

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Enfoques de aprendizaje, lectura y oralidad en procesos cognitivos en un contexto universitario

María del Pilar Rodríguez Casallas

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia
2021

Enfoques de aprendizaje, lectura y oralidad en procesos cognitivos en un contexto universitario

María del Pilar Rodríguez Casallas

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Director:

Dr. Alberto Cueva Lobelle

Línea de Investigación:

Lenguajes y Literaturas

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación

Bogotá, Colombia

2021

Dedicatoria

A Gaby

Declaración de obra original

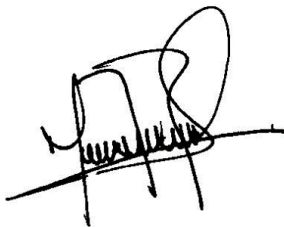
Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'M. P. Rodríguez Casallas', written over a horizontal line.

María del Pilar Rodríguez Casallas

03/06/2021

Agradecimientos

Agradezco a mi familia por su apoyo durante todo este tiempo; al profesor Alberto Cueva quien llegó en el momento más oportuno a este proceso y quien me brindó todo su apoyo; a todos los estudiantes de la Universidad de Cundinamarca que contribuyeron con sus experiencias al presente estudio; a Oscar León y a Francisco Laguna que apoyaron etapas claves de la investigación. Un agradecimiento especial a Juan Alejandro Castiblanco por sus aportes, apoyo y su amistad. A todas las personas que de diferentes maneras han aportado en mi formación.

Resumen

La presente investigación da cuenta de la manera como usan la lectura y la comunicación oral en sus procesos de aprendizaje dos grupos de estudiantes universitarios en relación con sus enfoques de aprendizaje. Para ello, se utilizaron como instrumento de recolección de datos el cuestionario CPE y una entrevista semiestructurada; la investigación tuvo un enfoque cualitativo. Se realizó con dos grupos de estudiantes universitarios uno del programa de Enfermería y otro de Licenciatura en la enseñanza de lenguas, de una institución del departamento de Cundinamarca, Colombia. Para el análisis de los datos cualitativos se empleó el programa Excel y para la entrevista se empleó el software Atlas.ti. Lo que se pudo constatar es que ambos grupos de estudiantes se ubicaron en el enfoque profundo de aprendizaje, no obstante, al contrastar estos datos con la información suministrada en la entrevista, los estudiantes de Enfermería evidenciaron no poseer estrategias de aprendizaje adecuadas ni motivación intrínseca, pero, sobre todo presentar serios problemas de lectura, mientras que los estudiantes de Licenciatura desarrollan estrategias de aprendizaje más consistentes y además, poseen mayor consciencia lingüística en el uso de la lectura y la oralidad en sus procesos cognitivos, además de ser muy críticos con los enfoques de enseñanza, responsables en buena medida de los resultados de los procesos de aprendizaje. En conclusión, es importante articular los enfoques de aprendizaje y de enseñanza con miras a mejorar la calidad de la educación.

Palabras clave: Enfoques de aprendizaje, oralidad, lectura, oralicidad, metacognición.

Abstract

This research accounts for the way in which two groups of university students use reading and oral communication in their learning processes in relation to their learning approaches. To do so, the CPE questionnaire and a semi-structured interview were used as data collection instruments, so that the research had a qualitative approach. It was carried out with two groups of university students, one from the nursing program and the other from the bachelor's degree in language teaching, from an institution in the department of Cundinamarca, Colombia. For the analysis of the qualitative data, the program Excel was used and for the interview the Atlas.ti software. Something we were able to verify is that both groups of students got sorted in the deep learning approach, however, when contrasting these data with the information provided in the interview, nursing students showed that they did not possess adequate learning strategies or intrinsic motivation. In general, they appear to have serious reading problems, whereas bachelor's degree students showed they develop more consistent learning strategies and also have greater linguistic awareness in the use of reading and orality in their cognitive processes, in addition to being quite critical about the teaching approaches, largely responsible for the results of the learning processes. In conclusion, it is important to articulate the learning and teaching approaches with a view to improving the quality of education.

Keywords: Learning approaches, orality, reading, oralicidad, metacognition.

Contenido

	Pág.
1. Capítulo Problema de investigación.....	3
1.1 Situación problemática.....	3
1.1.1 Formulación de la pregunta de investigación	13
1.2 Objetivos de la investigación	13
1.2.1 Objetivo general.....	13
1.2.2 Objetivos específicos	13
1.3 Justificación	14
1.4 Antecedentes.....	16
2. Capítulo Marco teórico.....	25
2.1 Enfoques de aprendizaje.....	25
2.1.1 Qué son y qué no son los enfoques de aprendizaje	25
2.2 Lectura para aprender.....	29
2.3 De la oralicidad a la oralidad en los procesos de aprendizaje	34
2.4 Cognición y metacognición	44
2.4.1 Aspectos cognitivos.....	44
2.4.2 Aspectos metacognitivos.....	45
3. Capítulo metodología.....	49
3.1 Etapas de la investigación.....	49
3.2 Población del estudio	50
3.3 Diseño de investigación.....	52
3.3.1 Enfoque Cualitativo.....	52
3.3.1.1 Método fenomenográfico	54
3.4 Instrumentos.....	56
3.4.1 Cuestionario de Procesos de Estudio CPE	56
3.4.2 Cuestionario entrevista grupal semiestructurada	58
4. Capítulo Resultados.....	67
4.1 Análisis de resultados Cuestionario de Procesos de Estudios CPE.....	67
4.2 Análisis de resultados entrevista semiestructurada.....	76
4.3 Relación enfoques de aprendizaje, lectura y la comunicación oral	93
4.3.1 Resumen, resultados del cuestionario CPE todos los estudiantes.....	94
4.3.2 Resumen, resultados del cuestionario CPE	95
4.3.3 Resumen, resultados de entrevista semiestructurada.....	97
<i>Estudiantes del programa de Enfermería.....</i>	<i>97</i>
4.3.4 Resumen resultados de entrevista semiestructurada.....	98
<i>Estudiantes del programa de Licenciatura</i>	<i>98</i>
4.3.5 Relación de datos cuestionario CPE y entrevistas	99

5. Discusión y conclusiones.....	103
5.1 Discusión	103
5.2 Conclusiones	105

Lista de anexos

A.	Anexo 1. Cuestionario Procesos de Estudio	111
B.	Anexo 2. Cuestionario Entrevista semiestructurada sobre oralidad y lectura	115
C.	Anexo 3. Carta de consentimiento informado	118
D.	Anexo 4. Ficha de juicio de expertos	119

Lista de figuras

	Pág.
Figura 2-1. Modelo Presagio, Proceso, Producto 3P de Biggs	28
Figura 3-1. Participantes por género.....	51
Figura 3-2. Rango de edad del total grupo de participantes	51
Figura 4-1. Motivación Intrínseca, enfoque profundo. Todos los estudiantes.....	69
Figura 4-2. Estrategia profunda, enfoque profundo. Todos los estudiantes	70
Figura 4-3. Motivación Extrínseca, enfoque superficial. Todos los estudiantes.....	71
Figura 4-4. Estrategia superficial, enfoque superficial. Todos los estudiantes	72
Figura 4-5. CPE total estudiantes	73
Figura 4-6. CPE Licenciatura	74
Figura 4-7. CPE Enfermería	75
Figura 4-8. Oralidad lingüística. Enfermería.....	77
Figura 4-9. Figura Oralidad Cognitiva. Enfermería	78
Figura 4-10. Figura Oralidad socio emocional. Enfermería	79
Figura 4-11. Figura Lectura conocimiento previo. Enfermería	80
Figura 4-12. Figura Lectura contexto lingüístico. Enfermería.....	81
Figura 4-13. Lectura cognitiva y metacognición. Enfermería	82
Figura 4-14. Figura Lectura socio emocional. Enfermería.....	83
Figura 4-15. Figura Dificultades de lectura. Enfermería.....	84
Figura 4-16. Oralidad Lingüística Licenciatura	85
Figura 4-17. Oralidad Cognitiva Licenciatura	86
Figura 4-18. Oralidad Socio Emocional Licenciatura	87
Figura 4-19. Lectura Conocimiento Previo Licenciatura	88
Figura 4-20. Lectura Contexto Situacional Licenciatura	89
Figura 4-21. Lectura Contexto Lingüístico Licenciatura	90
Figura 4-22. Lectura Cognitiva y Metacognitiva Licenciatura	91
Figura 4-23. Lectura socio emocional. Licenciatura	92
Figura 4-24. Lectura Didáctica del Docente Licenciatura.....	93

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 3-1. Operacionalización de categorías	57
Tabla 3-2. Categorías apriorísticas y preguntas expresión oral para el aprendizaje.	59
Tabla 3-3. Categorías apriorísticas y preguntas lectura para el aprendizaje	60
Tabla 3-4. V de Aiken de pertinencia, contenido y redacción. Preguntas oralidad	63
Tabla 3-5. V de Aiken de pertinencia, contenido y redacción. Preguntas lectura.....	64
Tabla 4-1. Ítems Enfoque profundo (motivación y estrategias).....	67
Tabla 4-2. Preguntas Enfoque Superficial (Motivación y estrategias).....	68

Introducción

Los procesos de aprendizaje son complejos y multifactoriales pues en ellos confluyen factores como las características de personalidad del estudiante, la situación o contexto de aprendizaje, las motivaciones e intereses, las estrategias, la rigurosidad de las tareas y de la universidad y, obviamente, las estrategias de enseñanza del docente. Esto unido a variables como sexo, edad, escolaridad previa, contexto socioeconómico, entre otros, muestra que cada persona opta por un enfoque o forma de procesar su aprendizaje de manera diferente, es decir, las personas tienen formas cualitativamente diferentes de experimentar el mismo fenómeno.

