aplicación del cuestionario quizá distorsione parcialmente los resultados obtenidos. Los datos concernientes al empleo de estrategias de aprendizaje han sido recopilados mediante autoinforme, con los consiguientes riesgos que esto supone para la credibilidad de aquellos. Asimismo, el hecho de que la muestra sea de conveniencia puede sesgar el sentido de los resultados. De igual manera, se estima importante replicar el cuestionario para así poder implementarlo en una muestra más extensa. Esta réplica podría ayudar a apuntalar la consistencia de las escalas además de contribuir a certificar la idoneidad de su validez en el sistema educativo estatal o internacional.

En un futuro podrían plantearse entrevistas personales y/u observación de acciones concretas en el aula con el fin de conocer más estrechamente la influencia de las estrategias de aprendizaje. Como complemento al diagnóstico sería interesante estudiar las incipientes líneas de investigación abiertas en lo que respecta al entrenamiento de estrategias en el aula para después aplicarlas en las clases de matemáticas.

Referencias bibliográficas

Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H. y Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 150-161. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030160>

Badia, A., Álvarez, I., Carretero, R., Liesa, E. y Becerril, L. (2012). Del aprendiz estratégico al aprendiz competente. En *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación* (pp.17-38). Madrid: Editorial Síntesis.

Beltrán, J. A., (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55- 73.

Berger, J.L. y Karabenick, S.A. (2011). Motivation and student's use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classroom. *Learning and Instruction*, 21(3), 416-428. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.06.002>

Bidjerano, T. (2005). Gender differences in self-regulated learning. *Artículo presentado en The Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association*. 19-21 Octubre. Nueva York.

Chiu, M. M., Wing-Yin, B. y McBride-Chang, C. (2007). Universals and specifics in learning strategies: Explaining adolescent mathematics, science, and reading achievement across 34 countries. *Learning and Individual Differences*, 17, 344-365. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2007.03.007>

Cleary, T. J. y Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47, 291-314. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2009.04.002>

Czuchry, M., y Dansereau, D. F. (1998). The generation and recall of personally relevant information. *The Journal of Experimental Education*, 66(4), 293-315. <http://dx.doi.org/10.1080/00220979809601403>

Dinsmore, D. L., Alexander, P. A. y Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391-409. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>

European Commission (2006). *Key competences for lifelong learning: A European Reference Framework*. Brussels: European Commission.

Field, A. (2009). Non-parametric tests. En *Discovering statistics using SPSS* (pp. 539-583, 3.ª edición). London: Sage.

Gasco-Txabarri, J., Ros, I., y Goñi, A. (2017). A questionnaire on mathematics learning strategies (CEAMA): measurement and properties of an adaptation into Spanish / Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para las Matemáticas (CEAMA): medida y propiedades de una adaptación en lengua castellana. *Cultura y Educación*, 29(1), 183-209. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2016.1274145>

Gil-Jaurena, I. (2012). Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en educación primaria desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación*, 358, 85-110. <http://ssrn.com/abstract=2146100>

Núñez-Pérez, J.C., González-Pienda, J.A., García-Rodríguez, M., González-Pumariega, S., Roces-Montero, C., Álvarez-Pérez, L y González-Torres, M.C. Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109. <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/29244/1/Psicothema.1998.10.1.97-109.pdf>

IE (2010). PISA 2009. *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE*. Informe Español. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Secretaría General de Educación - Instituto de Evaluación.

Inglés, C. J., Martínez-González, A. E. y García-Fernández, J. M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje. *European journal of educational psychology*, 6(1), 33-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129327497003>

Kramarski, B. y Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312040001281>

Linnenbrink, E. A. y Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560308223>

Monereo, C. y Badia, A. (2013). Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica. *Tesi*, 14(2), 15-41.

Murayama, K., Pekrun, R., Lichtenfeld, S. y vom Hofe, R. (2013). Predicting Long-Term Growth in Students' Mathematics Achievement: The Unique Contributions of Motivation and Cognitive Strategies. *Child development*, 84(4), 1475-1490. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12036>

Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González-Pumariega, S. y García, S.I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85. <http://dx.doi.org/10.1174/02109399860400739>

Perels, F., Dignath, C. y Schmitz, B. (2009). Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 17-31. <http://dx.doi.org/10.1007/bf03173472>

Perels, F., Gürtler, T. y Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction*, 15, 123-139. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.010>

Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12. <http://dx.doi.org/10.1002/tl.37219956304>

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. y McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164493053003024>

Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. y McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor, Michigan. <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>

Rodríguez, E. (2005). *Metacognición, resolución de problemas y enseñanza de las matemáticas. Una propuesta integradora desde el enfoque antropológico*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299-323. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1991.9653136>

Thiessen, V. y Blasius, J. (2008). Mathematics achievement and mathematics learning strategies: Cognitive competencies and construct differentiation. *International Journal of Educational Research*, 47, 362-371. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2008.12.002>

Thoutenhoofd, E. D. y Pirrie, A. (2015). From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, 41(1), 72-84. <http://dx.doi.org/10.1002/berj.3128>

Virtanen, P. y Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational Psychology*, 30(3), 323-347. <http://dx.doi.org/10.1080/01443411003606391>

Zamani, A. y Mir, M. (2011). Surveying the Effect of Metacognitive Education on the Mathematics Achievement of 1st Grade High Junior School Female Students in Educational District 5, Tehran City, 2009-10 Educational Year. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1531-1540. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.394>

Zimmerman, B. J., & Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.82.1.51>

Anexo

Adaptación castellana del cuestionario de estrategias de aprendizaje para las matemáticas de Berger y Karabenick (2011) propuesto por Gasco-Txabarri, Ros y Goñi (2017)

R1	Cuando estudio matemáticas repito lo que necesito aprender una y otra vez para memorizarlo
R2	Para estudiar matemáticas repito varias veces las fórmulas o definiciones con el fin de memorizarlas
R3	Cuando estudio matemáticas suelo repetir varias veces los problemas para memorizarlos
O1	Estudio matemáticas haciendo diagramas, cuadros o tablas para organizar lo que he aprendido
O2	Cuando estudio matemáticas hago una lista de las fórmulas o definiciones para organizar lo que necesito aprender
E1	Cuando estudio matemáticas intento relacionar lo nuevo con lo que ya sé
E2	Relaciono la manera de resolver problemas matemáticos con la manera de resolver otros problemas
PI1	Antes de estudiar un nuevo tema planeo cómo voy a hacerlo
PI2	Antes de empezar a estudiar matemáticas planeo qué y cómo voy a hacerlo
PI3	Antes de empezar a estudiar matemáticas pienso cuánto tiempo voy a necesitar para estudiar el tema
PI4	Cuando estudio un nuevo tema de matemáticas pienso cuál puede ser la mejor manera de hacerlo
PI5	Antes de estudiar matemáticas me fijo objetivos que me ayudan a aprender
Se1	Cuando estudio matemáticas me hago preguntas para estar seguro de lo que he aprendido
Se2	Cuando estudio matemáticas llevo un control de lo que he aprendido
Se3	Cuando estudio matemáticas me pregunto si conozco los materiales
Se4	Compruebo si he comprendido lo que estoy aprendiendo
Re1	Si no entiendo algo que estoy estudiando en matemáticas intento solucionarlo
Re2	Si las matemáticas que estoy estudiando son difíciles de aprender, me lo tomo con calma
Re3	Si tengo dificultades para resolver un problema, intento otras formas para resolverlo
En1	Estudio matemáticas en un entorno en el que puedo concentrarme
En2	Me hago un horario para preparar los exámenes de matemáticas
En3	Estudio matemáticas a una hora en la que puedo concentrarme
Ay1	Si no entiendo algo en matemáticas pido ayuda a mi profesor o profesora
Ay2	Si no entiendo algo en matemáticas pido ayuda a otros estudiantes
Ay3	Si no entiendo algo en matemáticas recorro a otros materiales

R: Repetición; O: Organización; El: Elaboración; PI: Planificación; Se: Seguimiento; Re: Regulación; En: Entorno-tiempo de estudio; Ay: Recursos de ayuda.

Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director

More trust for a better school: the value of interpersonal relationships between teachers and school principals

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2639>

Alicia Razeto

Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile. Investigadora en trabajo social, sistema educativo y el estudio de estrategias para incrementar la relación entre familias y escuela. Académica, Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Fecha de recibido: 13/10/2016

Fecha de aceptado: 30/01/2017

Resumen:

Desde fines de la década de los noventa, investigadores del ámbito educacional han reconocido a la confianza interpersonal presente en las instituciones educativas como un recurso central para el mejoramiento educativo. Partiendo de esta premisa, el presente artículo tiene dos objetivos. El primero es identificar las ventajas que puede brindar a las organizaciones escolares la confianza interpersonal entre profesores y director. El segundo es describir cómo se presenta la confianza interpersonal en dos escuelas primarias chilenas. El primer objetivo se aborda a través de la revisión de los resultados de un conjunto de estudios publicados en contexto nacional e internacional. El segundo objetivo se trabaja a través de un estudio de caso aplicado en dos escuelas chilenas, utilizando las siguientes técnicas de recolección de información: un cuestionario a profesores, observaciones no participantes de reuniones de trabajo y entrevistas semiestructuradas a profesores y directores.

Los resultados muestran que la presencia de confianza en las relaciones interpersonales es ventajosa para las organizaciones escolares y que una de las fuerzas que la originan son los criterios de discernimiento que las personas utilizan para determinar cuán confiable es el otro. Los resultados del estudio establecen diferencias entre las escuelas: en una de ellas hay altos niveles de desconfianza y en la otra hay mayor presencia de confianza en las relaciones interpersonales entre profesores y director.

Palabras clave: confianza, relaciones interpersonales, mejoramiento educativo

Abstract:

As from the late nineties, researchers in the educational area have recognized the interpersonal trust at schools as a central resource for the educational improvement. Based on this premise, this article has two aims. The first one is to identify the benefits that the interpersonal trust between teachers and the principal or headmaster can offer to the school organizations. The second one is to describe how we approach the interpersonal trust in two elementary Chilean schools. The first aim is analyzed across the review of results of a set of studies published in national and international context. The second aim is handled through the accomplishments of a case study in two Chilean schools using as information gathering strategies: a questionnaire to teachers, not participating observations at work meetings and semi-structured interviews to teachers and the principals. The results

show that the presence of trust in the interpersonal relations is beneficial for the school organizations, and that one of the forces that creates trust are the discernment criteria used by the people to determine how reliable the other one is. The results of the case study establish differences among the schools, in one of them there are high levels of distrust and in the other one a greater presence of trust was found in the interpersonal relations between teachers and the principal.

Keywords: trust, interpersonal relationship, school improvement

Introducción

La confianza es un valor social que puede manifestarse de tres formas interrelacionadas (Misztal, 1996):

1. Como propiedad de los individuos, es decir, como característica de la personalidad.
2. Como propiedad de las relaciones interpersonales, atributo colectivo que permite alcanzar ciertas metas grupales u organizacionales. A esta manifestación de la confianza se le conoce como confianza interpersonal.
3. Como propiedad del sistema social y valor público. A esta forma se le llama *confianza social*.

El presente artículo asume la comprensión de la confianza como una cualidad de las relaciones interpersonales (Sztompka, 1999). La confianza es un concepto y proceso relacional en el que coexisten tres elementos: alguien que confía, alguien en quien se confía y aquello que se confía (Parra, 2001). Una relación de confianza se caracteriza principalmente por dos aspectos: i) La existencia de expectativas en el comportamiento de los demás por parte de quien confía, y; ii) La aceptación por parte de quien confía, de la condición de ser vulnerable frente al otro (Barber, 1983; Mayer y Schoorman, 1995; Misztal, 1996; Luhmann, 1996; Hardin, 2002; Cook et al., 2005).

En el caso de la desconfianza, ésta se define como las expectativas negativas sobre la conducta de los demás vinculadas a la creencia de que el otro tiene intenciones dañinas, lo que trae aparejado el consecuente deseo de protegerse de los efectos de su conducta, entendida no sólo como acciones sino también como palabras e intenciones (Lewicki et al., 1998).

Asumiendo la confianza interpersonal como constructo fundamental, este artículo presenta dos propósitos. El primero es analizar la relación que existe entre la presencia de la confianza en profesores y directores y la efectividad de las escuelas. Este primer propósito se trabaja a partir de una revisión de estudios empíricos realizados a nivel nacional e internacional en el campo de las ciencias sociales y la educación. En tanto, el segundo propósito es describir el estado de las relaciones interpersonales –y de la confianza interpersonal– en dos escuelas básicas o primarias chilenas. Este propósito se desarrolla en base a la realización de un estudio de caso que se efectuó en el año 2014. De este modo, las preguntas que el artículo responderá son: ¿Cuáles son las ventajas que representa para una escuela la presencia de confianza interpersonal entre profesores y director? y ¿Cómo se presenta la confianza interpersonal en dos escuelas chilenas básicas?