Estas diferentes maneras de asumir el aprendizaje es un tema que se empezó a investigar con Säljö y Marton (1976), y desde ahí han sido muchos los aportes que se han realizado, todos tendientes a mejorar la calidad del aprendizaje y, además, con la finalidad de que, a partir de sus hallazgos, se reestructuren los métodos de enseñanza.

Existe la discusión de que los resultados de aprendizaje no son tanto responsabilidad de los métodos de enseñanza de los docentes sino de la manera como el estudiante adquiere, procesa, recupera y evoca lo aprendido, o sea, de su enfoque de aprendizaje, “de ahí el aforismo de que lo que el estudiante hace es siempre más importante que lo que hace el profesor” (Corominas et al 2006; Dochy et al., 2005; Tickle, 2001; citados en López y López, 2013). Yo no estoy completamente de acuerdo con esa afirmación; claro que es importante lo que hace el estudiante, pero en un sistema donde lo más recurrente son las clases magistrales, donde el estudiante se convierte en el depositario de los conocimientos del profesor y es este quien determina qué se aprende, cómo, cuándo, con qué materiales y métodos, el rol del estudiante queda en un segundo plano. El docente, como dice Carlino, es quien más aprende ya que al preparar sus clases, investiga, lee, escribe, plantea los

objetivos de aprendizaje, conecta textos y autores y luego lo “transmite” a sus estudiantes (Carlino, 2005, p. 11).

No cabe duda de que es muy importante entonces poner sobre la mesa el papel protagónico del estudiante en sus procesos de aprendizaje. Por eso, en la presente investigación me propongo dar cuenta de las maneras cualitativamente diferentes que tienen los estudiantes de acercarse al conocimiento. Sin embargo, es importante resaltar que los enfoques de aprendizaje por los que optan los estudiantes deben analizarse en el contexto general de la educación y, este contexto implica a los docentes y los enfoques de enseñanza. Pero aclaro, estos últimos no son objeto de este estudio, los menciono porque son dos procesos integrados, íntimamente ligados, de cuya articulación depende el mejoramiento de la calidad de la educación.

En ese orden de ideas, lo que busco con la presente investigación es identificar de qué manera usan la lectura y la comunicación oral dos grupos de estudiantes universitarios en sus procesos de aprendizaje y establecer si existe una relación entre ese uso y sus enfoques de aprendizaje. Para ello lo primero que hice fue identificar, a partir de la aplicación de Cuestionario de Procesos de Estudio, CPE, sus enfoques de aprendizaje, en segundo lugar, a partir de una entrevista semiestructurada identifiqué la manera como emplean la lectura y la oralidad en sus procesos de aprendizaje y, por último, relacioné los resultados de ambos instrumentos para tratar de hallar la relación.

Así las cosas, el lector podrá encontrar en el presente documento, en el primer apartado el contexto del problema, la pregunta de investigación, los objetivos, la justificación y los antecedentes de la investigación; en el segundo capítulo, se presenta el marco teórico donde se tocan los referentes teóricos con base en los cuales se construyen las categorías a investigar; en el tercer apartado, aparece el marco metodológico, allí se mencionan los elementos metodológicos como enfoque, población, método, instrumentos y los datos obtenidos; en un cuarto acápite presento y el análisis de datos y, finalmente, en el apartado cinco se presentan la discusión y las conclusiones.

1. Capítulo Problema de investigación

En el presente apartado se realiza una panorámica que busca ubicar la problemática orientadora esta investigación. Se mencionan aspectos como el modelo de enseñanza imperante, los enfoques de aprendizaje, así como el lugar de la enseñanza de la oralidad en la educación primaria, secundaria y la universidad, este último nivel, nuestro foco de interés. Por otra parte, también se enmarca la problemática en el contexto de la concepción de calidad de educación.

Cabe decir que, la investigación en general y, en particular, la investigación en educación, parte de problematizar los diferentes contextos y situaciones que el docente enfrenta a diario. La inquietud de esta investigación surgió de una serie de cuestionamientos que me he hecho a lo largo de mi experiencia profesional en docencia.¹ Cada una de esas preguntas, podrían, posiblemente ser estudios diferentes, sin embargo, se vislumbran algunas respuestas, no todas, a lo largo del documento porque están emparentadas con la problemática que se describe a continuación.

1.1 Situación problémica

Si bien la educación en la actualidad busca un aprendizaje centrado en el estudiante, la definición de roles entre estudiantes y docentes no está del todo clara. Seguimos anclados, en muchos

¹ ¿Cómo se piensan los estudiantes en su rol de estudiantes universitarios? ¿Cómo conciben el aprendizaje y cómo conciben su propio aprendizaje? ¿Cómo estudian? ¿Para qué estudian? ¿Qué grado de consciencia tienen acerca de sus formas de estudiar? ¿Qué esperan aprender? ¿Qué quieren aprender y cómo desean hacerlo, o incluso, cómo pueden hacerlo? ¿Qué aprenden y cuánto aprenden? y, más específicamente ¿Qué leen? ¿Cómo leen? ¿Para qué leen? ¿Qué aprenden cuando leen? ¿Por qué los estudiantes no suelen participar oralmente en clase? ¿Qué obtendrían los estudiantes si desarrollaran su habilidad comunicativa oral? ¿Utilizan los docentes la habilidad comunicativa oral de los estudiantes en los procesos de enseñanza? ¿Los estudiantes que no participan en clase, no lo hacen porque no tienen nada que decir o porque no saben decirlo? ¿Contribuye la participación oral de los estudiantes en su proceso de aprendizaje?

casos, a modelos de enseñanza que no privilegian la participación activa de los estudiantes en sus procesos cognitivos. Lo más usual es encontrar, aún, cátedras magistrales por parte del docente, donde es éste quien se convierte en fuente de los conocimientos, es el docente quien más aprende del tema a exponer, pues es él quien investiga y lee para preparar las clases, reconstruye lo leído en función de objetivos de enseñanza que se traza, conecta textos y autores para abordar un tema, escribe para planificar su tarea, explica a otros lo que ha comprendido, etc. (Carlino, 2005, p. 11).

Este modelo de enseñanza con roles previamente establecidos y, hasta cierto punto, inamovibles, tiene unas connotaciones más allá de lo puramente pedagógico, tiene una incidencia de tipo sociológico, pues aquí no se está determinando, lisa y llanamente, quién aprende, qué aprende, cómo lo aprende y cuál es el impacto de eso en la sociedad, también está en juego cómo se enseña, quién enseña, qué enseña, para qué lo enseña y cuál es el impacto de esto en la sociedad. En palabras de Bourdieu y Passeron (1995) existe una imposición simbólica que impone legitimidad a los intereses materiales y simbólicos de quienes los imponen. La autoridad del emisor, en nuestro caso el profesor, condiciona la recepción de la información, se pretende transformar esa información en formación, cosa que ocurre en un muy bajo porcentaje.

En ese orden de ideas y volviendo al interés pedagógico, es muy importante retomar el papel de los estudiantes, la responsabilidad que les cabe en su proceso de formación académico e intelectual, de qué manera entienden el conocimiento y cuáles son sus maneras particulares de acercarse a él. Por ello, las valoraciones y los significados que atribuye el estudiante al aprendizaje son un elemento mediador de primera importancia entre la influencia educativa que ejerce el profesor, los contenidos u objetos escolares y los resultados en el aprendizaje (Coll y Miras, 1993, citado en Covarrubias, 2007) y, por supuesto, las estrategias que éste emplea.

Ahora bien, en términos de la línea de investigación Student's Approach to Learning, SAL, los enfoques de aprendizaje tienen dos orientaciones, por un lado, las motivaciones de los alumnos para estudiar, es decir, para qué o por qué aprenden y, por otro, las estrategias coherentes que emplean en relación con dichas motivaciones. Dicho de otra manera, la forma o las estrategias que emplee el estudiante para acercarse al aprendizaje van a depender de las motivaciones o intenciones que tenga para ello. Así mismo, SAL establece que la manera de asumir los procesos de aprendizaje el estudiante, dependen, en buen grado, de las tareas académicas que enfrente y del contexto de enseñanza. "El enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre alumnos, contexto y tarea" (Biggs, Kember y Leung, 2001, p. 137).

También es importante considerar otros factores que inciden en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, Prosser (1987, citado en Monroy, 2013) sostiene que existe una relación importante entre los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre la materia y quienes no los tienen, de manera que, aun cuando los estudiantes legos o neófitos empleen estrategias de aprendizaje, éstas no se verán reflejadas, de manera apreciable, en los resultados de un examen. Directamente relacionado con ese aspecto está lo que denomina Monroy (2013, p. 56) el grado de procesamiento de la información que llega a desarrollar cada estudiante y que depende, básicamente, del interés en el tema o en la tarea, del conocimiento previo sobre el tema, de si ya ha desarrollado tareas semejantes, lo cual lo ubicará en un enfoque profundo o superficial. El primer enfoque hace referencia a un desempeño mecánico, memorístico, imitativo, que no implica mayor profundización en los temas y donde el interés del estudiante está circunscrito a la evaluación. El segundo enfoque implica mayor profundización en las tareas, mayor interés por la comprensión y aprehensión temática y conceptual, la búsqueda de conexiones con otros temas y el interés del estudiante trasciende el interés por la evaluación, está muy relacionado con procesos metacognitivos.

Todo lo anterior implica, necesariamente, un proceso complejo de metaaprendizaje donde el estudiante reflexione acerca de los recursos cognitivos que posee y que requiere para una determinada tarea, para, con base en ello, planear una serie de estrategias de aprendizaje. Y, necesariamente, cuando hablamos de estrategias de aprendizaje, de maneras de acercarse al conocimiento hacemos referencia a de qué manera el estudiante emplea las habilidades comunicativas en estos procesos.

De hecho, en los últimos años se le viene prestando mucha atención a las dificultades que presentan los estudiantes en las habilidades comunicativas a su ingreso a la universidad, especialmente en lo relacionado con la lectura y la escritura. Muchos autores han abordado el tema de las dificultades en lectoescritura que presentan los estudiantes que ingresan a la educación superior y cómo éstas inciden en su rendimiento académico y en su aprendizaje. Por ejemplo, para Daneman (1991, citado en el Uribe y Carrillo, 2004) el bajo rendimiento de los estudiantes, especialmente en los primeros semestres en la universidad, obedece al bajo nivel en comprensión lectora y producción escrita.

En términos generales, la lectura enfrenta más o menos las mismas problemáticas o quejas por parte de los docentes que sobre la escritura, a saber, que los estudiantes no leen, que no tienen el

hábito lector, que no comprenden los textos, que no retienen la información, que no logran hacer un resumen acertado de lo que leyeron, que no cuentan con estrategias lectoras, que no hacen una lectura reflexiva, comprensiva y crítica; también de la lectura se dice que es un conocimiento que se debe adquirir en la formación inicial, que es un proceso cerrado que se termina con el último año de bachillerato.

Sin embargo, es necesario hacer ciertas reflexiones al respecto. Por ejemplo, hoy, con los avances tecnológicos, la mayor parte de la información a la que se accede, correo electrónico, chats, prensa, internet, etcétera, se hace a través de textos escritos; de acuerdo con Martínez (2004)

La transmisión de conocimientos en la educación institucionalizada, todo el material académico del que disponemos para el aprendizaje se hace por la mediación del texto escrito. El escrito se nos convierte entonces en el medio fundamental a través del cual adquirimos conocimiento. Cuando leemos y cuando escribimos “nos las tenemos que ver” con el discurso escrito (p.2).

Aun así, muchos estudiantes, pese a su práctica lectora durante 11 años de estudios, presentan dificultades para la comprensión de textos, no solo durante la secundaria, también, y de manera más marcada, en la universidad. Esto se debe a que los estudiantes ingresantes a la universidad desconocen las exigencias de un tipo de textos más complejo, con un discurso que desconocen, con tareas que no han realizado antes y contenidos obviamente novedosos. El problema tiende a empeorar para los estudiantes cuando se dan cuenta de que serán evaluados a través de la lectura y la escritura, pero que nadie en la universidad va a enseñarles cómo usar esas herramientas para sus evaluaciones y, mucho menos para sus procesos de aprendizaje.

Al igual que con la escritura, muchos docentes asumen que los estudiantes deben traer del bachillerato competencias en lectura suficientes y si no, en todo caso, ya tienen edad suficiente para encargarse de lograr, de manera autónoma, los niveles de lectura que se les exige; otros maestros manifiestan que simplemente los alumnos no leen. Esto puede obedecer a que los docentes esperan “implícitamente lo que los alumnos deberían poder realizar en el nivel universitario y con frecuencia no logran realizar (...) Es decir, los docentes esperamos que los alumnos lean de *determinada manera*, pero no enseñamos a hacerlo” (Carlino, 2004, p. 3).

Leer en la universidad requiere una serie de conocimientos, de estrategias, de saberes que no son estáticos, que no se aprenden en el colegio y que no se adquieren de una vez y para siempre,

sino que están en constante modificación y adecuación a las circunstancias textuales, a la complejidad temática, a la disciplina, a la complejidad discursiva, pero también a las motivaciones del estudiante, a sus intereses y a sus estrategias. En ese orden de ideas, el acompañamiento de un experto, en este caso el docente de cada disciplina, es fundamental para que el estudiante se adentre en una nueva cultura académica. Dice Carlino (2004, p.4, citando a Cavallo y Cartier, 1998) que, “cada comunidad de lectores define las formas de lectura, ‘[...] los usos del libro, unos modos de leer, unos instrumentos y unos procedimientos de interpretación’”.

Hasta aquí he mencionado, grosso modo, la problemática sobre la lectura en el ámbito universitario, pero considero que se ha dejado de lado, también, la importancia que puede llegar a tener el estímulo de una oralidad enfocada, como las otras dos habilidades, en potenciar su utilidad en los procesos de aprendizaje de los educandos. Es importante reflexionar sobre el papel de la oralidad en el aprendizaje. Existen algunos contextos donde vienen preocupándose sobre la importancia de la oralidad en el campo de la didáctica y, no solo en el campo de la enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera, sino en su “rescate” para la cotidianidad en el aula, no obstante, dichos espacios no son muy profusos.

La Universidad de Montpellier III, en Francia, organizó en 2002 un coloquio sobre *Didácticas de la Oralidad*. Allí se congregó una gran cantidad de personalidades de la educación secundaria y universitaria a nivel nacional para recalcar que, “la enseñanza de la oralidad forma parte, hace varios años, de cuestiones vivas en el campo de la didáctica del francés, ya sea como lengua materna, como segunda lengua o como lengua extranjera” (Maurer, 2002, p.1). Según Maurer, esa nueva mirada sobre la didáctica de la oralidad parte de que, aunque los tiempos del reinado de la escritura no han terminado, se debe cuestionar la importancia del lenguaje oral en lo concerniente a la escolarización y a la lucha contra el fracaso escolar.

En la educación colombiana se le ha prestado poca atención a este tema. Aquí, al igual que ocurre con la escritura y la lectura, generalmente no se incluye la enseñanza de la oralidad ni en la educación secundaria ni en la universitaria. En lo que tiene que ver con la educación secundaria, a esta se le ha encomendado la función, de manera enfática, de enseñar a leer y a escribir, lo cual casi que visibilizó, de acuerdo con Rodríguez (2014) la función y la comprensión de la lengua oral. A esto se debe sumar, pero como consecuencia, que en las facultades de educación tampoco se incluye, en la enseñanza, a los docentes en formación, de la teoría y práctica de la didáctica de la expresión oral. De ahí, sostienen Gutiérrez y Rosas (2008a, 2008b, citados en Rodríguez, 2010) “el tratamiento

ocasional e intuitivo dado a la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la escuela” (p.37); es más, sostiene Rodríguez que, “para algunos resulta paradójico pensar en ‘enseñar a hablar’, sobre todo si se refiere a niveles escolares avanzados de la enseñanza de la lengua oral en el nivel medio de educación” (p.37).

Esta problemática obedece, además a otras causas, entre ellas, por ejemplo, el poco prestigio del que goza la oralidad; al lenguaje oral se le suele atribuir poca rigurosidad académica en tanto que es asociado a saberes populares no avalados por la ciencia, a rituales religiosos o en el mejor de los casos a “tradiciones orales” que incluyen cuentos, leyendas y costumbres populares, por el contrario, la escritura es asociada con el pensamiento racional y sistemático; a pesar de lo expuesto arriba, la escuela privilegia los procesos de enseñanza de la lectoescritura en detrimento de la oralidad.

Si bien el enfoque de la presente disertación no es la comparación explícita entre oralidad y escritura, sí me sirve de base para reflexionar sobre el papel que se le asigna a esta habilidad en el contexto escolar. Así, por ejemplo, de acuerdo con Rodríguez (2006) existen una serie de creencias en algunos docentes de educación secundaria en relación con la oralidad, tales como que:

Dado el carácter natural de la oralidad en el desarrollo humano, no es necesario implementar su enseñanza en la escuela; la oralidad es un medio para comunicarse, pero no un objeto de estudio ni enseñanza en particular; en lo oral, lo esencial es garantizar el buen uso de la lengua; la oralidad no tiene el mismo estatus cultural que la escritura; escribir es difícil, su dominio confiere prestigio, el habla o la escucha no requieren mayor esfuerzo. La oralidad sirve para evaluar la comprensión de lectura o los conocimientos gramaticales [...] el desarrollo de la oralidad es un problema de expertos: locutores, políticos (p. 5).

En igual sentido, no es aislado leer o escuchar a estudiosos del lenguaje haciendo apología en torno a la lectura y la escritura mientras dejan a la oralidad en un rango de primitivismo. Se dice que la oralidad no trasciende el simple interactuar con otro, mientras se le atribuye a la lectoescritura el desarrollo del pensamiento de la humanidad. Por ejemplo, Fajardo (2012, p. 12) considera que la

comunicación oral surge de la necesidad que plantea el desarrollo del trabajo; mientras la escritura surgió de la capacidad oral del hombre [...] El desarrollo de la habilidad lectoescritora coincide históricamente con la aparición de la noción matemática y el progreso de los estudios de la filosofía y la ciencia.