Más confianza contribuye a una mejor escuela. ¿qué dicen los estudios?

La confianza ha sido estudiada desde distintas disciplinas (Misztal, 1996), entre las que destacan la psicología, la sociología, las ciencias políticas y la antropología (Shalins, 1972). El tema ha dado origen a numerosos estudios que enfatizan una mirada particular sobre la confianza de acuerdo a si es concebida como característica de la personalidad (Deutsch, 1958; Cole, 1973; Wolfe, 1976) de las relaciones interpersonales o de la sociedad.

Desde la sociología y las ciencias políticas la confianza se ha estudiado mayormente a través de la teoría del capital social. Un resultado común de los estudios es que conciben a la confianza como poseedora de atributos virtuosos que generan positivos efectos en las personas, organizaciones y sociedades. Desde la teoría del capital social Coleman (1998) señala que un grupo que tiene una alta confiabilidad y confianza generalizada es capaz de lograr mucho más que un grupo comparable sin dicha confianza. También desde dicha teoría, Putnam (1995, 2000) plantea que la confianza y las redes facilitan la coordinación y comunicación, promoviendo la generación de sentido de nosotros y generando beneficios por la acción colectiva. La confianza hace más eficiente a una sociedad, mucho más que a una que esté marcada por la desconfianza. Dice Putnam (1995) que la confianza lubrica la vida social, y que la interacción frecuente entre diversos conjuntos de personas puede facilitar la cooperación y el beneficio mutuo.

Por su parte, el politólogo estadounidense de origen japonés Francis Fukuyama (1996) asigna al capital social una responsabilidad importante en el logro del desarrollo económico y político. Este tipo de capital es la capacidad que nace a partir del predominio de la confianza en una sociedad o en determinados sectores de la misma (Fukuyama, 1996). Sería decisivo para el éxito de la democracia y sería un componente vital para el desarrollo económico, ya que “una de las lecciones más importantes que podemos aprender del análisis de la vida económica es que el bienestar de una nación, así como su capacidad para competir, se halla condicionado por una única y penetrante característica cultural: el nivel de confianza inherente a esa sociedad” (Fukuyama, 1996). Dice Fukuyama que la confianza genera organizaciones más eficientes donde no se requieren extensos contratos ni tampoco una regulación legal porque el consenso moral previo provee a los miembros del grupo una base de confianza mutua.

Por una parte, la confianza desempeña un papel relevante en la efectividad de las organizaciones, facilitando la cooperación entre individuos y grupos, promoviendo la aceptación de relaciones solidarias y contribuyendo a generar una comunidad más inclusiva, integradora y cosmopolita (Misztal, 1996). Desde los estudios organizacionales y de la administración se admite que la confianza trae muchos beneficios, aumentando los resultados que las personas son capaces de alcanzar (Kramer, 1999). Cuando en una empresa sus miembros tienen confianza, aumenta la rapidez y disminuyen los costos, lo que tiene incidencia en la productividad de la organización (Covey y Merrill, 2007). Por otra parte, la confianza traería impactos positivos en la comunicación, coordinación y generación de acciones en equipo para el logro de las metas formuladas en una organización (Kramer y Tyler, 1996; Wicks, Berman y Jones, 1999; Gillespie y Mann, 2000; Ferres y Travaglione, 2003; Saunders y Thornhill, 2004; Harjinder, et al., 2005; Dar, 2010).

Las ventajas que la confianza trae para las organizaciones también alcanzan a las organizaciones escolares debido a que éstas basan su acción en las relaciones interpersonales a partir de los distintos roles que asumen sus miembros. El efecto de la confianza en la productividad de las organizaciones escolares ha sido “...razonable y empíricamente apoyada en la literatura escolar” (Forsyth, Barnes y Adams, 2006). En los Estados Unidos de América se han llevado a cabo numerosos estudios que mencionan la asociación entre confianza y efectividad de la escuela (Bryk & Schneider, 2002; Uline, Miller y Tschannen-Moran, 1998; Hoy y Henderson, 1983; Forsyth, Barnes y Adams, 2006; Goddard, Tschannen-Moran y Hoy, 2001; Tschannen-Moran y Hoy, 2000; Park, Henkin y Egley, 2005; Hoy y Tschannen-Moran, 1999; Uline et al., 1998). Por ejemplo, el estudio de Forsyth, Barnes y Adams (2006) concluye que la confianza entre profesores y directores influye en la producción de tres resultados educativos:

-
1. Mayor sentido de eficacia colectiva de los profesores, pues si hay una historia basada en un comportamiento consistente y expectativas positivas, los profesores creerán en su eficacia.
 2. Menor estructura burocrática, ya que la confianza puede reducir la necesidad de mecanismos burocráticos de control y evitar la proliferación de reglas y supervisión cercana.
 3. Mejor desempeño académico de profesores y estudiantes, ya que la confianza funciona como lubricante para la cooperación, aumentando la productividad.

En el contexto educativo, las relaciones interpersonales basadas en la confianza incrementan la eficiencia en el proceso de formación (Zapata et al., 2010). La confianza se considera una propiedad de las organizaciones escolares que constituye un recurso central para el mejoramiento educativo (Bryk y Schneider, 2002). Estos autores proponen el concepto de confianza relacional, el que definen como aquel tipo de confianza que se genera a partir de la sincronía entre las expectativas y el cumplimiento de las obligaciones de cada actor de la organización. En este plano, los líderes educativos asumen un papel muy importante, sobre todo en instituciones vulnerables desde el punto de vista social en las que las personas (estudiantes y profesores) pasan a ser el motor de la gestión directiva (Tapia et al., 2011).

Según Bryk y Schneider (2002) las relaciones interpersonales que se desarrollan entre director, profesores, estudiantes, padres y apoderados pueden ser recursos de mejoramiento y progreso para las escuelas. Los autores plantean que "la naturaleza del intercambio social y los rasgos de la cultura local condicionan la capacidad de la escuela para mejorar" (Bryk y Schneider, 2002). Particularmente, la confianza presente en las relaciones interpersonales facilita el funcionamiento diario de la escuela, actuando como un recurso crítico para que los líderes generen un ambiente con estrategias de mejoramiento. La confianza puede asumir tres formas: confianza orgánica, confianza contractual y confianza relacional (Bryk y Schneider, 2002). La forma que asume la confianza dependería de la naturaleza de la institución social en la cual se producen las relaciones interpersonales. Bryk y Schneider (2002) postulan que la confianza contractual no es suficiente para el buen funcionamiento de las organizaciones escolares. Si bien es importante que las escuelas cuenten con una clara base contractual, dada la naturaleza social y moral del quehacer educativo también es necesario actuar de acuerdo a ciertas motivaciones comunes, tomar decisiones de forma colectiva, generar esfuerzos extracontractuales para lograr los objetivos y movilizar la interdependencia entre los profesores y directivos hacia el logro de las metas de la organización escolar. De esta forma, Bryk y Schneider construyen el concepto de confianza relacional para enfatizar los fundamentos ético-sociales que están en la base del funcionamiento de las escuelas.

Según Bryk y Schneider (2002) la confianza relacional cataliza consecuencias clave para la organización escolar como lo son, por un lado, crear una cultura de escuela de apoyo que realce el compromiso con esta y genere una orientación positiva hacia el cambio y, por otro lado, facilitar la estructura de trabajo para la toma de decisiones en el conjunto de la comunidad de profesionales, con rendición de cuentas y apoyo para la enseñanza del profesor. Esto influiría en el ámbito instruccional mejorando el compromiso y aprendizaje de los estudiantes. Las consecuencias clave de la confianza retroalimentan la expansión de la base de la confianza.

Una organización que tiene confianza relacional va a tender a la reproducción y

profundización de este tipo de relaciones entre los profesores, directivos y comunidad educativa en general. Ello debido a que fomenta una cultura de trabajo de apoyo en la que existe compromiso con la escuela y en la que se impulsa una positiva orientación hacia los cambios. Asimismo se promueve una mejor estructura de trabajo en la que se facilita la toma de decisiones colectivas en base a la rendición de cuentas.

Una de las fuerzas modeladoras de la confianza la constituye la forma en la que operan un conjunto de criterios que las personas utilizan para discernir acerca de cuán confiable es el otro. Bryk y Schneider (2002) plantean que existen cuatro criterios de discernimiento de la confianza que sirven como lentes para observar e interpretar las intenciones de otros en el contexto escolar. La aplicación de estos criterios resulta en un juicio acerca de la confiabilidad. Estos son:

- Respeto. Se refiere al reconocimiento de la importancia del rol que cada persona tiene en la educación de los niños y la mutua dependencia que existe entre las partes involucradas en esta actividad. El respeto necesita ser recíproco. Lipman (1990) plantea que hay dos formas de respeto: una basada en lo que la otra persona ha hecho y, la otra, basada en la posición o estatus.
- Competencia. Se refiere a la ejecución de las responsabilidades formales de los individuos. Tiene que ver con la habilidad que cada uno demuestra para lograr los resultados deseados.
- Estima personal por los otros. Su sentido es el sentirse cuidado por el otro, entendiendo que cualquier acción de los miembros para reducir el sentimiento de vulnerabilidad influye positivamente en la confianza interpersonal.
- Integridad. En un sentido básico, tiene que ver con la consistencia entre lo que se dice y se hace. En un sentido más profundo, abarca la perspectiva ético-moral que guía el trabajo de una persona.

Según Bryk y Schneider (2002) este nivel de las relaciones es determinante en la formación de las relaciones de rol y en la producción de confianza a nivel organizacional, la que conducirá a sincronizar las expectativas con las obligaciones de cada miembro de la comunidad educativa, aspecto central de la confianza relacional.

¿Cómo es la confianza interpersonal en una escuela chilena? estudio de caso

Método

El estudio de caso fue llevado a cabo en dos escuelas básicas o primarias de la capital de Chile (Santiago): una pública o municipal y una privada que recibe aportes monetarios del Estado. La investigación adoptó un enfoque metodológico cualitativo y de nivel exploratorio. Las técnicas de investigación aplicadas fueron las siguientes: un cuestionario a profesores, observaciones no participantes de reuniones de trabajo y entrevistas semiestructuradas a profesores y directores.

El cuestionario se utilizó para analizar las relaciones de confianza. Fue adaptado del cuestionario creado por Hoy y Tschannen-Moran (1999), disponible en el sitio Web de la investigadora Tschannen-Moran¹. De acuerdo con estas investigadoras, el instrumento permite crear un índice que ayuda a comprender las relaciones al interior de la escuela y la presencia de confianza en ellas. El cuestionario fue respondido por un total de 30 profesores, 19 de la escuela pública y 11 de la escuela particular. El Índice de confianza agrupa el puntaje obtenido por tres subescalas (confianza en el director, en colegas y en estudiantes y familias).

La observación se focalizó en las relaciones interpersonales asociadas al trabajo cotidiano de profesores y director. Se observó un total de 25 sesiones de reuniones técnicas en ambos establecimientos. Las reuniones técnicas consisten en una instancia de encuentro periódico en la que participan profesores y director. En ellas se tratan distintos asuntos de interés para la escuelas tales como planificación de actividades, evaluación de alumnos, preparación de ceremonias, preparación de reunión de apoderados y talleres, entre otros. La entrevista fue la técnica principal en la etapa de recolección de información. A través de dichas entrevistas se logró detectar cómo se presentaba la confianza interpersonal entre los miembros de la comunidad educativa. En las entrevistas participaron un total de 22 profesores, 2 directores y 2 jefes de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP). El jefe de UTP es un profesional que, entre otras labores, es responsable del asesoramiento al director y de la programación, organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades curriculares (Fundación Chile, 2006).

Resultados del estudio de caso

Índice de confianza

A partir de los resultados del cuestionario se construyó un Índice de confianza para las escuelas. El mismo fue elaborado en base a tres referentes:

- Confianza de los profesores en el director
- Confianza de los profesores en sus colegas
- Confianza de los profesores en los estudiantes y familias²

Aplicando los procedimientos de cálculo propuestos por Tschannen-Moran y Hoy se llegó a un puntaje del total de subescalas para cada escuela, lo que permitió comparar sus realidades. Los procedimientos de cálculos y fórmulas utilizados fueron los sugeridos por Tschannen-Moran y Hoy en los documentos *Directions for Administering Trust Surveys* y *Scoring Directions for Faculty Survey*³.