Dice Fajardo que la oralidad no requiere de un aprendizaje, sino que hace parte del desarrollo social del hombre y que, por el contrario, la lectura y la escritura requieren, para su desarrollo, estrategias de aprendizaje. Para Fajardo, entonces, los procesos ligados a la oralidad se dan de manera natural como parte del desarrollo psíquico del niño, en tanto que la lectoescritura es producto del arduo trabajo que se lleva a cabo durante la escolarización.

Y es probable que, desde algunas teorías de la adquisición del lenguaje esto sea válido, pero también es cierto que cada vez los niños se escolarizan más tempranamente debido a las dinámicas del mundo moderno y eso hace que ese desarrollo del lenguaje, que en otro momento se hacía en el contexto familiar, ahora se hace cada vez a más temprana edad en contextos donde prima la hegemonía del maestro. Cuervo, Flórez y Acero (citadas por Moya, 2012, p. 18) sostienen que:

Cuando el niño ingresa a la escuela tiene un lenguaje propio para comunicarse, pero allí encuentra una nueva forma y es la que el aula y la Institución le permiten, mediada por la determinación de normas dadas por el maestro(a) quien orienta qué, cuándo y cómo se habla. La oralidad está dirigida a los contenidos de las áreas al cumplimiento de tareas. No se permite la espontaneidad natural del niño y la niña, y sin que el maestro lo quiera, se puede decir que el niño se va silenciando (2012).

Con esta base, y dado que esas dinámicas no cambian a lo largo de toda la formación, el estudiante avanza en un proceso educativo donde el uso de su lenguaje oral se ve claramente restringido (Nussbaum, 1994; Rodríguez, 1995; Gutiérrez, 2012 y 2013; González, Hernández, y Márquez, 2011; Avendaño, 2007). Moya (2012, p. 19) acota que, a los niños “conversar les permite aprender a respetar los turnos, a pedir y dar la palabra, a escuchar atentamente, a aceptar o dar opiniones, a refutar argumentos, a re-crear el mundo”. Yo agregaría, que la oralidad interviene en el desarrollo cognitivo del niño y no solo en los primeros años, que obviamente son determinantes en el desarrollo de su cognición, sino a lo largo de su vida.

La problemática que se evidencia en el sistema educativo, en general a nivel internacional, pero, en particular, en el caso colombiano, es que la mayoría de docentes no se ocupa de la enseñanza de la oralidad. Algunos, a lo sumo, se limitan a abrir espacios para exposiciones y, más eventualmente, proponen actividades como debates o mesas redondas, únicos espacios que tienen, finalmente los estudiantes para desarrollar su oralidad. Otros maestros restringen el uso de la palabra

de los alumnos a la tradicional pregunta- respuesta; esto no le exige al alumno un análisis más profundo, indagación, discusión con pares, argumentación, trabajo colaborativo o cualquier otro recurso donde el lenguaje oral sea un medio para el aprendizaje.

Por el contrario, se tiene por sentado, diferente a lo que proponen los modelos de enseñanza cognitivistas y constructivistas, que es el docente quien debe exponer los contenidos curriculares ante la clase. En consecuencia, “organizar las clases dando preponderancia a la exposición de conceptos de la materia es hacerlo a expensas de una potencial alternativa: estructurarlas alrededor de propuestas de trabajo que guíen a los alumnos en la obtención y elaboración del conocimiento” (Carlino, 2006, p. 13).

Esta metodología de enseñanza desconoce la importancia de la oralidad en el aprendizaje. La oralidad, al igual que los procesos lectoescriturales, al ser una habilidad comunicativa, comporta procesos cognitivos; a través de la oralidad el niño empieza a interpretar su mundo, descubre la relación de su cuerpo con el entorno, se inscribe como sujeto psíquico. Por otro lado, la “labor epistémica del diálogo es esencial en el proceso de indagación, de construcción y de formación que constituye la educación. El trabajo en equipo, el diálogo [...] implica compartir las responsabilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Núñez, 2000, p.10). Por otro lado, de acuerdo con algunas investigaciones (Rinaudo, 1997; Vizzio, 1996; Bossolasco y Chiecher, 1998, citados en Rinaudo et al, 2002, p.78) se ha establecido que la participación de los estudiantes no es demasiado fluida, y que las pocas intervenciones que se registran corresponden, la mayor parte de los casos, a las categorías de preguntas o de respuestas a preguntas formuladas por el profesor.

Lo que quiero señalar con esta breve reseña de algunas de las dificultades que restringen la enseñanza de una oralidad, es que se trata de una problemática estructural de la educación en Colombia, que no se manifiesta de manera espontánea en la formación universitaria, si no que se gesta desde muy temprano en la escolarización, de manera que pasa por la formación primaria, secundaria y universitaria. El presente estudio se centra, entonces, en este último nivel de formación.

Ahora bien, desde luego, toda la problemática enunciada tiene una relación directa con la calidad en la educación superior. Sin embargo, el concepto de calidad tiene su grado de complejidad en la medida en que se aborda desde diferentes perspectivas de análisis y puede abarcar diferentes aspectos. Aun así, se ha hecho necesario, para efectos de evaluación de la calidad, delimitar las múltiples definiciones y pensar cuáles serían algunos aspectos a considerar. Por ejemplo, para

Giraldo et al (2007) la calidad debe estar “en las personas, en su forma de ser, de actuar, de pensar, de interrelacionarse con los demás, (...) en los procedimientos, en las técnicas pedagógicas y estrategias metodológicas de enseñanza” (p. 9), dicho de otra manera, la calidad debe estar presente en las estrategias que utiliza el maestro para el mejoramiento personal que, a su vez, se traduzca en progreso social. Por otra parte, para el Sistema Nacional de Acreditación (2013) la calidad de una institución o programa corresponde a la realización óptima del tipo de institución o programa de que se trate, y a las características específicas de su misión, su proyecto educativo, propósitos y objetivos.

Para dimensionar el concepto de calidad se deben revisar múltiples factores; autores como Díaz (1994), Garvin (1988) y Harvey y Green (1993) (citados en Giraldo et al, 2007), mencionan una serie de aspectos producto de perspectivas y enfoques diferentes. Verbigracia, la calidad definida como prestigio o excelencia de instituciones acreditadas, las cuales son evaluadas por expertos que emiten juicios, en ocasiones subjetivos, por ello, es frecuente que la reputación de muchas instituciones resulta ser engañosa; también se habla de la calidad en relación con los recursos, donde se asume que la abundancia de recursos físicos, económicos, de talento humano, etc. son sinónimo de excelencia académica; esto, claro, no es necesariamente cierto. Otra perspectiva menciona los resultados como muestra de calidad, entendidos éstos como productos y como el éxito de sus egresados, es decir, que los resultados de los alumnos determinan la calidad de la institución, sin embargo, ese tipo de resultados, depende más del entorno de los estudiantes que del centro educativo. Así mismo, se menciona la incidencia de la institución en el cambio de conducta de los alumnos como un valor agregado de calidad, sin considerar cómo pueden incidir, en ese supuesto cambio, otros factores de tipo sociocultural y económico. No obstante, en ninguno de los aspectos mencionados se tienen en cuenta los procesos que realizan tanto la institución como los estudiantes para lograr resultados.

Lo anterior evidencia que la calidad es un concepto multidimensional, determinado por aspectos sociales, culturales, económicos e históricos porque, como lo indica Arredondo (1992, p. 3 citado en Castaño, y García, 2012), “la educación es un proceso que al estar a la par con otros fenómenos sociales es complejo y no se produce sólo en el aula. Hay educación porque hay grupos humanos, sociedad, cultura e historia” (p. 5).

Sin embargo, dentro de las dimensiones mencionadas “los factores relativos a los procesos no suelen ser utilizados como criterios para definir la calidad de la educación. Al menos no aparecen

con tanta frecuencia y de forma tan explícita” (Giraldo et al, 2007, p. 9). Falta resaltar, como parte fundamental de la evaluación o medición de factores que determinan la calidad de la educación el desarrollo cognitivo del educando, porque, dentro de la calidad está el compromiso social de las diferentes instituciones, su aptitud para cumplir su compromiso social o bien para satisfacer las necesidades de sus usuarios (López, 2006, citado en Castaño, y García, 2012), donde sean ellos el eje central de la educación. De acuerdo con la Unesco, (2005, p.2, citado en Castaño, y García, 2012),

hay dos principios que caracterizan lo que puede ser la definición de una educación de calidad, el primero “considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo” y el segundo hace hincapié en “el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando” (p. 5).

De ahí que, la legislación colombiana para la evaluación de la calidad de la educación, Ley de Educación Superior, subraye que, parte de la calidad de la educación depende de los resultados académicos, los medios y los procesos empleados. La calidad de la universidad dice Rodríguez (1991, p. 41), radica en su “capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros” (citado en González, 2006, p. 447), esto en el entendido de que el estudiante como centro del sistema, es el principal referente. No se trata, lisa y llanamente de una acumulación de conocimiento, sino de que el estudiante se debe acercar a las competencias necesarias para su vida profesional y para su formación permanente, de adquirir conocimientos longitudinales que potencien su autonomía en el aprendizaje, de acreditar procesos de desarrollo cognitivo del educando.