Considerando los pasos previamente descritos, el índice para cada escuela resultó ser el siguiente (Tabla 1):

Tabla 1: Puntajes estandarizados de las escuelas de acuerdo a subescalas

Subescalas	Puntaje escuela particular	Puntaje escuela pública
Subescala confianza de profesores en director	362	474
Subescala confianza de profesores en colegas	130	358
Subescala confianza de profesores en padres y estudiantes	341	395

A partir de los puntajes es posible concluir que:

- La confianza de los profesores en el director fue el referente que tuvo mejor puntaje (362) en la escuela particular, seguida de la confianza de los profesores en sus estudiantes y padres (341) y, por debajo, la confianza de los profesores en sus colegas (130).
- La confianza de los profesores en el director fue el referente que tuvo mejor puntaje (474) en la escuela pública, seguida de la confianza de los profesores en sus estudiantes y padres (395), y un poco más abajo la confianza de los profesores en sus colegas (358). Todos los puntajes superan los de la escuela particular.
- En las tres subescalas, ambas escuelas presentan puntajes bajo el promedio de la muestra estadounidense en la cual se basaron las normas de cálculo (500 puntos).

La escuela particular obtuvo bajos puntajes de acuerdo al rango de puntajes estandarizados, por debajo del promedio del 84% de las escuelas de la muestra del estudio norteamericano. Para el caso de la confianza de profesores en colegas, la escuela está por debajo del 99% del promedio de la muestra. En la escuela pública, la subescala de la confianza de profesores en el director se encuentra casi en el promedio de la muestra estadounidense. Las demás subescalas están por debajo del promedio del 84% de las escuelas de la muestra del estudio norteamericano.

Criterios de discernimiento para juzgar la confiabilidad

Una fuerza fundamental en la construcción de la confianza interpersonal es la forma en la que operan los criterios de discernimiento. A través de las entrevistas y observaciones, la investigación logró detectar la forma en la que operan estos criterios y su contribución a la formación de confianza interpersonal.

Respeto

Compartir la misma profesión y posición fue la principal fuente de respeto entre los profesores de ambas escuelas, sentimiento acentuado en los profesores del colegio público al ejercer su rol en un contexto social desfavorable del estudiantado. Este aspecto compartido por ellos les hacía ser conscientes de la importancia de su rol dentro de la organización escolar.

No ocurrió de la misma manera en otro plano relacional, el de los profesores con el jefe de la UTP. Tanto las entrevistas como las observaciones realizadas constataron una situación similar en ambos establecimientos: un respeto altamente susceptible de ser vulnerado por desacuerdos y conflictos originados por el trabajo en la escuela debido al aumento de las exigencias con motivo de la implementación de la nueva política educativa a favor de la calidad escolar⁴.

En el caso de la escuela pública, a esta situación se le sumaban las críticas del profesorado al jefe de UTP por su relativa ausencia en la organización, pues a pesar de tener una jornada de trabajo por el máximo legal, se desempeña en otros dos establecimientos además de sus actividades en la municipalidad. Esta situación resta cantidad y calidad a las interacciones, lo que debilita la comunicación y afecta el respeto en el sentido de valorar al otro en el rol que asume en la escuela, escuchar sus preocupaciones e incorporarlas en la gestión de la escuela (Bryk y Schneider, 2002).

El aspecto de mayor diferencia entre una y otra escuela estuvo representado por el respeto de los profesores hacia la directora. En el caso de la escuela privada, se encontró que el respeto estaba basado más en la posición o estatus de la directora -por ser la dueña del colegio desde hace más de 20 años- que en los resultados de sus acciones. En este caso, la posición y concentración de poder que detenta la directora influyen en la actitud de respeto que los profesores demuestran hacia sus órdenes y propuestas. Por ejemplo, ella puede tomar la decisión de desvinculación laboral, como se aprecia en esta opinión de una de las docentes de la escuela:

“Es que cuesta confiar en la gente. En un colegio particular subvencionado la situación es diferente, no es como una escuela municipal, es diferente el sistema, entonces cuesta... Es que aquí uno, en este caso, está trabajando directamente con el dueño, en cambio allá en el municipal estamos solos, está la directora y todo lo demás, pero no está el dueño encima de uno. Aquí uno está... allá no... en un colegio municipal hay un sumario y después viene todo un... si uno comete errores o una falta...no la despiden así nomás, le hacen un sumario. En cambio acá no po, se termina el contrato y se va, es diferente la cosa...” (Profesora 10, Escuela Particular Subvencionada)

Muy distinto era lo que ocurría en la escuela pública, en la cual el respeto fue bien evaluado en la relación entre docentes y la directora. En este caso, el respeto está basado tanto en su autoridad como en los hechos (Lipman, 1990), ya que la mayoría de los docentes concuerda en reconocer sus capacidades de liderazgo y su compromiso.

Competencia

Uno de los primeros aspectos que llama la atención en el criterio de competencia es que, en ambas escuelas, tanto profesores como directivos tienden a asociarlo con las ideas de compromiso, vocación y responsabilidad más que con la habilidad para lograr los resultados esperados, que es como lo definen Bryk y Schneider (2002). Tal vez esto pueda relacionarse con el hecho de que ambos establecimientos han obtenido resultados en el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza por debajo del promedio nacional. Sin embargo, en la escuela particular se halla un discurso más crítico. De hecho, los profesores cuestionan la competencia de la directora por su desactualización y falta de capacitación, tal como se aprecia en la siguiente cita:

“Pero la Sra. X no sé (si confío en su capacidad de trabajo), porque ella hace tanto tiempo que dejó de hacer clases que de repente podría dar su opinión pero ya no tiene los conocimientos muy claros de ahora, cómo se hacen las clases, qué tipo de metodología o estrategia poder usar adentro de la sala, uno va quedando en el pasado...” (Profesora 5, Escuela Particular)

En cambio, en la escuela pública la competencia profesional fue evaluada positivamente entre profesores y la directora. Reconocen en ella muchas capacidades y compromiso por el progreso de la organización. La opinión de ellos cambia al momento de referirse al jefe de UTP quien, a pesar de ser considerado un hombre capaz, no logra ejercer eficazmente su rol, tal como vemos en el siguiente extracto de entrevista:

“a ver, tenemos un jefe de UTP que tiene una labia hermosa, sabe mucho, pero le falta concretar, ¿ya? Le falta concretar, concretar cosas. Yo insisto, yo estoy estudiando y yo puedo ver parámetros, he tenido que ir a colegios de otros colegas, ¿ya?, y he visto el manejo que tienen otros jefes de Unidad Técnica Pedagógica, referente a éste, a mí me hace hacer muchas cosas, me exige y yo cumplo, ¿ya?, pero faltan elementos que tienen que llenar, porque yo no saco nada con que otra persona me revise el libro y me ponga timbre, ¿de qué sirve?, ¿de qué sirve si yo puedo poner cualquier cosa ahí? No sirve de nada...” (Profesora 6, Escuela Municipal).

Estima personal hacia los demás

Según Bryk y Schneider este criterio es uno de los más poderosos en la creación de confianza interpersonal dada la naturaleza relacional del quehacer educativo. Las señales de estima o aprecio gatillan esfuerzos más allá de lo establecido por el rol formal pues incrementan el sentimiento de integración social, el significado y el valor como profesionales (Bryk y Schneider, 2002).

Pese a la importancia de este criterio, en la escuela particular se encontraron importantes problemas en la relación entre docentes y el jefe de la UTP. Uno de los factores que influyeron notablemente en la aparición de problemas en relación a las señales de estima o aprecio fue el hecho de que en la escuela trabajan varios (7) familiares de la directora. Para el grupo de profesores que no tiene relaciones de parentesco con la directora esta situación los hace sentirse en una posición desventajosa dado que asumen la creencia de que los familiares tienen ciertos privilegios. Además estos actuarían como aliados de los intereses de la directora con la consecuente acentuación del sentimiento de vulnerabilidad e incertidumbre en la que los docentes desempeñan sus labores, lo que genera un clima donde no se construye aprecio por las personas ni se potencia su valor como profesionales, tal como se detecta a través del siguiente registro de observación.

“(…) Cuando no confían en ti uno empieza a hacer todo mal”.

Cuenta que la grabaron con una cámara, el hijo de la directora, la instalaron en un esqueleto y la grabaron sin avisarle. Le sucedió a ella y a dos profesoras más. Dice: “uno se siente pasado a llevar”. Otra profesora la apoya: “ese es un tema, las confianzas; hay que tratar de que el otro tenga confianza en ti”; “que llevando tanto tiempo todavía no me tengan confianza; eso me molesta”. Esto sucedió en octubre. ...” (Registro de observación, 2 de dic. 2010, escuela particular).

El problema con el criterio del respeto generó consecuencias en el plano de la estima personal hacia los demás. Esto fue lo que ocurrió en el caso de la escuela privada, en la relación entre un grupo de docentes y el jefe de la UTP. Los profesores asumen que este profesional tiene intenciones dañinas debido a que le atribuyen la responsabilidad del aumento de la exigencia en el trabajo a propósito de la nueva política escolar, lo que provoca sobrecarga y agotamiento.

“... él asumió el puesto y empezó a criticarnos. Una vez dijo que nuestro trabajo era paupérrimo, y yo le dije, “¿y con qué cara dice usted esto?, si usted estuvo un año con licencia. (...) Entonces ahora esta persona, que no tiene el título de jefe de UTP, que venga a decirnos a uno a la pinta de él como se le ocurre la cosa, entonces ahí empiezo a tener problemas con él. Los demás, le dije yo, los demás tú podrías cuentiarlos P. y todo, pero a mí no me vení a cuentiar, tú nos inventai trabajo” (Profesor 9, Escuela Particular)

En el colegio privado hay un grupo de profesores que asocia positivamente la estima personal con la figura de la directora gracias a la concesión de permisos especiales por parte de ésta para ausentarse o llegar más tarde al establecimiento por problemas personales. Eso lo consideran como una señal de aprecio que genera estima hacia ella por parte de los docentes.

En el colegio público, una actividad que ha sido fuente de integración y aumento de la estima personal hacia los demás es el compartir un desayuno los días viernes en la mañana. Adicionalmente, los profesores expresan aprecio y afecto por la directora, los que obedecen al compromiso y dedicación al progreso de la organización, a su preocupación por las oportunidades de capacitación, al apoyo a la gestión de los docentes y a su manifestación permanente de preocupación por la vida personal de los profesores. Esto último es destacado tanto por un grupo de docentes -quienes agradecen su capacidad de escucha y apoyo cuando atraviesan por dificultades personales- como por la propia directora, quien asegura conocer la vida personal de la mayoría de los profesores de la escuela, como se observa en la siguiente cita de entrevista:

“Yo con todos converso hartito así a puertas cerradas. Conozco todas sus vidas, ¿me entiende? La que tiene problemas, con la mamá, yo sé cómo está la mamá, la edad que tiene, cuántos hijos, las características del yerno, etcétera. Ese tipo de cosas, les conozco la vida a todos” (Directora, Escuela Pública).

Integridad

Así como ocurre con el criterio anterior, la integridad es un componente que tiene mucha fuerza en la creación de confianza interpersonal. Según Bryk y Schneider (2002) la integridad refleja los principios ético-morales de los otros pues tiene que ver con el tránsito desde los objetivos individuales de cada miembro de la comunidad escolar a los objetivos colectivos de la organización. Produce compromiso entre los miembros de la organización generando actitudes de cooperación y solidaridad para lograr las metas comunes, lo que implica actuar velando por los intereses de los niños.

En el colegio privado, este criterio fue mal evaluado en todos los planos de las relaciones: entre profesores y entre docentes, jefe de UTP y directora. La asociación del colegio con el interés de lucro fue lo que más afectó las opiniones en torno a la integridad. Esto se debe a la naturaleza particular de la organización pero, por sobre todo, a la duplicidad de roles de quien la dirige, como directora y sostenedora. Es importante señalar que en Chile, el rol de sostenedor de un establecimiento educacional corresponde al dueño de un colegio particular. Ante esta circunstancia, los profesores infieren que la directora -y los empleados de su confianza- preferirá velar por sus intereses personales (el progreso de su negocio) por sobre los intereses de los docentes (que son sus condiciones de trabajo), tal como se aprecia en el siguiente extracto:

“Es que también ella está en una posición de jefe, ella es la dueña, ella tiene que velar por sus intereses entonces ella igual tiene que tener un perfil de defender su empresa, o sea, no es que ella vaya a dejar que hagan lo que quieran los trabajadores” (Profesor 2, Escuela Privada).

Otra causa de problemas con la integridad lo reviste la traición a la confidencialidad de las conversaciones sostenidas entre profesores y directivos. Este problema también apareció en el colegio público, como se aprecia en el discurso de esta profesora al referirse a su relación con el jefe de UTP:

“Con él específicamente no, no confiaría en contarle algo porque yo sé que diría... y no es confiable. No es confiable, la directora tuvo una cosa la semana pasada y que no se lo dijera a nadie, y yo confío en usted, dígaselo, yo se lo digo a usted. Entonces uno ve al tiro qué poca confianza. Entonces él con toda la gente es así...” (Profesora 9, Escuela Municipal).