Este tema no tiene una importancia por sí mismo, se justifica en la medida en que trascienda la mera cuantificación y descripción de factores y se contribuya a ampliar la discusión y explicación de los procesos de aprendizaje, con miras al mejoramiento concienzudo de los procesos de enseñanza y de la calidad de la educación. En razón a ello, la universidad se ve obligada a desarrollar, en sus estudiantes, las competencias necesarias para el mundo académico, científico y laboral y, la única forma de lograrlo es entendiendo cómo mejorar las prácticas de aprendizaje y cognitivas en ellos. En ese contexto, la universidad debe entender la relevancia que tiene el desarrollo de las habilidades comunicativas como motor de los procesos cognitivos; la construcción de conocimientos depende, en gran medida, de la manera como docentes y estudiantes emplean la lectura, la escritura y la oralidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje respectivamente. Desde esa perspectiva, se

busca poner la mirada sobre los enfoques de aprendizaje y el empleo de las habilidades comunicativas en los procesos cognitivos durante la formación profesional. Ese contexto genera la pregunta que da lugar a la presente investigación.

1.1.1 Formulación de la pregunta de investigación

¿De qué manera usan la lectura y la comunicación oral en sus procesos de aprendizaje los estudiantes de una universidad de Cundinamarca y cómo se relaciona este fenómeno con sus enfoques de aprendizaje?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Identificar de qué manera usan la lectura y la comunicación oral en sus procesos de aprendizaje dos grupos de estudiantes universitarios y establecer cómo se relaciona este fenómeno con sus enfoques de aprendizaje.

1.2.2 Objetivos específicos

- ✓ Identificar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes
- ✓ Identificar la manera como emplean la lectura en sus procesos de aprendizaje los estudiantes universitarios
- ✓ Identificar la manera como emplean la comunicación oral en sus procesos de aprendizaje los estudiantes
- ✓ Establecer las relaciones entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y la manera como emplean la lectura y el lenguaje oral en sus procesos de aprendizaje

1.3 Justificación

No cabe duda de que la labor docente ha sido, es y será una de las mayores responsabilidades que asume cualquier profesional, y esto se extiende, obviamente, a todas las áreas del conocimiento humano, pues en todas se enseña y en todas se aprende. Dentro de este contexto existen muchos profesionales que se han formado, no solo en área del conocimiento de su interés, sino que lo han hecho, también, en docencia. Sin embargo, es un hecho que muchos de los profesionales que asumen impartir una cátedra o curso, no solo no se han formado en docencia, sino que, probablemente nos les interese.

La enseñanza y el aprendizaje son dos fenómenos que han sido objeto de innumerables investigaciones. Es frecuente que se llegue a la conclusión de que no se puede hablar de enseñanza si no es en relación con el aprendizaje, de manera que se debe partir de comprender los procesos, intereses, estrategias, estilos, enfoques de aprendizaje a través de los cuales los estudiantes llegan a sus aprendizajes y a construir su conocimiento, para luego poder hablar, a su vez de estilos, estrategias y enfoques de enseñanza.

Como se muestra en los apartados correspondientes a Antecedentes, Marco teórico y Metodología existe una amplia literatura en relación a las investigaciones que han abordado la manera como aprenden los estudiantes. Este es, sin lugar a dudas, el tema de mayor interés en la presente investigación, pero no radica, lisa y llanamente, en dar cuenta de ese aspecto. Lo que realmente me importa, como investigadora y como docente es, qué se puede hacer con esa información, es decir, el tema no se agota en la descripción de las estrategias que emplean o dejan de emplear los estudiantes en sus procesos de aprendizaje sino, cómo esa información sirve para que instituciones y docentes rediseñen planes de enseñanza más efectivos, de ahí que se relacione directamente con los enfoques de enseñanza y, en consecuencia, con la calidad de la educación.

Es importante señalar que existe, aún hoy, ciertas imprecisiones en torno a la diferenciación entre información y aprendizaje. Se menciona incluso que, dadas las TIC, es mucha la información que circula y la gran velocidad con que lo hace, con lo que se aduce que, entonces, la educación

deberá transmitir volúmenes incalculables de conocimientos, tal como se plantea en el siguiente fragmento de la Unesco.

“El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: **la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos** evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro” (UNESCO, 1996, p. 95, citado en Pozo, Monereo, y Castelló, 2001, p. 4). (La negrilla es mía)

Eso puede ser cierto y no voy a entrar a controvertirlo, con lo que no estoy de acuerdo es que se siga hablando de transmisión masiva de conocimientos. Si bien esta concepción aún prevalece como una forma de imposición, de violencia simbólica, como diría Bourdieu, ya sea por parte del Estado, de la Escuela, de la Iglesia o del docente, las investigaciones han avanzado lo suficiente para que se pueda hablar de espacios generadores y constructores de conocimiento. Esta concepción, relativamente nueva, implica que los docentes ya no son la fuente de conocimiento; ahora el conocimiento no es de uso y pertenencia privativa del maestro y, por tanto, éste ya no es dador o transmisor de conocimiento.

Este es el punto de partida y de llegada de la presente investigación, es decir, que en la medida en que el docente deja de ser el centro de la educación y pasa a serlo el estudiante, la labor del maestro va a estar, entonces, en función del estudiante, el diseño de sus procesos de enseñanza estarán sujetos a conocer los procesos de aprendizaje del estudiante; el docente debe pues, generar los espacios para que los alumnos, conscientes de su responsabilidad en su educación, se vuelvan voces activas.

Para lograr esa transformación, ese cambio de paradigma, la presente investigación busca establecer ¿De qué manera usan la lectura y la comunicación oral en sus procesos de aprendizaje los estudiantes de una universidad de Cundinamarca y cómo se relaciona este fenómeno con sus enfoques de aprendizaje? lo cual implica elementos tales como la metacognición y los enfoques de aprendizaje que adoptan y qué tan eficaces les resultan. Todo esto, si bien en primera instancia ha de servir para evaluar y replantear sus propios procesos de aprendizaje, con mayor razón está enfocado en que sean los docentes quienes conozcan estos resultados para que rediseñen, de ser

necesario, sus enfoques de enseñanza, a fin de mejorar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

1.4 Antecedentes

Las investigaciones sobre las formas cualitativamente diferentes que tienen los estudiantes de abordar su conocimiento y sus procesos cognitivos, es decir, los estudios sobre los enfoques de aprendizaje se han inscrito en la línea de investigación SAL (Student Approaches to Learning). Esta línea de investigación ha crecido vertiginosamente desde los años 70 del siglo XX con aportes metodológicos, conceptuales y resultados proporcionados desde diferentes perspectivas y estudiosos de diferentes partes del mundo.

En el presente apartado mencionaremos solo algunos estudios que se han realizado en los últimos años, dejando a los pioneros de estas investigaciones como Marton y Säljö (1976) para mencionarlos en el acápite de marco teórico, pues, la idea aquí es ilustrar, brevemente, aportes recientes a los estudios sobre enfoques de aprendizaje y las diferentes variables que se han ido incorporando a fin de dar cuenta de los diversos factores que intervienen en los procesos cognitivos.

De acuerdo con Soler (2014), quien realizó un análisis bibliométrico entre 1993 y 2013, en torno al constructo de enfoques de aprendizaje, hasta ese momento, la mayor producción se había dado en España con 41 artículos publicados (76 %) seguido muy de lejos por Colombia con 6 artículos (11%) y Chile con 3 (5%). Según él, la alta producción en España puede obedecer al gran número de revistas españolas relacionadas con psicología y educación y a que, en la última década del siglo XX empezaron a surgir investigadores interesados por la línea SAL en el contexto español. Mientras tanto en América Latina halló que en Colombia hay seis revistas que han publicado sobre el tema, en Chile dos y, en Brasil, Argentina, Venezuela y México, una revista cada uno.

Soler (2014), también establece que, quien lidera con nueve publicaciones como autora o coautora y, además, es la investigadora con más citas en In-Recs (1996- 2009), es Fuensanta Hernández Pina, directora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia; le sigue Alfonso Barca Lozano del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Facultad de Educación, de la

Universidad de la Coruña, con siete publicaciones como autor o coautor. En tercer lugar, está Javier Maquilón Sánchez del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, con cuatro publicaciones (p. 7).

Por otra parte, resulta interesante, para la presente investigación, ver que Soler (2014) discrimina, dentro de varias investigaciones, una serie de variables que diferentes autores relacionan con los enfoques de aprendizaje, a saber, enfoques de aprendizaje y género, enfoques de aprendizaje y contextos culturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico, enfoques de aprendizaje y programa académico, enfoques de aprendizaje y ocio y, enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza, entre otros. Nuestro estudio busca establecer una relación de los enfoques de aprendizaje con la lectura y la oralidad.

En el presente capítulo, se reseñan solo algunas de las muchas investigaciones existentes sobre enfoques de aprendizaje. Los artículos se presentan en orden cronológico de publicación, primero los europeos, por cuestiones históricas y después los latinoamericanos. De ellos se presenta, en breve, autores, lugar del estudio, objetivos, metodología, población y resultados.