La discreción y el respeto a la confidencialidad son aspectos muy valorados por los profesores para atribuir confianza a otro, sobre todo con respecto a alguien que ejerce un cargo directivo en el colegio.

La falta de discreción en las comunicaciones disminuye fuertemente la confiabilidad en el otro pues reduce la probabilidad de comunicaciones futuras, tal como se advierte en la siguiente opinión de una de las profesoras del colegio privado:

“Ahí sí que hay que tener cuidado porque por ejemplo en P. no se puede confiar, en P. sí que no se puede confiar, porque yo le puedo estar diciendo ‘sabe que la directora tal cosa’, o ‘a mí me gustaría que esto fuera así así’ y él va y acusa, o le dice a la directora para que llame la atención o si no hemos cumplido con nada él nos acusa. O lo otro que también tiene el P., por ejemplo, si yo hice algo incorrecto o sea, un papel que esté mal hecho, una planificación, se lo comenta a otra persona ‘pero mira Z. cómo hace esto’, ‘mira F. cómo hace esto’, entonces no es de confiar...” (Profesora 3, Escuela Particular).

En el colegio privado también existe un grupo de profesores que cuestiona la integridad de sus colegas por considerar que desempeñan su labor docente velando por sus propios intereses materiales y no por el bienestar de los niños. Bastante distinta es la situación de este criterio en el colegio público. Los docentes tienen una positiva evaluación de la integridad de la directora por el constante esfuerzo que realiza para lograr una buena marcha del colegio y por la dedicación diaria hacia el bienestar de los niños.

Otra de las prácticas que los docentes valoran de la directora es su responsabilidad, cumplimiento de compromisos, su discreción y fiabilidad. Consideran a la directora como una persona discreta y fiable, que los conduce incluso a comunicarle problemas de la vida personal sin temer que estos se vuelvan asuntos de conocimiento público.

Al contrario de lo que ocurre con la directora, los profesores cuestionan la integridad del jefe de UTP pues estiman que hay una brecha entre su discurso y sus acciones debido a que hay carencias en los resultados de su rol en la escuela, lo que genera una brecha entre los intereses personales de la autoridad y los de la escuela. Con respecto a la integridad entre profesores, las únicas fuentes de críticas la constituyen dos profesores cuya conducta es cuestionada del punto de vista ético por parte de sus colegas.

A modo de síntesis, la Tabla 2 muestra los criterios de discernimiento asociados a las principales características de las organizaciones escolares participantes del estudio, indicando si estas influyen positivamente o no en la confianza interpersonal.

Tabla 2. Características organizacionales que influyen en la confianza interpersonal y criterios de discernimiento implicados

Escuelas participantes del estudio	Características organizacionales que influyen en la confianza relacional según entrevistas y observaciones realizadas	Criterios de discernimiento implicados
Escuela privada	Superposición de cargos de directora y sostenedora del establecimiento (-)	Integridad Competencia
	Intereses de lucro personal (-)	Integridad Estima personal Respeto Competencia
	Incorporación de familiares de la directora (-)	Competencia Respeto Estima personal Integridad
Escuela pública	Existencia de un sostenedor municipal (+)	Competencia Integridad
	Falta de regulación del cumplimiento de la jornada laboral (-)	Competencia Estima personal Integridad
	Escasez de incentivos y sanciones al desempeño (-)	Competencia
	Alineamiento con conceptos de políticas educacionales (+)	Integridad Competencia

(-) Indica una influencia negativa en los criterios de discernimiento de la confianza.

(+) Indica una influencia positiva en los criterios de discernimiento de la confianza.

En la escuela particular, la superposición de cargos de directora y sostenedora del establecimiento, el interés de lucro personal y la incorporación de familiares de la directora influyen negativamente en la confianza relacional en los criterios mencionados en la Tabla 2. En la escuela pública, la existencia de un sostenedor municipal y el alineamiento con conceptos de las políticas educacionales influyen positivamente en la confianza relacional. Sin embargo, la falta de regulación del cumplimiento de la jornada laboral y la escasez de incentivos y sanciones al desempeño lo hacen negativamente.

Conclusiones

Las relaciones interpersonales son pilares fundamentales que sustentan el quehacer diario de las escuelas. Cuando están alimentadas por la confianza, las relaciones interpersonales entre profesores y directivos se constituyen en parte de los cimientos de la organización escolar que posibilitan el trabajo colectivo (Bryk y Schneider, 2002) y facilitan los procesos de mejora del funcionamiento para desarrollar un proceso sostenible de cambio asentado en el vínculo social.

Por un lado el presente artículo ha proporcionado una reflexión conceptual y descriptiva para respaldar la afirmación de que más confianza en las relaciones interpersonales entre profesores y directores puede generar las condiciones para una escuela más efectiva. Desde la revisión de los estudios sobre el tema se puede concluir que la confianza interpersonal genera efectos positivos en las organizaciones escolares y que, por lo tanto, vale la pena efectuar más estudios que respalden esta asociación en contexto chileno y latinoamericano. También es necesario considerar con mayor prioridad programas que incentiven y protejan espacios de convivencia interna entre los profesionales de los establecimientos escolares. Por otro lado, el estudio de caso permitió presentar formas de abordaje metodológico para analizar el complejo fenómeno de la confianza, las que podrían replicarse en otros estudios futuros. Asimismo permitió constatar que al menos en el contexto de las dos escuelas estudiadas la confianza es un fenómeno de alta complejidad que se presenta de manera muy distinta en cada organización y que tiene diversos obstáculos que provienen de la forma en la que cada persona juzga las intenciones de otros a través de los criterios de discernimiento para la confianza.

El estudio de caso concluye que los criterios de discernimiento utilizados para juzgar las intenciones de otros se encuentran profundamente relacionados entre sí al momento de confiar en los demás. Esta interrelación se expresa en que, por ejemplo, una de las posibles fuentes de respeto entre las personas es la competencia profesional, lo que fue demostrado positivamente en el caso de la directora del establecimiento público y negativamente en el caso de la directora y sus hijos en el establecimiento particular. A su vez, una relación que se sostiene en el respeto genera mayores posibilidades de producir estima personal entre las partes puesto que sentirán una intención de cuidado y de minimización de la vulnerabilidad propia de la labor docente. Es el caso de lo que ocurrió entre los profesores y la directora del colegio público, y de lo que no sucedió en el caso del colegio particular en el que las faltas de respeto que se generaron entre un grupo de profesores y el jefe de UTP se relacionaron con una baja evaluación de la estima personal. Entre integridad y estima personal también hay una estrecha relación, ya que un profesional que es capaz de privilegiar los intereses colectivos por sobre los individuales generará actuaciones a favor del bienestar del colectivo, como lo fue el caso de la directora del colegio público. La presencia que tuvo cada uno de estos criterios en el discurso de los actores fue distinta en cada escuela. Mientras en la municipal el más presente en los discursos de los profesionales fue el criterio de competencia profesional, en el particular fue el de integridad y estima personal. En ambos casos, el criterio menos tematizado fue el del respeto, probablemente porque era el mejor logrado en sus propias realidades, a excepción de la relación entre docentes y jefe de UTP del establecimiento particular. En síntesis, los criterios de discernimiento que conforman el nivel intrapersonal de la confianza revelaron la existencia de un ambiente poco propicio para el desarrollo de la confianza en la escuela particular y más auspicioso para el caso de la municipal.

La diferencia de puntaje entre ambos casos en el Índice de confianza y el comportamiento de los criterios de discernimiento permiten concluir que la forma en la que se ejerce el liderazgo educativo es quizá uno de los criterios que mayor peso tienen al momento de construir confianza en las relaciones interpersonales, tanto a nivel de relaciones entre profesores como a nivel de la relación entre director y docentes.

Al ser un estudio de caso con enfoque cualitativo, la principal limitación se encuentra en la imposibilidad de generalizar los resultados debido al tamaño de la muestra, compuesta por sólo dos escuelas.

Referencias bibliográficas

Barber, B. (1983). *The logic and limits of trust*. New Jersey: Rutgers University Press.

Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: a core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Cole, R. L. (1973). Toward a model of political trust. *American Journal of Political Science*, 17, 809-17.

Coleman, J. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, S95-S120.

Cook, K., Hardin, R. & Levi, M. (2005). *Cooperation without trust?* New York: Russell Sage Foundation.

Covey, S. y Merrill, R. (2007). *El factor confianza. El valor que lo cambia todo*. Barcelona: Paidós.

Dar, O. (2010). Trust in co-workers and employee behaviours at work. *International Review of Business Research Papers*. Vol. 6, nº 1. February, 194-204.

Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of conflict resolution*, 2, 265-79.

Ferres, N. & Travaglione, T. (2003). *The development and validation of the workplace trust survey (WTS): combining qualitative and quantitative methodologies*. Paper to be presented at APROS, Mexico 2003 Emotions, Attitudes and Culture Stream.

Forsyth, P., Barnes, L. & Adams, C. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44 (2)122-141. Doi: [10.1108/09578230610652024](https://doi.org/10.1108/09578230610652024)

Fukuyama, F. (1996). *"Confianza (Trust)". Las virtudes sociales y la capacidad de generar prosperidad*. Buenos Aires: Editorial Atlántida.

Fundación Chile (2006). *Perfiles de competencias directivas, docentes y profesionales de apoyo: competencias funcionales*. Programa Educación, Gestión Escolar. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=117200>

Gillespie, N. & Mann, L. (2000). *The building blocks of trust: the role of transformational leadership and shared values in predicting team members trust in their leaders*. Paper presented at the 2000 Academy of Management Conference.

Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102 (1), 3-17.

Hardin, R. (2002). *Distrust*. New York: Russell Sage Foundation.

Harjinder, G., Boies, K., Finegan, J. & McNally, J. (2005). Antecedents of trust: establishing a boundary condition for the relation between propensity to trust and intention to trust. *Journal of business and psychology*, Vol. 19 (3), 287-302. [Doi: 10.1007/s10869-004-2229-8](https://doi.org/10.1007/s10869-004-2229-8)

Hoy, W. & Henderson, J. (1983). Principal authenticity, school climate and pupil-control orientation. *Alberta journal of educational research*. 29, 123-130.

Hoy, W. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of school leadership*, Vol. 9 (3), 184-208.

Kramer, R. M. & Tyler, T. R. (1996). *Trust in organizations: Frontiers of theory and research*. California: Sage Publications.

Kramer, R. (1999). Trust and distrust in organizations: emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, Vol. 50 (1), 569-598. [Doi: 10.1146/annurev.psych.50.1.569](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.569)

Lewicki, R., McAllister, D. & Bies, R. (1998). Trust and distrust: new relationships and realities. *Academy of management review*, Vol. 23(3), 438-458.

Lipman, M. (1990). *Investigación social*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.

Mayer, R., J. & Schoorman, D. (1995). An integrative model of organizational trust. *The academy of management review*, Vol. 20 (3), 709-734. [Doi: 10.5465/AMR.1995.9508080335](https://doi.org/10.5465/AMR.1995.9508080335)

Misztal, B. (1996). *Trust in modern societies: the search for the bases of social order*. Cambridge Mass: Polity Press.

Park, S., Henkin, A. & Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43 (5), 462-479. [Doi: 10.1108/09578230510615233](https://doi.org/10.1108/09578230510615233)

Parra, C. (2001). Autoridad y confianza: dos caras de la misma moneda. *Educación y educadores*, Vol. 4, 21-32.

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

Putnam, R. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*. 6:1, Jan 1995, 65-78.

Saunders, M. & Thornhill, A. (2004). Trust and distrust in organizations: an exploration using an organizational justice framework. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 13 (4), 493-515. [Doi: 10.1080/13594320444000182](https://doi.org/10.1080/13594320444000182)

Shalins, M. (1972). *Stone Age Economics*. Chicago: Aldine-Atherton.

Sztompka, P. (1999). *Trust: a sociological theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tapia, C., Becerra, S., Mansilla, J. & Saavedra, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y educadores*, Vol. 14 (2), 389-409.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 71, 547-593.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352

Uline, C., Miller, D. & Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34, 462-483.

Wicks, A., Berman, S. & Jones, T. (1999). The structure of optimal trust: moral and strategic implications. *The academy of management review*, Vol. 24 (1), 99-116. [Doi: 10.2307/259039](https://doi.org/10.2307/259039)

Wolfe, R. N. (1976). Trust, anomia, and the locus of control: alienation of US college students in 1964, 1969, 1974. *Journal of Social Psychology*, 199, 151-72. [Doi: 10.1080/00224545.1976.9711920](https://doi.org/10.1080/00224545.1976.9711920)

Zapata, C., Gómez, M. & Rojas, M. C. (2010). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educación y educadores*. Vol. 13 (1), 77-90.