La investigación que llevaron a cabo Muñoz, M., Abalde, P., Buendía, L., Olmedo, E., Berrocal, E. Cajide, J., Soriano, E., Hernández, F., García, M., y Maquilón J. (2001) con estudiantes de las universidades de La Coruña, Santiago de Compostela, Granada, Almería y Murcia, buscaba determinar sus perfiles de aprendizaje y compararlos con otros estudios realizados en otros contextos universitarios. En el estudio participaron 2.768 estudiantes de primer y último año de las carreras de Biología, Derecho, Enfermería, Pedagogía y Psicología. El muestreo se realizó, en un primer momento no aleatorio por conglomerados y, en un segundo momento, no aleatorio con carácter accidental, pues, en las distintas universidades, los cuestionarios fueron aplicados a todos los alumnos que en el momento del estudio se encontraban en el aula; para dar cuenta de los objetivos, en un primer momento, se empleó el Study Process Questionnaire (SPQ), Cuestionario Procesos en el Estudio (CPE) en versión española de J.B. Biggs (1987), que consta de 42 preguntas y va acompañado de una escala tipo Likert con cinco niveles. En un segundo momento, se realizó un nuevo cuestionario que consta de 20 preguntas. Los paquetes estadísticos empleados fueron el SYSTAT, versión 5 de Wilkinson y el módulo complementario TESTAT para el análisis de ítems de prueba del «nuevo» cuestionario (Muñoz et al, 2001).

Los resultados obtenidos muestran que el enfoque profundo obtuvo la media más alta, seguida del enfoque superficial y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%. Estas medias, en relación con el estudio de Hernández-Pina (1999), muestran resultados similares a los obtenidos con estudiantes de la Universidad de Murcia. Respecto a las frecuencias y porcentajes, el enfoque profundo es usado por un mayor porcentaje de estudiantes, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, el de alto rendimiento. Estos resultados porcentuales discrepan con los obtenidos con estudiantes de la Universidad de Murcia, donde se observó que el enfoque superficial era utilizado por el 45%, seguido del enfoque profundo (43%) y, el de alto rendimiento (12%).

El análisis por universidades es el siguiente: en la Universidad de Almería el enfoque superficial tuvo la media más alta, seguida muy de cerca por el enfoque profundo; la Universidad de A Coruña presentó la media ligeramente más alta en enfoque profundo, seguida del enfoque superficial y del de alto rendimiento. La Universidad de Granada mostró en el enfoque superficial la media más alta, seguida del enfoque profundo y del de alto rendimiento. En la Universidad de Murcia el enfoque profundo obtuvo la media más alta, seguida muy de cerca del enfoque superficial y el de alto rendimiento²; la Universidad de Santiago de Compostela mostró el enfoque profundo con la media más alta, seguido del enfoque superficial y del de alto rendimiento.

Hernández, F., García, M., Martínez, P., Hervás, R y Maquilón, J. (2005) realizaron un estudio con un grupo de estudiantes de la Universidad de Murcia en el cual se buscaba establecer si existe una consistencia entre los motivos y las estrategias de aprendizaje que emplean los alumnos. El estudio se realizó con una población de 14.661 estudiantes, de primero y último semestre, si bien, al depurar los cuestionarios solo 3.861 fueron cumplimentados adecuadamente. En un primer momento, el instrumento empleado fue el cuestionario Study Process Questionnaire (SPQ) (Cuestionario sobre Procesos en el Estudio (CPE) en versión española) de Biggs (1987), el cual consta de 42 preguntas, cada una de ellas acompañada de una escala tipo Likert con cinco niveles.

² Los por enfoques de aprendizaje profundo o superficial dependen de factores como la motivación y estrategias específicas empleadas por los estudiantes en sus procesos cognitivos, lo cual incide en su rendimiento. Este último aspecto ha sido considerado por algunos autores como un tercer enfoque (Biggs, 1987). (Esta información se amplía en el apartado de Marco teórico (2.1.2)

En un segundo momento los autores emplearon el Cuestionario de Procesos de Estudio dos Factores (CPE-2F) de J. Biggs (2000), adaptado al contexto universitario español, que incluye solo 20 ítems que miden los enfoques de estudio profundo y superficial de los estudiantes.

Lo que encontró el grupo de investigadores fue que, a nivel centro, el enfoque profundo fue el de mayor congruencia, excepto en los centros 5 (Filosofía) y 17 (Trabajo social) que arrojaron similar congruencia en los enfoques profundo y superficial. Globalmente considerados, la congruencia entre motivo y estrategia en enfoque profundo resultó ser la más alta, oscilando el coeficiente entre 0.64 y 0.45. A nivel de curso, los alumnos del último año aparecen algo más congruentes en la escala de enfoque profundo que los de primero. Por otra parte, el motivo profundo correlacionó significativamente con las estrategias de alto rendimiento y de forma nula con las estrategias superficiales, lo cual confirma la teoría de la ausencia de correlación entre motivo profundo y estrategias superficiales. El motivo superficial no correlacionó con las estrategias profundas y sí con las estrategias de alto rendimiento. El motivo de alto rendimiento correlacionó mejor con las estrategias superficiales que con las profundas.

Tras aplicar el cuestionario CPE-2F adaptado al contexto universitario español, los resultados acerca de la coherencia entre motivos y estrategias de aprendizaje mostraron que los coeficientes de correlación más altos se encuentran dentro del enfoque profundo. Lo cual se repite por titulaciones, excepto en las carreras de Biología, Filología, Matemáticas y Medicina, donde las correlaciones más altas entre motivos y estrategias se encontraron en el enfoque superficial. Respecto a la posibilidad de que los estudiantes con motivación profunda pudieran utilizar estrategias superficiales en función de las demandas que les pudieran presentar, la correlación entre la subescala de motivo profundo y la de estrategia superficial resultó ser negativa en todos los niveles, lo cual pone de manifiesto que los estudiantes con una mayor motivación profunda, tienden a utilizar un menor número de estrategia superficiales. (p.508)

Fuensanta Hernández y Rosa Hervás (2005) buscaban identificar y relacionar los enfoques y estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios de las carreras de Pedagogía, Psicopedagogía, Historia e Informática. El primer instrumento empleado fue Study Process Questionnaire (SPQ), Cuestionario sobre Procesos en el Estudio (CPE) Biggs (1987), el cual consta de 42 preguntas y va acompañado de una escala tipo Likert con cinco niveles. Este ha sido adaptado y aplicado a tres muestras españolas con resultado similares de fiabilidad y confiabilidad. El segundo instrumento fue el Indicador de tipo Myers- Briggs (MBTI. Forma G) (Myers y Briggs, 1943, 1976), compuesto por

126 preguntas relacionadas con las preferencias de los sujetos sobre la forma de percibir o de actuar ante diferentes situaciones. Los participantes pueden elegir entre dos opciones de respuesta y, de acuerdo con la puntuación que obtengan se ubican en ocho subescalas: extraversión (E)³, introversión (I)⁴, sensación (S), intuición (N), reflexión (T), juicio (J) y percepción (P). El análisis de los cuestionarios se realizó con el paquete estadístico SPSS versión 12.01⁵.

El resultado que arrojó la investigación fue, por un lado, 47,50 % de los estudiantes se encontraron en el enfoque profundo; el 42,22 % en el enfoque superficial y el 10,28 % se ubicaron en el enfoque de alto rendimiento. En cuanto a la ubicación por carreras se obtuvo que, Pedagogía se situó en el enfoque superficial con un 57,65 %, seguido del enfoque profundo con 32,94 % y de alto rendimiento con 9,41 %. Los resultados de Informática se situaron en el enfoque superficial con un 59,57 %, seguido del enfoque profundo con 23,40 % y de alto rendimiento con 17,02 %; Psicopedagogía, se situó en el enfoque superficial con un 51,16 %, seguido del enfoque profundo con 38,76 % y de alto rendimiento con 10,08 %: Historia se situó en el enfoque profundo con un 66,67 %, seguido del enfoque superficial con 25,25 % y de alto rendimiento con 8,08 %. (Hernández y Hervás, 2005).

En cuanto a los resultados de los estilos de aprendizaje el 62,78 presenta una inclinación por la extraversión; el 71,94 % se ubica en la percepción sensorial; el 67,78 toma decisiones de manera reflexiva y el 50,83 % mostró una actitud perceptiva.

Finalmente, al relacionar los enfoques y los estilos se obtuvieron los siguientes resultados: los estudiantes con enfoque superficial tienen, en su mayoría (78,95%) percepción sensorial; son

³ Extraversión se entiende como los rasgos de la personalidad que implican la capacidad para establecer relaciones interpersonales y poder mostrar los sentimientos de manera sincera y espontánea

⁴ Introversión se dice de una persona cuya personalidad marca una persona introvertida, en oposición a la extraversión

⁵ Hernández et al, (2005) entienden los enfoques de aprendizaje en relación con 16 tipos psicológicos así sensorial (S) quienes perciben lo evidente de manera secuencial y centrados en la realidad; intuitiva (N) quienes perciben de manera abstracta y global y se interesan en el futuro; reflexivos (T), quienes tienden a decidir de manera objetiva e impersonal; extraversión (E), quienes adoptan una actitud extravertida, tienen facilidad para comunicarse y son sociables; introversión (I), quienes concentran su atención en el mundo interior y en sus propias ideas; perceptivos (P), son flexibles y dedican más tiempo a obtener información (p. 287)

extravertidos (63,82 %), toman decisiones reflexivamente (58,55%) y utilizan las funciones perceptivas (57,24%); los estudiantes con enfoque profundo son fundamentalmente reflexivos en la toma de sus decisiones (75,55%), sensoriales en su percepción (62,57%) y extravertidos en su relación con los demás (74,44%) y utilizan las funciones en la toma de decisiones (50,29%); los alumnos ubicados en alto rendimiento son mayoritariamente sensoriales (86,49%), el 70,27 % usa las funciones de juicio y son extravertidos en su relación con los demás (75,44).