(Endnotes)

¹ La dirección del enlace es: http://mxtsch.people.wm.edu/research_tools.php

² Si bien los padres, apoderados y estudiantes no fueron el foco de la investigación, dado que estaban incluidos en el instrumento se optó por incorporarlos al análisis de modo de no subutilizar las potencialidades del cuestionario.

³ Disponibles en el siguiente enlace: http://mxtsch.people.wm.edu/research_tools.php

⁴ Consiste en la Subvención Escolar Preferencial (SEP) destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados.

Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios

Performance and Self-Perception in Reading Comprehension among College Students

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640>

Luis Ángel Roldán

Profesor en Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Beca doctoral, Comisión de Investigaciones Científicas, PBA, Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Verónica Zabaleta

Doctora en Psicología y Especialista en Psicología Educativa con orientación en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito y sus trastornos, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Profesora adjunta, cátedra de Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Fecha de recibido: 01/09/2016

Fecha de aceptado: 22/12/2016

Resumen

Este trabajo está destinado a indagar la relación entre desempeño y autopercepción en lectura comprensiva en estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. El mismo surge de la preocupación por las dificultades lectoras relevadas, aun en el nivel universitario, las que conllevan dificultades en el aprendizaje y ulterior desempeño profesional. Se trata de un estudio transeccional-descriptivo en el que se examinaron 50 estudiantes del 1.º año y 40 del 5.º año de la carrera a través de dos instrumentos: a) un cuestionario de autopercepción en lectura y b) una prueba que examina la comprensión lectora. Se identificaron dos grupos: uno de buenos y otro de malos comprendedores. Se observan diferencias en algunos dominios tanto en el desempeño como en la autopercepción de dificultades en comprensión entre los estudiantes que inician la carrera y los avanzados y entre los buenos y malos comprendedores. Los datos demuestran que los malos comprendedores tienen conocimientos metacognitivos en torno a la tarea de lectura. No obstante, dichos conocimientos no son funcionales para hacer efectiva una lectura comprensiva exitosa. Se discuten las posibles hipótesis explicativas y las implicancias educativas del estudio, revalorizando la importancia de la evaluación para la intervención efectiva en la comprensión de textos.

Palabras clave: lectura, metacognición, alfabetización académica, evaluación, estudiantes universitarios

Abstract

This paper is intended to research on the relationship between performance and self-perception in reading comprehension among Psychology students at the National University of La Plata, Argentina. It arises from the concern over the reading difficulties surveyed, even at university level, which imply difficulties in learning and further professional performance. It is a descriptive cross-sectional study in which 50 1st year and 40 5th year students were examined. Based on the performance, two groups were identified: good comprehenders and bad comprehenders. Differences are observed in some domains both in performance

and self-perception of difficulties in comprehension between beginner and advanced students, and between good and bad comprehenders. Possible explanatory hypotheses and educational implications of the study are discussed, revaluing the importance of evaluation for the effective intervention in text comprehension.

Keywords: reading, metacognition, academic literacy, assessment, college students

Introducción

La comprensión lectora alude a una habilidad cognitiva compleja que consiste en el proceso de integración de la información que proviene del texto con los conocimientos previos del lector, cuyo resultado es la construcción de un modelo mental (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni & Cornoldi, 2010; De Beni, Cornoldi, Carretti & Meneghetti, 2003; Meneghetti, Carretti & De Beni, 2006; Kintsch & Rawson, 2005). Ese proceso de integración adquiere características particulares cuando se trata de la lectura y escritura de textos académicos. El lenguaje académico, frecuente en este tipo de textos, más allá de las controversias en su definición, refiere al “idioma que es utilizado por profesores y estudiantes con el fin de adquirir conocimientos y habilidades... impartir información nueva, escribir ideas abstractas y desarrollar la comprensión conceptual de los estudiantes” (Chamot y O'Malley, 1994: 40). En el ámbito universitario, la comprensión de textos (académicos) es una de las herramientas fundamentales para el aprendizaje de contenidos científico-disciplinares. Se ha denominado alfabetización académica al manejo de los textos propios de una comunidad disciplinar. Se entiende por ello la participación en prácticas específicas de lectura y escritura con textos disciplinares para su dominio progresivo (Carlino, 2005; Carlino, 2013; Snow & Ucelli, 2009). En la mayoría de los casos los textos de autores que se utilizan en la universidad no han sido escritos para estudiantes sino para los pares quienes, se presume, cuentan con los mismos conocimientos previos de la disciplina en cuestión, conocimientos de los que los estudiantes carecen. El dominio progresivo de tales textos conlleva, entre otras cuestiones, a que los estudiantes lleguen a formar parte de la comunidad disciplinar. De aquí se deriva, entonces, la importancia que adquieren los procesos de enseñanza y aprendizaje durante los años de formación (Piacente, 2012).

El discurso académico es monológico y formal, tiene una estructura expositiva en la que se combinan justificaciones, argumentos, citas de autoridad y demostraciones con el fin de explicar y convencer. Los textos científicos y académicos poseen ciertas características como intertextualidad, longitud, especificidad temática, densidad conceptual y sujeción de estructuras canónicas, sin ser exhaustivos (Solé, Castells, Gràcia y Espino, 2006). Asimismo, muchos contenidos y explicaciones son omitidos por los textos que se leen en la universidad pues se supone que el lector podrá recuperar dicha información fácilmente por alguna referencia (Carlino, 2005).

En el caso de la psicología, los textos suelen ser polifónicos como en otras ciencias sociales y humanas, cuya comprensión implica poner en tensión teorías disímiles sobre el mismo problema de investigación. Asimismo, los textos siempre se inscriben dentro de una cátedra determinada y el estudiante deberá jerarquizar la información siguiendo los lineamientos establecidos por el programa y el punto de vista de la asignatura (Carlino, 2005).

En muchos trabajos se ha vinculado el éxito del manejo de textos académicos con la permanencia de los estudiantes en el nivel universitario (Olave-Arias, Rojas-García & Cisneros-Estupiñán, 2013). En otros se ha señalado la preocupación por el desgranamiento de la matrícula de ingreso en los primeros años, la prolongación de los estudios y el bajo ratio de aprobación en las evaluaciones en diferentes niveles de la carrera universitaria. Esta situación convierte en prioritaria a la investigación en este campo.

Las nuevas perspectivas en torno a la alfabetización académica ponen el foco en la

importancia de la capacidad de los docentes para permitir el acceso de los estudiantes a la cultura escrita de la comunidad disciplinar a la que pertenecen (Carlino, 2013). Para ello, es importante tener información no solo acerca de los componentes involucrados en la comprensión lectora sino además sobre el desempeño efectivo de los estudiantes y sobre cómo se perciben en tanto lectores y escritores.

A este respecto, para el presente trabajo se utiliza el modelo multicomponencial de la comprensión de textos desarrollado por Abusamra et al. (2010), que parte de la perspectiva según la cual la comprensión lectora implica un conjunto de procesos o componentes que se relacionan, entre los que se destacan los que a continuación se describen.

Es necesario que el lector pueda reconocer la *estructura básica del texto*, por ejemplo el lugar, los personajes, el tiempo y los sucesos que se presentan. Además debe ser capaz de individualizar los hechos y secuencias que se presentan en el texto. La semántica léxica, es decir el vocabulario, es otro de los componentes que el modelo propone en tanto el acceso al significado de las palabras es un proceso central para la comprensión lectora exitosa. La *estructura sintáctica* refiere a su vez a los distintos significados que pueden derivarse de las diferencias sintáctico-estructurales de las oraciones. Más allá de las oraciones, el lector debe ser capaz de establecer relaciones entre elementos textuales y las ideas contenidas en ellos. La *cohesión* representa las características del texto que permiten conformar una unidad semántica. Sin embargo, para acceder a un significado global y coherente el lector no sólo debe establecer relaciones entre las distintas partes del texto sino que debe además reponer información no presente en el mismo para completarlo a partir de su conocimiento general del mundo y de sus conocimientos específicos del dominio. Esto significa que debe realizar inferencias. La jerarquía del texto comprende la capacidad de reconocer las partes principales del mismo, de modo tal de no sobrecargar la memoria ni el procesamiento lingüístico con información no relevante. El objetivo final de la lectura de un texto es la construcción de un modelo mental que será almacenado en la memoria y que hace alusión a la conformación de un cuadro de referencia general del texto sobre la base de diferentes dimensiones pero que integran la información presente en el texto con aquella de la que ya dispone el lector (Abusamra, Casajús, Ferreres, Raiter, De Beni, Cornoldi, 2011; Abusamra, Cartoceti, Ferreres, Raiter, De Beni, Cornoldi, 2014).

Las áreas restantes del modelo se refieren a los componentes metacognitivos. Por un lado a la *flexibilidad*, considerada como la capacidad de adaptar las estrategias de lectura al fin perseguido. Por otro, a la detección de errores e incongruencias que involucran el monitoreo del lector acerca de la propia comprensión, o bien acerca de ambigüedades o contradicciones dentro del mismo texto o entre la información presente en el texto y aquella de la que dispone el lector (Abusamra, et al., 2011; Abusamra et al., 2014).

La importancia de la metacognición en los procesos de comprensión lectora ha sido señalada reiteradamente en la literatura especializada. Los investigadores concuerdan en el rol preponderante que juega la conciencia metacognitiva mientras se lee, tanto en los procesos motivacionales como cognitivos (Mokhtari & Reichard, 2002; Escorcía, 2010; García Guzmán & Salvador Mata, 2006; González & Tourón, 1992). Pueden distinguirse al menos dos aspectos que componen la metacognición: por un lado el conocimiento de los procesos cognitivos o la conciencia de los procesos cognitivos, y por otro la regulación y el control de dichos procesos (Mateos, 2001; Costabile, Cornoldi, De Beni, Manfredi & Figluzzi, 2013). El primer aspecto refiere al saber qué. Se trata del componente declarativo de la metacognición. El segundo, a un saber procedimental, o saber cómo. La relación de ambos aspectos es de una interdependencia marcada.

En relación con los conocimientos metacognitivos en la lectura podemos distinguir, entre otros, los del sujeto como lector (Brown, Armbruster y Baker, 1986). Los mismos han sido descritos como un componente importante para la comprensión exitosa de un texto, en tanto no es lo mismo ser un comprendedor con dificultades y percibirlo, que ser un comprendedor con dificultades y no advertirlo.

Asimismo, los aspectos metacognitivos han sido señalados como relevantes en el logro académico de los estudiantes (Meneghetti, Carretti y De Beni, 2006), de ahí radica la importancia de indagar las percepciones que tienen los estudiantes universitarios de sí mismos como lectores.

En función de lo expuesto, el presente trabajo tiene como objetivo indagar tanto el desempeño efectivo como la forma en que se autoperciben los estudiantes universitarios en comprensión lectora. Se analizan ambas variables tomando como referencia dos momentos de la formación de grado en Psicología: el 1.º año y el 5.º año. Seguidamente se comparan las autopercepciones según se trate de sujetos buenos o malos comprendedores (en adelante BC y MC) identificados en el estudio. Los interrogantes que se intenta responder son los siguientes: ¿Cuál es el desempeño efectivo y la autopercepción de la comprensión lectora de los estudiantes según el año de la carrera que se encuentran cursando? ¿Aparecen modificaciones en el desempeño y la autopercepción cuando se trata de buenos y malos comprendedores? ¿Cuáles son las relaciones entre desempeño y autopercepción en comprensión lectora en el conjunto de los estudiantes examinados?

Método

Objetivos

- Caracterizar y comparar el desempeño en comprensión lectora de estudiantes de la Licenciatura en Psicología que cursan el 1.º y el 5.º año de la carrera.
- Caracterizar y comparar el modo en que ambos grupos se autoperciben en tanto lectores.
- Analizar y comparar el desempeño en comprensión lectora y la autopercepción de buenos y malos comprendedores.

Diseño

Se trata de un estudio no experimental transeccional descriptivo. Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un único tiempo. A su vez puede considerarse descriptivo en tanto se propone como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables (comprensión lectora y autopercepción) en una población (estudiantes universitarios) (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010).

Participantes

Se seleccionó una muestra intencional de 50 estudiantes de ambos géneros que cursaban 1.º año y 40 que cursaban 5.º año de la carrera Licenciatura en Psicología, entre 18 y 25 años de edad.

Instrumentos

Para evaluar el desempeño en comprensión lectora se administró un screening elaborado según el modelo multicomponencial de Abusamra y colaboradores (2013). El screening, diseñado por los autores que proponen el modelo, consiste en la lectura de un texto expositivo y la resolución de once ítems de elección múltiple con 4 opciones (la respuesta adecuada y 3 distractores) que corresponden a las siguientes áreas: esquema básico del texto (2 ítems), modelo mental (1 ítem), hechos y secuencias (1 ítem), inferencias (1 ítem), cohesión (1 ítem), estructura sintáctica (2 ítems), jerarquía del texto (1 ítem) y semántica léxica (2 ítems) que forman parte del mencionado modelo. Se evalúan con 1 o 0 punto.