Los objetivos que se traza Hernández-Monroy (2013), fueron identificar los enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del profesorado, analizar la relación entre los enfoques de aprendizaje y de enseñanza de los participantes y hacer un enfoque diferencial de los enfoques de aprendizaje y de enseñanza en el inicio y el final de Máster. Para ello adoptó un enfoque cualitativo tipo encuesta; los instrumentos empleados fueron el Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado de dos Factores CPE-R-2F y el Cuestionario de Enfoques de Enseñanza CEE acompañados de escala tipo Likert. Dichos cuestionarios se crearon bajo una perspectiva fenomenográfica.

La muestra estuvo conformada por 337 (122 hombre y 251 mujeres) estudiantes del Máster Universitario en Formación de Profesorado de la Universidad de Murcia en el periodo 2010-2011. Esta investigación concluye, por una parte, que el cuestionario CPE-R-2F, en su versión española, funciona adecuadamente para la muestra de referencia y que da cuenta de los dos enfoques de aprendizaje profundo y superficial, por lo que es fiable para la medición que se propone, por otra parte, el cuestionario CEE, versión española, mostró una fiabilidad moderada a nivel de escalas, probablemente debido a que su versión original fue diseñada para Reino Unido y Australia, es decir, una razón de tipo contextual.

En su investigación de Hernández., F; Rodríguez., M., Ruiz., E., y Esquivel, J. (2010) se proponen conocer cuáles son los enfoques de aprendizaje que adopta el alumnado del programa CAFD (España) y Organización Deportiva (México), diferencialmente, de acuerdo con el Centro donde cursan sus estudios y el género. Realizaron un diseño de investigación no experimental, descriptivo e inferencial de corte cuantitativo.

La muestra estuvo formada por 458 estudiantes, 64% hombres y 36% mujeres, de cuatro centros, tres localizados en España en la Universidad de Extremadura de la Facultad de Ciencias del Deporte, de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) de la Universidad

Politécnica de y Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de La Coruña. El cuarto centro estaba localizado en México, en la Facultad de Organización Deportiva (FOD) de la Universidad Autónoma de Nuevo León. El instrumento empleado fue el Cuestionario de procesos de estudio de Biggs (R-SPQ, 2001) en su versión en español, compuesto por 20 ítems, acompañados de una escala Likert, con dos categorías de enfoques de aprendizaje: profundo (DA) y superficial (SA), y un recorrido de 5 opciones, con cuatro subescalas: motivación profunda (DM), estrategia profunda (DS), motivación superficial (SM) y estrategia superficial (SS). (Hernández, Rodríguez, Ruiz y Esquivel, 2010).

Los datos fueron analizados estadísticamente con el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 12.0.); se hizo análisis descriptivo, y se calcularon las frecuencias y porcentajes de las variables nominales con respecto a la totalidad de la muestra. Los resultados obtenidos fueron: los alumnos de la titulación de CAFD y de la Facultad de Organización Deportiva marcaron, principalmente un enfoque de aprendizaje profundo (54,6%), seguido de un enfoque superficial (41,3%); y muy pocos combinaron ambos enfoques (4,1%).

El análisis por género arrojó que el 48,1% de los hombres adoptó un enfoque profundo y el 46,7% uno superficial y solo un 5,1% adoptó un enfoque equilibrado. Las mujeres adoptaron en mayor medida (66,1%) un enfoque profundo, por el enfoque superficial optó el 31,5%, mientras el 2,4% adoptó un enfoque equilibrado. En general, el enfoque de aprendizaje profundo fue el predominante en todos los centros: 59,0% en Cáceres, 51,8% en Madrid, 52,6% en La Coruña; todos ellos centros españoles; y 53,4% en Nuevo León, México. En los cuatro centros, la adopción de lo que se ha denominado enfoque equilibrado es muy escasa, con un 6%.

Los autores llegan a la conclusión de que para lograr un mayor y consistente conocimiento de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios y para establecer de manera más clara las diferencias entre las distintas carreras, se debe conocer el contexto institucional, cultural y disciplinar de cada una. Así mismo, aseguran que, tanto las instituciones como los estudiantes atraviesan por diferentes fases y los cambios son procesuales, no repentinos. De las universidades participantes sostienen que la fase de sensibilización, concienciación e implementación en la vida real están siendo alcanzadas, ya que, de acuerdo con los resultados de la investigación, muestran mayores puntajes en el enfoque profundo de aprendizaje que en el superficial.

Raúl Salas, de la Universidad Austral de Chile, en 1998 realizó la investigación Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. Se proponía identificar los enfoques de aprendizaje en estudiantes de pregrado de dicha universidad y comprobar si efectivamente tendrían algún tipo de incidencia en su rendimiento académico. Diseñó un protocolo de la investigación bajo el enfoque descriptivo de tipo correlacional. Para ello tomó un grupo de 209 alumnos de segundo año de las carreras de periodismo, antropología, biología marina, bioquímica e ingeniería forestal, turismo, entre otras. A la muestra de 209 alumnos les aplicó el Questionnaire on Approaches to learning and Studying de Entwistle.

Los resultados obtenidos arrojaron que el enfoque al que más recurren los estudiantes es el estratégico⁶, seguido por el profundo y, en tercer lugar, el superficial. Entre las áreas de estudio se detectó también cierta inclinación por la adopción preferente del enfoque estratégico, seguido del profundo y, finalmente, el superficial. Aunque no se detectaron relaciones significativas entre factores y rendimiento, los estudiantes que adoptan enfoques estratégico-profundos obtienen rendimientos superiores a los que recurren a otros enfoques. Se detectó que existe asociación estadísticamente significativa entre rendimiento académico y áreas de estudio, hay propensiones hacia determinados enfoques, por áreas de estudio. Por solo citar un ejemplo, se halló cierta asociación entre enfoques y rendimiento en las áreas humanista y comercial-administrativa, donde están las de más altas calificaciones de rendimiento (Salas, 1998).

En Colombia, en 2015 el profesor Manuel Guillermo Soler Contreras realizó una investigación en el municipio de Soacha, Cundinamarca, con la cual pretendió, por una parte, adaptar y validar los instrumentos CEA y CEE para el contexto colombiano; caracterizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes así como identificar la influencia de variables sociodemográficas en la adopción del enfoque y, por otro lado, buscó establecer correlaciones entre enfoques de aprendizaje en estudiantes, los enfoques de enseñanza de los profesores y resultados de las pruebas Saber 11 en la asignatura de química.

⁶ Enfoque estratégico, la intención del estudiante apunta a obtener el mayor éxito posible (altas calificaciones), usando diferentes estrategias para hacer frente a las exigencias que percibe como importantes (Salas, 1998, p. 60).

La investigación adoptó el paradigma cuantitativo. Se trató de un estudio descriptivo y correlacional; de acuerdo con el número de ocasiones en que se miden las variables, es transversal, y dado que para el cumplimiento del objetivo 5 se plantea una intervención con los docentes mediante la interacción con un módulo diseñado para tal fin, la investigación en este punto se torna de naturaleza pre-experimental, con un solo grupo y medidas pretest y postest.

La población la conforman, por un lado, todos los estudiantes que cursan el grado once en instituciones oficiales y privadas de educación formal en el municipio de Soacha; por otro, todos los docentes que orientan la asignatura de química en este grado escolar en instituciones oficiales y privadas de dicho municipio. Las conclusiones a las que llegó apuntan a que los instrumentos CEA y CEE presentan un comportamiento aceptable para caracterizar enfoques de aprendizaje en alumnos y de enseñanza en profesores, en el contexto colombiano; en los estudiantes existe una predominancia del enfoque superficial en la asignatura de química, mientras que en los profesores de química predomina un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante y en la generación de un cambio conceptual. Soler, (2015, p. 10).

La tesis de doctorado realizada por Ruiz Rubiano (2017) y dirigida por Fuensanta Hernández Pina, se trazaba como objetivos analizar los enfoques de aprendizaje de un grupo de estudiantes de Medicina de la Universidad El Bosque de Colombia, para ello estableció, en primer lugar, las propiedades psicométricas de fiabilidad y validez del cuestionario de enfoques de aprendizaje CPE-R-2F para el contexto de la educación superior colombiana, así mismo, analizó la congruencia entre las subescalas de los enfoques de aprendizaje por componentes, y las variables sexo y semestre e identificó los enfoques de aprendizaje de los estudiantes del programa de medicina de la Universidad en las diferentes asignaturas del currículo.