Para evaluar la autopercepción en lectura se administró un cuestionario semi-estructurado, con preguntas con diferente número de opciones de respuesta, diseñado específicamente para esta investigación (ver Anexo). En este trabajo se analizan sólo dos de los aspectos de la autopercepción de los estudiantes que se indaga con ese cuestionario: a) presencia/ausencia de dificultades en relación con la fluidez y la comprensión lectoras (ítems I y IV) y b) tipo de dificultades que perciben los estudiantes cuando leen (ítem V).

Procedimientos

Obtención de datos

Los estudiantes fueron examinados colectivamente con los instrumentos seleccionados en dependencias de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). Los estudiantes de 1.º año fueron evaluados en la cursada regular de la asignatura Psicología I y los de 5.º año en la cursada regular de la materia Psicología Educacional. Se explicaron los objetivos de la investigación y las características de las actividades que deberían realizar. Todos dieron su consentimiento informado para tal participación, así como para la publicación de los resultados, asegurándoseles el anonimato de los mismos.

Análisis y elaboración de los datos

En primer lugar se procedió al análisis y elaboración de los datos del screening que examina la comprensión lectora. Se computó el número de respuestas correctas y los porcentajes de errores del grupo total y de los estudiantes de 1.º y de 5.º año. Se calcularon estadísticos descriptivos (media, desvío estándar y porcentajes de respuestas correctas, rango) e inferenciales (diferencias de medias y de porcentajes). A partir de los resultados del grupo total se procedió a diferenciar los buenos comprendedores (en adelante BC) de los malos comprendedores (en adelante MC). El criterio utilizado para realizar dicha clasificación fue que los puntajes totales obtenidos en la prueba se situasen por encima de +1DS de la media (BC) o bien por debajo de -1DS de la media (MC) considerando la media del grupo total, con independencia del año que cursaban. Con estos dos subgrupos se realizaron los mismos cálculos estadísticos.

Para el análisis de los errores en la prueba total y en cada una de las áreas consideradas se siguieron dos criterios. El primero refiere al porcentaje de sujetos del grupo total y de cada uno de los cuatro subgrupos (1.º y 5.º año y BC y MC) que los cometieron. El segundo, al porcentaje del tipo de errores observados según el número total de errores cometidos. Luego se elaboraron los datos correspondientes al Cuestionario de Autopercepción del grupo total y de los cuatro subgrupos (1.º y 5.º año, BC y MC). Se agruparon las respuestas en dos categorías que diferencian la ausencia/presencia de dificultades autopercebidas en fluidez y comprensión lectoras (ítems I y IV). Seguidamente se calcularon los porcentajes de respuestas en cada uno de los sub-ítems que incluye la prueba (ítem V), las diferencias entre ellos y su alcance.

Finalmente se compararon las respuestas correspondientes al desempeño y a la autopercepción con el fin de observar coincidencias o discrepancias entre ambas variables calculando los porcentajes de errores y el alcance de las diferencias. Para todos los análisis, intra e intergrupales, se utilizó el software estadístico Decision Analyst STATSTM 2.0.

Resultados

A continuación se presentan los datos correspondientes al desempeño en comprensión lectora, seguidos de los de autopercepción de los estudiantes del grupo total y de los de 1.º y 5.º año. Se continuará luego con los resultados correspondientes a los subgrupos de BC y MC. En todos los casos se hacen comparaciones inter e intragrupalas que permiten identificar las semejanzas y diferencias entre ellos.

Desempeño en comprensión de los estudiantes de 1.º y 5.º año

En primer lugar puede observarse que el puntaje promedio de los estudiantes de 5.º año es significativamente superior al de los de 1.º año. En segundo lugar, aparece mayor heterogeneidad en los resultados del grupo de 1.º año, que se pone de manifiesto en los valores del desvío estándar y del rango de puntajes. Complementariamente cabe señalar que en este grupo el 30% se sitúa por debajo de un desvío negativo de la media del grupo total (Tabla 1).

Tabla 1. Media, desvío estándar de los grupos de 1.º y 5.º y del grupo total (GT)

Estadísticos	1.º año	5.º año	GT	t	p
Media	8,20	9,40	8,73	3,821	.010*
Desvío estándar	1,59	1,33	1,60		
Rango	4-10	7-11	4-11		

* p.01

A los fines de este trabajo resulta de interés observar, asimismo, tal como se señalara precedentemente, tanto el porcentaje de estudiantes que cometen errores en cada una de las áreas consideradas como el porcentaje del tipo de errores que cometen con mayor frecuencia sobre el total de errores consignados.

Errores cometidos por los estudiantes de 1.º y 5.º año

Los resultados en la prueba de comprensión dan cuenta de diferencias en algunos de los aspectos considerados entre los estudiantes de los dos tramos del trayecto formativo. En primer término se destaca que es mayor el número de estudiantes de 1.º año que cometen errores, tal como es esperable.

En cuanto a los porcentajes de estudiantes que cometen errores en distintas áreas, los de 1.º año fundamentalmente refieren a los ítems correspondientes a las áreas de modelo mental, estructura sintáctica, cohesión, semántica léxica y jerarquía del texto. Los de 5.º año principalmente en los ítems relativos a las áreas de modelo mental y estructura sintáctica, aunque aparecen en un porcentaje menor respecto de los que se observan en el anterior. En su conjunto, las diferencias entre los porcentajes de estudiantes de ambos grupos que cometen errores alcanzan significación estadística en las áreas de modelo mental, cohesión, estructura sintáctica y semántica léxica (Tabla 2). Es destacable que en muchos casos el porcentaje de sujetos de 1.º año que comete errores duplica o triplica el que cometen los de 5.º. No obstante, no puede dejarse de lado la presencia del 20% de sujetos en algunos casos y del 50% en otros entre los estudiantes más avanzados que cometen errores.

Tabla 2. Porcentaje de errores cometidos por ambos grupos en la prueba de comprensión

Prueba de comprensión	1.º año N=50	5.º año N= 40	z	p
1 Esquema básico	20%	20%	-	-
2 Modelo mental	80%	50%	3,00	0,002**
3 Hechos y secuencias	12%	7,5%	0,70	0,479
4 Inferencias	22%	0%	-	-
5 Cohesión	44%	20%	2,40	0,016*
6 Estructura sintáctica	46%	25%	2,05	0,039*
7 Jerarquía del texto	28%	17,5%	1,17	0,241
8 Semántica léxica	32%	7,5%	2,83	0.004**

* p.01, p.05

Tipo de errores según el total de errores cometidos por el grupo total y por los estudiantes de 1.º y 5.º año

Como se señalara más arriba, ha sido de interés examinar el tipo de errores según la totalidad de errores cometidos por el grupo total y por los estudiantes de 1.º y 5.º año. Cuando se comparan los porcentajes sobre el número total de errores (201) cometidos por ambos grupos (70,65% en los de 1.º año y 29,35% en los de 5.º año), las diferencias resultan estadísticamente significativas ($z= 2,879$, $p= .000$). Es de señalar que los de 1.º año han cometido más del doble de errores. Se observa nuevamente que el área más crítica corresponde a la de modelos mentales, seguida por las de estructura sintáctica y cohesión. La comparación intragrupo, es decir el porcentaje de errores según el total de errores cometido por cada uno, obviamente se inscribe en la misma dirección, es decir que los porcentajes mayores aparecen en las áreas antes mencionadas.

Sin embargo, en la comparación intergrupo debe considerarse que el total de errores de cada uno es diferente, de modo tal que el porcentaje mayor observado en el área de modelos mentales entre los estudiantes de 5.º año respecto de los de 1.º año debe considerarse teniendo en cuenta que el número de errores es significativamente menor. Idénticas consideraciones pueden hacerse respecto de algunas de las otras áreas (Tabla 3).

Tabla 3. Porcentaje del tipo de errores cometidos por el grupo total y por los estudiantes de 1.º y 5.º año en la prueba de comprensión, según el número total de errores y del total de errores de cada uno

Áreas	GT N= 201	1.º N=142	5.º N=59
1 Esquema básico	8,96%	7,04%	13,56%
2 Modelo mental	29,85%	28,17%	33,90%
3 Hechos y secuencias	4,78%	4,22%	5,08%
4 Inferencias	5,47%	7,75%	0%
5 Cohesión	14,93%	15,49%	13,56%
6 Semántica léxica	9,45%	11,27%	5,08%
7 Estructura sintáctica	16,42%	16,20%	16,95%
8 Jerarquía del texto	10,45%	9,86%	11,86%

Cuando se trata del desempeño en comprensión, se ha puesto en evidencia que los estudiantes de 5.º año obtuvieron mejores resultados que los de 1.º año, en quienes, a su vez, se observan resultados más heterogéneos: un rango más amplio y diferencias significativas entre las puntuaciones promedio.

Sobre la base del modelo de análisis adoptado, cuando se analiza el porcentaje de sujetos que cometen errores, este aparece en todas las áreas excepto en el área de inferencias entre los estudiantes de 5.º año. Las diferencias entre ambos grupos son significativas en los ítems que se corresponden con las áreas de modelo mental, estructura sintáctica, cohesión textual y semántica léxica en favor del grupo más avanzado. Tales datos dan cuenta de que los estudiantes al iniciar la carrera tienen dificultades mayores.

Entre los errores cometidos por los participantes es llamativo el alto porcentaje relativo a modelos mentales, seguido por la estructura sintáctica. Recordemos que la construcción de un modelo mental conjuga la información que proporciona el texto con los conocimientos generales y específicos del lector. Para ello es necesario poner en juego procesos inferenciales que dan cuenta de la integración entre la información nueva y la conocida, de la que depende el éxito en la comprensión del texto (Abusamra et al, 2010). Respecto de los errores en la estructura sintáctica cabe señalar que perturban el reconocimiento de las diferencias de significado que se derivan de la sintaxis oracional. Los errores en el área de la cohesión son importantes en tanto no permiten relacionar los elementos del texto, fortalecer la red textual y conformar una unidad semántica. Las dificultades en el área de semántica léxica, particularmente entre los estudiantes de 1.º año, ilustran aspectos relativamente más elementales puesto que el conocimiento del vocabulario es una de las condiciones de base para la adecuada comprensión.

Cuando se analiza el porcentaje de errores en relación con el número total de errores que aparecen en ambos grupos, los de 1.º año han cometido más del doble de errores. Las diferencias resultan estadísticamente significativas. Se observa nuevamente que el área más crítica corresponde a la de modelos mentales, seguida por las de estructura sintáctica y cohesión.

Autopercepción de los estudiantes de 1.º y 5.º año

La información recabada en torno al tipo lector muestra que los estudiantes de 5.º año manifiestan leer con fluidez; sólo un porcentaje muy bajo informa tener dificultades en ese dominio. En 1.º año ese porcentaje asciende a más de la mitad. La diferencia entre ambos resultados alcanza significación estadística.

En relación con la comprensión de textos, la mayor parte de los estudiantes de 5.º año manifiesta comprender el significado del texto pero sólo en algunas oportunidades, mientras sucede lo contrario en muchas otras. Los de 1.º año responden tener algunas o muchas dificultades al respecto. Las diferencias entre ambos grupos resultan estadísticamente significativas dando cuenta de problemas en los dos grupos pero en menor medida en el tramo más avanzado (Tabla 4).

Tabla 4. Autopercepción del tipo lector en estudiantes de 1.º y 5.º año

Indicadores	1.º	5.º	z	p
Fluidez lectora*	58%	15%	4,158	.000*
Comprensión lectora*	94%	72,50%	2,121	.005*

* p.01

Respecto del tipo de dificultad percibida en la lectura, las diferencias también son estadísticamente significativas en vocabulario y detección de ideas principales y secundarias en favor de los estudiantes de 5.º año. Ambos grupos señalan tener menores dificultades en inferencias y metacomprensión (Tabla 5).

Tabla 5. Autopercepción del tipo de dificultades en lectura en estudiantes de 1.º y 5.º año

Indicadores	1º	5º	z	p
Vocabulario	58%	27,5%	2,893	.003*
Ideas principales/secundarias	30%	12,5%	1,984	.047**
Inferencias	26%	27,5%	0,160	.873
Metacomprensión	18%	10%	1,073	.288

* p.01; ** p.05

Los resultados encontrados ilustran sobre un porcentaje de estudiantes de ambos cursos que cometen errores, pero también de la presencia de otro que no lo hace. En función de ello resultó de interés examinar el desempeño y la autopercepción de aquellos que podrían considerarse BC y MC.

En cuanto a las características y las diferencias observadas en la autopercepción de los estudiantes se alude tanto a las dificultades que manifiestan tener en la fluidez como en la comprensión lectora. Si bien en ambos casos perciben sus dificultades, las mismas no son de la misma cuantía ni refieren necesariamente a los mismos aspectos. Las diferencias entre los dos grupos alcanzan significación estadística en vocabulario y detección de ideas principales y secundarias en favor de los estudiantes de 5.º año que informan un menor nivel de dificultad en dichas áreas. Ambos grupos señalan tener menores dificultades en inferencias y metacomprensión. Estas informaciones han sido analizadas de una forma más exhaustiva en otro trabajo (Roldán y Zabaleta, en imprenta).

Desempeño de los buenos y malos comprendedores

Para diferenciar los subgrupos de BC y MC se ubicaron, como se indicara más arriba, los resultados correspondientes a los participantes de ambos grupos que obtuvieron puntajes a ± 1 DE respecto de la media. De este modo el grupo de BC estuvo conformado por 35 estudiantes de los cuales 11 (22%) son de 1.º año y 24 (60%) de 5.º año. El de los MC estuvo conformado a su vez por 18 estudiantes, de los cuales 13 (26%) son de primer año y 5 (12,5%) de 5.º año.

La comparación de las puntuaciones medias y los DE de los BC y los MC arroja, como es esperable, diferencias estadísticamente significativas (Tabla 6).

Tabla 6. Comparación del rendimiento de los BC y MC

Puntajes	MC	BC	MC+BC	t	p
Media*	6,37	10,28	8,91	20,22	.000*
Desvío estándar	0,89	0,52	2		
Rango	5-7	9-11	5-11		

* p.001

Errores cometidos por los BC y los MC

Cabe señalar que en los BC desaparece el porcentaje de los sujetos que cometen errores en algunas de las áreas y es bajo el porcentaje en otras, aunque persiste un porcentaje relativamente alto de sujetos con errores en el área de modelo mental seguido por el correspondiente al área de estructura sintáctica. Entre los MC, en cambio, aparece un porcentaje de sujetos, de distinta magnitud, que comete errores en todas las áreas, particularmente acentuado en las áreas de modelo mental, cohesión, semántica léxica y esquema básico. En muchas de las áreas consideradas se observan diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos de ambos grupos (esquema básico, modelo mental, cohesión, estructura sintáctica y jerarquía del texto) (Tabla 7).

Tabla 7. Porcentaje de tipos de errores cometidos por los MC y BC en la prueba de comprensión

Prueba de comprensión	MC	BC	z	p
Esquema básico	57,3%	5,71%	5,520	.000*
Modelo mental	94,7%	37,14%	3,880	.000*
Hechos y secuencias	21%	0%	-	-
Inferencias	36,8%	0%	-	-
Cohesión	78,9%	5,71%	5,283	.000*
Semántica léxica	78,9%	0%	-	-
Estructura sintáctica	47,36%	19,99%	2,757	.008*
Jerarquía del texto	42,1%	8,57%	4,166	.000*

*p.01

Tipo de errores según el total de errores cometidos por ambos grupos (BC+MC) y por cada uno de ellos

En la Tabla 8 se ofrecen las frecuencias y porcentajes de la cantidad y de los tipos de errores que producen ambos y cada uno de los grupos considerados. Mientras sobre el total de errores (112) de ambos grupos los MC cometen 87 (77,68%), los BC solo cometen 25 (22,32%), siendo las diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo es necesario realizar algunas distinciones analíticas. Entre los MC los porcentajes de errores son mayores en todas las áreas, excepto en el caso del área de modelo mental y estructura sintáctica (27,69% y 10,34% en los MC y 52% y 20% en los BC). Pero debe hacerse la salvedad de que ambos grupos no se componen de un número igual de sujetos ni cometen la misma cantidad de errores.

Más allá de estas consideraciones merece destacarse, por un lado, la presencia de un porcentaje de errores en todas las áreas entre los MC, particularmente en las referidas a modelo mental, cohesión y semántica léxica, teniendo en cuenta que entre ellos algunos son estudiantes de 5.º año. Por el otro, que entre los BC desaparecen errores en 3 de las áreas consideradas pero aún persisten dificultades en algunas de ellas, especialmente en las de modelo mental y estructura sintáctica.

Tabla 8. Porcentaje del tipo de errores cometidos por los MC y BC, según el número total de errores

Ítems	MC N= 87	BC N= 25	MC+BC N= 112
1 Esquema básico	12,64%	8%	10,74%
2 Modelo mental	27,69%	52%	27,68%
3 Hechos y secuencias	4,6%	0%	3,57%
4 Inferencias	8,04%	0%	6,25%
5 Cohesión	17,24%	8%	15,18%
6 Semántica léxica	17,24%	0%	13,39%
7 Estructura sintáctica	10,34%	20%	12,5%
8 Jerarquía del texto	9,19%	12%	9,82%

En el caso del desempeño en comprensión lectora de los sujetos con y sin dificultades, los MC constituyen más del doble al iniciar la carrera. Asimismo, cabe señalar que solo en 1.º año es posible encontrar rendimientos en comprensión lectora de los MC situados por debajo de dos desvíos negativos de la media.

La comparación de los puntajes promedio en la prueba administrada muestra diferencias significativas así como en los porcentajes de sujetos que cometen errores en las áreas de esquema básico del texto, modelo mental, cohesión, estructura sintáctica y jerarquía del texto. No se pudieron calcular esas diferencias en las áreas de hechos y secuencias, inferencias, semántica léxica y esquema básico dado que los BC no cometieron errores en esos ítems circunstancia que, contrastada con los errores que aparecen entre los MC, es ilustrativa acerca de sus dificultades.

Estos datos demuestran que el perfil de los malos comprendedores es preocupante si pensamos que se trata de estudiantes universitarios. Dichos sujetos no sólo fallan en los procesos más complejos de la comprensión lectora –tales como la jerarquía del texto, la cohesión, los procesos inferenciales o la construcción de un modelo de situación- sino también en componentes más básicos como el vocabulario, la estructura sintáctica, los hechos y secuencias y el esquema básico del texto.

3.4. Autopercepción de los buenos y malos comprendedores

Cuando se analiza la autopercepción del tipo lector puede observarse que el 63,5% de los MC afirma ser un lector con dificultades de fluidez. En cambio sólo un quinto del grupo de los BC reconoce tener esas dificultades. Las diferencias de porcentajes entre ellos resultan estadísticamente significativas.

Asimismo, la totalidad de los MC responde ser un lector con dificultades en comprensión lectora, mientras que en el caso de los BC ese porcentaje disminuye a $\frac{3}{4}$ del total. No obstante alcanzar significación estadística la diferencia entre ambos grupos, entre los BC también aparece un porcentaje importante que reconoce tener dificultades (Tabla 9).

Tabla 9. Autopercepción del tipo lector en buenos y malos comprendedores

Indicadores	MC	BC	z	p
Fluidez lectora	63,5%	20%	3,179	0,001*
Comprensión lectora	100%	74,28%	2,299	0,021**

* p.01 ** p.05

Cuando se observa el tipo de dificultades percibidas, el 68,58% de los BC afirma tener dificultades en algunas de las áreas que indagamos, mientras que en el caso de los MC todos informan tenerlas. En todos los aspectos indagados los segundos superan el porcentaje de dificultades de los primeros. No obstante, la diferencia entre dichos porcentajes no resulta estadísticamente significativa (Tabla 10).

Tabla 10. Porcentaje del tipo de dificultades percibidas en lectura en buenos y malos comprendedores

Indicadores	MC	BC	z	p
Vocabulario	52,63%	48,57%	0,296	0,767
Ideas principales/secundarias	21,00%	14,28%	0,827	0,408
Inferencias	21,00%	17,14%	0,548	0,584
Metacomprensión	21,00%	5,71%	1,886	0,059

Se observan diferencias en la autopercepción de la fluidez lectora cuando se comparan los BC y MC. Declaran tener dificultades el 20% de los BC y el 67% de los MC. En cuanto a la comprensión, el 100% de los MC y el 74% de los BC señalan tenerlas. Si bien las diferencias en ambos indicadores resultan estadísticamente significativas, llama la atención el porcentaje de BC que afirma no ser un lector fluido y tener dificultades de comprensión. El 100% de los MC y el 68,68% de los BC reconocen tener dificultades en todas las áreas indagadas. No aparecen diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a cada una de ellas. No obstante, un dato preocupante es el porcentaje de ambos grupos que declara tener dificultades en el vocabulario.

Los datos demuestran que los MC tienen conocimientos metacognitivos en torno a la tarea de lectura. No obstante, dichos conocimientos no son funcionales para hacer efectiva una lectura comprensiva exitosa.

El estudio apoya la hipótesis de que la diferencia entre buenos y malos comprendedores no radica en la insuficiencia de autopercepción de las dificultades como lector sino en el uso de ese conocimiento en la autorregulación de las actividades a realizar para mejorar la comprensión. Es decir, no es lo mismo ser un mal comprendedor y tener conocimiento de ello que no tenerlo. A su vez, tener el conocimiento de las dificultades a la hora de leer y comprender no garantiza que dicho conocimiento sea utilizado para la regulación de la tarea, en consonancia con lo afirmado en muchos trabajos (Bouchard-Ryan, Weed & Short, 1986; Brown, Armbruster & Baker, 1986; De Beni & Pazzaglia, 1995; Douglas, 1981; Hall, Bowman & Myers, 1999; Paris & Jacobs, 1984; Torgesen, 1979).

Discusión

La alfabetización académica se encuentra en la agenda de investigación de las ciencias de la educación ya que el manejo de textos académicos posibilitan el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes del nivel universitario (Olave-Arias, Rojas-García y Cisneros-Estupiñán, 2013). La investigación en este campo se torna socialmente relevante si se pretende formar profesionales competentes en un mundo que tenga como horizonte la justicia social.

Los datos de esta investigación están en consonancia con otros que afirman que el conocimiento metacognitivo es crucial para el desarrollo del control del proceso de la comprensión de textos y, en consecuencia, del aprendizaje autorregulado. El aprendizaje autorregulado se vuelve fundamental a lo largo del trayecto escolar y académico ya que permite al estudiante autonomía en sus estudios (Zulma Lanz, 2006; Mokhtari y Reichard, 2002; Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002).

Se sugiere además que las prácticas docentes deben favorecer la capacidad de autoevaluación de los alumnos, sobre todo la enseñanza que pone el foco en las estrategias variadas que deben aprender los estudiantes (Mokhtari y Reichard, 2002; Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002). Esa enseñanza debe ser además explícita y favorecer el que los estudiantes las utilicen de forma consciente en función de la problemática de lectura que se presente (Santiago Galvis, Castillo Perilla y Morales Castebianco, 2009).

En ese punto es importante que el estudiante comprenda con qué objetivos se está realizando la lectura y que el docente pueda explicitarlo. La planificación de la lectura a partir del objetivo propuesto –así como su supervisión y posterior evaluación- ha sido señalada como una de las actividades predilectas para favorecer la lectura estratégica y metacognitiva (Ramírez Peña, Rossel Ramírez y Nazar Carter, 2015).

La enseñanza de estrategias de lectura es una práctica poco frecuente en la universidad. Asimismo, el control de la lectura se realiza de forma casi exclusiva a través de exámenes en los que se evalúa sólo el contenido, en desmedro de la evaluación de los procedimientos que son necesarios para comprender los textos académicos (Solé, Castells, Gràcia y Espino, 2006).

Sería importante para futuras investigaciones diseñar propuestas en las que evalúen tanto la eficacia de la enseñanza de estrategias en comprensión lectora en la universidad como su impacto en el aprendizaje disciplinar. La lectura metacognitiva es necesaria para hacer un uso epistémico de la lectura que fomente no sólo la reproducción de los conocimientos sino además la contrastación, la relación y la integración de los mismos.

Conclusión

En este trabajo se analizaron el rendimiento y la autopercepción de estudiantes universitarios de psicología que cursaban 1.º y 5.º año de la carrera. Complementariamente resultó de interés caracterizar los resultados obtenidos según se tratara de BC y MC, con independencia de su ubicación en el trayecto formativo. El análisis de los resultados permite observar diferencias en ambas variables según se trate de estudiantes que inician la carrera o de estudiantes avanzados o bien de BC y MC.

Del conjunto de los resultados se desprende, en primer lugar, la importancia de intervenir para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, aun en un nivel educativo avanzado como es el universitario. A su vez parece ser necesario considerar la necesidad de intervenciones tanto al inicio como a la finalización de la carrera, en tanto persisten estudiantes para los que comprender un texto académico continúa resultando un desafío. El desarrollo de algunas áreas como la construcción de un modelo mental, la comprensión de diversidad de estructuras sintácticas y el establecimiento de la cohesión textual resulta fundamental. Parece necesario diseñar actividades de intervención que posibiliten a los estudiantes adoptar una actitud metacognitiva frente a la tarea de lectura al tiempo que la realizan bajo la guía del docente y en relación con los contenidos disciplinares cuya aprendizaje se intenta promover.

En segundo lugar, se intenta dar cuenta de la relevancia que tiene la evaluación en la comprensión de textos para la intervención orientada y efectiva. Dado que es posible discriminar dominios en los que los estudiantes tienen mayores dificultades, su identificación es importante para orientar la intervención. Asimismo resulta necesario evaluar tanto el desempeño como la autopercepción, actividad que no se contrapone sino que coadyuva a entender la comprensión lectora como un proceso y no como un producto. En relación con las diferencias observadas entre los estudiantes de 1.º y 5.º año se podría hipotetizar que el transcurso de la carrera impacta en el rendimiento en comprensión lectora o que los sujetos que comprenden con dificultades abandonan a lo largo del trayecto formativo, o bien que los estudiantes de mejor desempeño en el trayecto final lo fueron desde el inicio. Sin embargo, el subgrupo de MC incluye sujetos no solo de 1.º año sino también del 5.º año de la carrera, aunque en menor medida. Para indagar estas cuestiones más exhaustivamente debería proyectarse un estudio de tipo longitudinal que examinara las variables consideradas en este estudio y otras que pudiesen esclarecer las hipótesis propuestas. Sin embargo contamos con algunos datos de la distribución de la matrícula a lo largo de la carrera que apoyan, en principio, las hipótesis señaladas. Efectivamente, al analizar el desempeño de los estudiantes en una asignatura anual de 2.º año se observó que del total de los estudiantes inscriptos (aproximadamente 1100), el 50% no logró aprobarla, un 27% no se presentó a rendir ninguna evaluación, un 15% reprobó todas las instancias evaluativas y un 8% logró aprobar un cuatrimestre y reprobó el otro (Zabaleta, Aguinaga, Cámpora, Piatti, Retta y Roldán, 2014).

Un patrón de distribución similar aparece en el desempeño de los estudiantes de otra asignatura ubicada en 5.º año. Sobre un total de 500 estudiantes, el 41% de los inscriptos no logró aprobarla, el 27% fue dado de baja por no contar con las materias correlativas, el 12% nunca se presentó a rendir evaluación alguna y el 2,4% restante desaprobó (Zabaleta et al., 2014)

En consonancia con estos resultados destacamos la consideración de la lectura comprensiva como una habilidad cultural que los estudiantes no pueden mejorar en ausencia de profesores que puedan andamiarla. Esta situación es particularmente crítica en la universidad teniendo en cuenta, por un lado, el perfil de ingreso de los estudiantes y, por otro, la necesidad de atender en los procesos de enseñanza y aprendizaje simultáneamente tanto los contenidos disciplinares de la carrera en cuestión como los elementos implicados en la comprensión lectora, que pueden no ser idénticos según se trate de diferentes contenidos.

Referencias bibliográficas

Abusamra, V.; Cartoceti, R.; Ferreres, A.; Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2014). *Test Leer para Comprender II: evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.

Abusamra, V.; Casajús, A.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. y Cornoldi, C. (2011). Programa Leer para comprender. *Libro Teórico*. Buenos Aires: Paidós.

Abusamra, V.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para comprender: evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.

Bouchard-Ryan, E.; Weed, K. y Short, E. (1986). Cognitive behavior modification: Promoting active, self-regulatory learning styles. En J. Torgesen y B. Wong (eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp. 367– 397). New York: Academic Press.

Brown, A.; Armbruster, B. y Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu, *Reading Comprehension: From Research to Practice* (pp. 49-76). New York: LEA.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 18 (57), 355-381. Recuperado el 5 de mayo de 2016 desde <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>

Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

Costabile, A.; Cornoldi, C.; De Beni, R.; Manfredi, P., y Figliuzzi, S. (2013). Metacognitive Components of Student's Difficulties in the First Year of University. *International Journal of Higher Education*, vol.2 (4), 165-171.

De Beni, R.; Cornoldi, C.; Carretti, B. y Meneghetti, B. (2003). *Nuova Guida alla Comprensione del testo*. Trento: Erickson.

De Beni, R. y Pazzaglia, F. (1995). Influenza della memoria di lavoro e delle abilità metacognitive e sintattiche nella difficoltà specifica di comprensione della lettura. *Giornale Italiano de Psicologia*, 22, 615-640.

Douglas, L. C. (1981). *Metamemory in learning disabled children: A clue to memory deficiencies*, Paper presented to the Society for Research on Child Development, Boston.

Escorcía, D. (2010) Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Vol. 28 (2), 265-277. Recuperado el 5 de mayo de 2016 desde <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v28n2/v28n2a10.pdf>

García-Guzmán, A. y Salvador-Mata, F. (2006). La autopercepción de eficacia en la lectura: una revisión de investigaciones. *Enseñanza*, 24, 79-99. Recuperado el 5 de mayo de 2016 desde http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69604/1/La_autopercepcion_de_eficacia_en_la_escr.pdf

González, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.

Hall, K.; Bowman, H. y Myers, J. (1999). Metacognition and reading awareness among samples of nine year olds in two cities. *Educational Research*, vol. 41 (1), 99-107. DOI:10.1080/0013188990410110.

Hernández Sampieri, M.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.

Kintsch, W. y Rawson, K. (2005). Comprehension. En J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209-226). Malden: Blackwell Publishing.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: AIQUE.

Meneghetti, C.; Carretti, B. y De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*, 16, 291-301. DOI:10.1016/j.lindif.2006.11.001.

Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.

Santiago Galvis, Á. W.; Castillo Perilla, M. C. y Morales Casteblanco, D. L. (2009). Didáctica de la lectura basada en metacognición. *Revista Folios*, 30 (2), 3-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941360001>

Olave-Arias, G.; Cisneros-Estupiñán, M. y Rojas-García, I. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, Vol. 16 (3), 455-471. Recuperado el 5 de mayo de 2016 desde <http://www.redalyc.org/pdf/834/83429830004.pdf>

Paris, S. y Jacobs, J. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093. DOI: 10.2307/1129781.

Ramírez Peña, P.; Rossel Ramírez, K. y Nazar Carter, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, 41 (2), 213-231. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173544018013>

Peronard, M.; Velásquez, M.; Crespo, N. y Viramonte, M. (2002). Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica. *Infancia y aprendizaje*, 25 (2), 131-145.

Piacente, T. (2012). Alfabetización inicial y alfabetización académica. Investigación y evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, Vol. 33 (1), 9-30. Recuperado el 5 de mayo de 2016 desde http://www.aidep.org/03_ridep/R33/r33art1.pdf

Quaas, C. y Crespo, N. (2003). ¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacomprendido de sus alumnos? *Revista Signos*, 36 (54), 225-234. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400007>

Roldán, L. A. y Zabaleta, V. (2016). Lectura y escritura. Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica, RIDEP*, 2(42), 27-38. doi: http://dx.doi.org/10.21865/RIDEP42_27

Snow, C. y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.

Solé, I. Castells, N.; Gràcia, M. y Espino, S. (2006). Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología*, 37 (2), 157-176. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97012824015>

Torgesen, J. K. (1979). Performance of reading disabled children on serial memory tasks: A selective review of recent research. *Reading Research Quarterly*, 14, 57-87. DOI: [10.2307/747294](https://doi.org/10.2307/747294).

Zabaleta, V., Aguinaga, C., Cámpora, L., Piatti, V., Retta, A., y Roldán, L. A. (2014). Formación académico-profesional en la carrera de Psicología de la UNLP: perspectiva de los alumnos de los primeros años y dispositivos de enseñanza. *Memorias de las IV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*.

Zulma Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32 (2), 121-132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514131006>

Anexo

CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCION DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS (LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA-UNLP) COMO LECTORES/ESCRITORES

APELLIDO Y NOMBRE

FECHA EDAD

Hora de inicio:

Instrucciones

Por favor, lea atentamente cada una de las preguntas o enunciados que aparecen más abajo. Marque la respuesta u opción que más se ajusta a su opinión. En algunos casos puede marcar más de una opción.

I. ¿Qué tipo de lector se considera?

1. No tengo dificultades, leo con fluidez, es decir con precisión, velocidad y recuperación de los elementos de entonación no presentes totalmente en el lenguaje escrito.
2. Leo con algunas dificultades de fluidez.
3. Leo con bastantes dificultades de fluidez.

II. ¿Qué tipo de escritor se considera?

4. Redacto sin dificultades o con muy pocas dificultades.
5. Tengo algunos problemas para redactar.
6. Tengo muchos problemas para redactar.

III. Cuando escribe, ¿tiene algunas de las siguientes dificultades?

7. Tengo dificultades ortográficas (faltas de ortografía).
8. Tengo dificultades para encontrar el vocabulario adecuado.
9. Tengo dificultades para redactar de manera gramaticalmente correcta.
10. Tengo dificultades para exponer de manera clara y precisa lo que pretendo poner por escrito.
11. Tengo dificultades porque desconozco las estructuras de algunos textos (partes que lo componen) tales como monografías, informes, artículos científicos u otros.
12. Tengo dificultades para adecuar la escritura de acuerdo al destinatario.
13. Tengo dificultades para adecuar mi redacción de acuerdo al estilo con el que debe redactarse un informe, monografía, resumen u otro texto académico.
14. No tengo dificultades.

IV. Cuando leo textos académicos (textos para estudiar en la Facultad)

15. Comprendo todo adecuadamente.
16. Comprendo en algunas circunstancias, en otras no.
17. Tengo muchas dificultades de comprensión.

V. ¿Tiene alguna de las siguientes dificultades para comprender lo que lee? Señale todas las opciones que considere necesarias.

18. Dificultades para comprender el significado de algunas palabras.
19. Dificultades para diferenciar apropiadamente las ideas principales y las secundarias.
20. Dificultades para hacer inferencias (completar la información que no aparece explícitamente en el texto).

21. Dificultades para evaluar su propia comprensión (advertir cuándo comprende y cuándo tiene dificultades).
 22. Ninguna de ellas
- En las diferentes asignaturas ¿Le han solicitado informes escritos?
23. Frecuentemente.
 24. Con muy poca frecuencia
 25. Nunca

VI. En las diferentes asignaturas, ¿le han solicitado que escribiera una monografía?

26. Frecuentemente.
27. Con muy poca frecuencia
28. Nunca

VII. En las diferentes asignaturas, ¿han utilizado evaluaciones escritas a través de preguntas abiertas? (Debe redactar la respuesta).

29. Frecuentemente.
30. Con muy poca frecuencia
31. Nunca

VIII. En las diferentes asignaturas, ¿han utilizado evaluaciones escritas a través de preguntas con respuestas de elección múltiple (multiple choice)? (Debe buscar la respuesta correcta entre varias opciones)

32. Frecuentemente
33. Con muy poca frecuencia
34. Nunca

IX. Los textos universitarios que he leído hasta la fecha

35. Mayoritariamente me han resultado motivadores/interesantes para estudiar
36. Sólo algunos pocos me han resultado motivadores/interesantes para estudiar
37. Mayoritariamente no me han resultado motivadores/interesantes para estudiar
38. Sólo algunos pocos no me han resultado motivadores/interesantes para estudiar

X. Marque con una X la importancia que tienen para Ud. las siguientes posibles causas del desempeño en lectura. Debe seleccionar una de las tres opciones (muy importante, importante, poco importante) en todos los casos.

Causas del desempeño en lectura	Muy importante	Importante	Poco importante
39. Esfuerzo			
40. Inteligencia			
41. Conocimientos previos sobre el tema			
42. Posibilidad de hacer inferencias			
43. Conocimiento de las estructuras textuales			
44. Motivación para estudiar			
45. Propósitos que se persiguen al leer			
46. Estado de ánimo			
47. Dificultad del texto			
48. Disponibilidad bibliografía y lugar			
49. Explicación de los profesores			
50. Posibilidad de estudio con compañeros			

XI. Marque con una X la importancia que tienen para Ud. las siguientes posibles causas de su desempeño en escritura. Debe seleccionar una de las tres opciones (muy importante, importante, poco importante) en todos los casos.

Causas del desempeño en escritura	Muy importante	Importante	Poco importante
51. Esfuerzo			
52. Inteligencia			
53. Conocimientos previos sobre el tema			
54. Conocimiento de las estructuras textuales			
55. Motivación para escribir			
56. Propósitos que se persiguen al escribir			
57. Estado de ánimo			
57. Dificultad del texto			
59. Disponibilidad bibliografía de consulta			
63. Explicación profesores sobre como hacerlo			
60. Posibilidad de escribir con compañeros			



Instituto de
Educación



Educando para la vida