Por tratarse de un estudio descriptivo se optó por un enfoque cuantitativo no experimental tipo encuesta. El total de aplicaciones fue de 1770 entre estudiantes matriculados en el programa de Medicina de la Universidad El Bosque de Bogotá, entre los años 2014 y 2015. Los datos demográficos fueron facilitados por los estudiantes y los datos relacionados con el rendimiento los proporcionó la Universidad. El procesamiento de datos se realizó mediante análisis estadístico descriptivo y análisis factorial exploratorio utilizando rotación Varimax; el resultado del Alfa de Cronbach mostró un nivel de fiabilidad de .916 en promedio de todas las asignaturas medidas

2. Capítulo Marco teórico

Desde la década de 1960 ha habido un auge de investigaciones interesadas en dar cuenta del aprendizaje desde la perspectiva del estudiante. Cómo experimenta el aprendizaje, cómo lo conceptualiza, cómo lo entiende y cómo lo aborda son algunas de las preguntas que han guiado gran parte de esas investigaciones. Esas inquietudes han dado paso a que diferentes autores busquen sus respuestas desde diversos enfoques, por ejemplo, Schommer, 1990, 1993; Schommer, Clavert, Gariglietti y Bajaj, 1997 (citados en Rodríguez, 2005) se han centrado en el estudio de las creencias epistemológicas apoyados en la teoría de que las estrategias de los estudiantes para lograr las metas de aprendizaje se basan en un conjunto de ideas preconcebidas.

Uno de los primeros elementos conceptuales que estructuran la presente investigación son los enfoques de aprendizaje; así mismo se habla de manera teórico- conceptual de las dos habilidades comunicativas objeto del presente estudio, a saber, la lectura y la comunicación oral, lo cual nos lleva al concepto de metacognición y de estrategias de aprendizaje.

2.1 Enfoques de aprendizaje

No sería reduccionista decir que los enfoques de aprendizaje buscan dar cuenta de las formas cualitativamente diferentes en que los estudiantes enfrentan una tarea. Sin embargo, es necesario tener en cuenta una serie de factores contextuales que intervienen en dichos procesos.

2.1.1 Qué son y qué no son los enfoques de aprendizaje

En primer lugar, habría que empezar por tratar de acercarse, brevemente a, al menos, dos importantes teorías del aprendizaje que han tenido grandes implicaciones en las prácticas educativas.

Por un lado, están las teorías conductuales que dan mayor importancia a la influencia del medio, es decir, a la disposición y la presentación de los estímulos y al refuerzo de las respuestas mientras desestiman las diferencias individuales y, por otro lado, las teorías cognoscitivas, si bien reconocen la importancia de las condiciones ambientales en el aprendizaje, es mucho más importante lo que los estudiantes hagan con la información, “cómo la reciban, repasen, transformen, codifiquen, almacenen y recuperen. La manera en la que procesen la información determina lo que aprendan, cómo lo hagan y el uso que den a lo aprendido” (Schunk, 1997, p.13).

En este contexto surgen los estilos de aprendizaje, los cuales están asociados a una serie de factores cognitivos, afectivos, fisiológicos que se emplean para dar cuenta de los procesos de aprendizaje. Dichos estilos de aprendizaje se han abordado desde diferentes perspectivas y se han propuesto diferentes clasificaciones, por ejemplo, Joerme Kagan (1965) establecía diferencias entre estilos ‘impulsivos’ y ‘reflexivos’; J.R Kirby diferenciaba estilo ‘global’ y ‘analítico’; David Kolb (1976) estableció los estilos ‘divergente’, ‘convergente’, ‘asimiladores’ y ‘acomodadores’, por solo mencionar algunos (Corominas, et al, 2006).

Desde mediados de la década de 1960 investigadores como Hudson, 1996, Croplevand Field, 1968; y Poole, 1970 tomaron como objeto de estudio los comportamientos de aprendizaje de estudiantes. En la década de 1970 este tipo de estudios volcó su atención hacia los procesos de aprendizaje en la educación superior y se inició la corriente conocida como Student Approaches to Learning (SAL), la cual tiene en cuenta la persona y el contexto, adopta el análisis experiencial o fenomenográfico, o sea, desde la perspectiva de los actores, utiliza métodos de investigación cuantitativa y cualitativa, emplea diversos instrumentos y reemplaza el concepto de estilos de aprendizaje por enfoques de aprendizaje, este último, más relacionado con los motivos y estrategias específicas y situacionales de la personalidad.

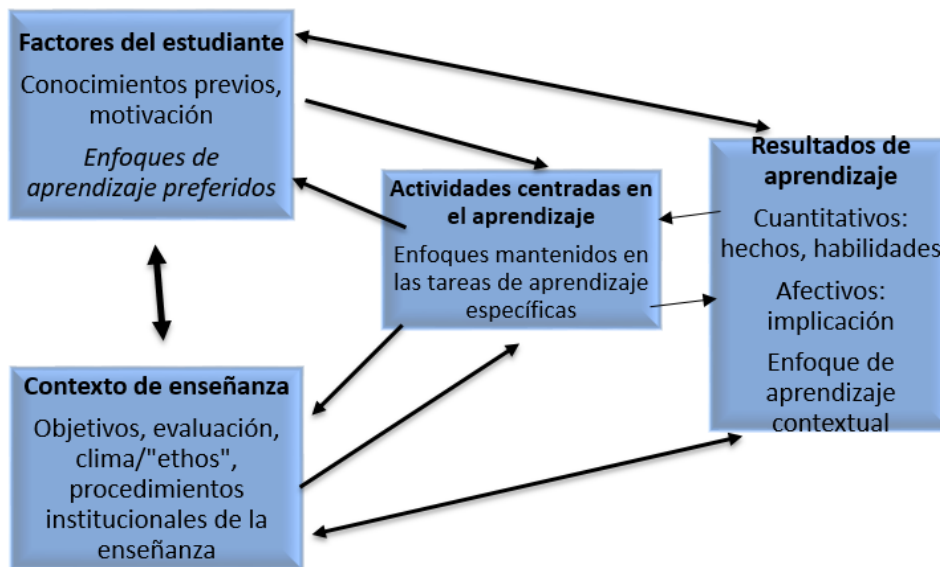
Producto de dichas investigaciones se diseñan una serie de cuestionarios que clasifican el comportamiento de los estudiantes, a partir de sus estilos cognitivos y de su rendimiento académico, por ejemplo. Ya a principios de la década de 1970, John Biggs relacionó el contexto socioeconómico con dichos cuestionarios, así mismo, exploró factores situacionales y del comportamiento de estudio, desempeño, la facultad o área de estudio del alumno, entre otros (Biggs, 1987). Los factores incluidos en los cuestionarios empezaron a mostrar recurrencia hacia la motivación y las estrategias cognitivas,

sobre lo cual Biggs propone su modelo que involucra tres etapas, presagio, proceso y producto (Ver Figura 1).

Estos factores, establece Biggs, existen antes de que el estudiante entre en la situación de aprendizaje y pueden ser de tipo personal o situacional. Eso quiere decir que los estudiantes tienen algunos conocimientos previos relativos al tema o tarea académica, un coeficiente intelectual y otras habilidades, valores y actitudes, además de un contexto familiar, características de personalidad que terminarán incidiendo en su enfoque de aprendizaje y provocan un efecto en el rendimiento académico, en los motivos del estudiante para aprender y en las estrategias que adopte (Biggs, 1987). (Ver Figura 2-1)

Lo mismo se puede decir, sostiene Biggs, acerca de los factores situacionales “la cantidad de tiempo invertido en una tarea, su dificultad, la estructura del curso (por ejemplo, si la unidad de un curso en particular es obligatoria o electiva) y los métodos de aprendizaje y evaluación”, todos estos elementos inciden en el rendimiento (1987, p.10). Por otra parte, también afectan los motivos, las percepciones y las estrategias que tenga el estudiante con respecto a la tarea.

Dice Biggs (1987) citando a Mischel (1973) que la estrategia que emplee un estudiante para codificar su contexto de aprendizaje o la institución como un todo, depende de sus motivos (obtener una buena calificación o intereses académicos o ambos). Así mismo, el sistema de autorregulación de un estudiante depende de las estrategias que adopte (memorización de contenido, por ejemplo); ese tipo de autoconciencia reflexiva se llama metacognición, y es el “conocimiento sobre los propios procesos y productos cognitivos y el monitoreo activo y la consiguiente regulación de estos procesos” (Flavell, 1976, p.232, citado en Biggs, 1987, p.10) y, la manera como interpreta sus propios motivos es, según Aptes (1982) la metamotivación.

Figura 2-1. Modelo Presagio, Proceso, Producto 3P de Biggs

Fuente: Corominas, et al, 2006

Para Biggs, existe una “psicología lógica” que pone en juego una persona, por ejemplo, si decide que solo quiere pasar una materia, será suficiente memorizar los contenidos que considere pueden ser evaluados, pero si lo que media es un interés real por el contenido, entonces el estudiante intentará profundizar, aprender ese tema sin importar cualquier tipo de evaluación. Aquí lo que entra a operar es la psicología lógica del estudiante y no la del maestro.

Antes de Biggs, Marton y Säljö (1976a, 1976b) lograron identificar el nivel superficial y el nivel profundo que adoptaban los estudiantes según sus intenciones al abordar la tarea. “Si quisieran simplemente mostrar que habían aprendido, adoptarían un enfoque de nivel superficial. Si lo que querían era lograr el máximo aprendizaje, adoptarían una estrategia de nivel profundo (Biggs, 1987, p.11).

De acuerdo con Corominas et al. (2006), los enfoques de aprendizaje abarcan la persona (genética, estilo cognitivo, experiencia propia) y la situación en la que ocurre el comportamiento. Aquí la atención se pone en tres aspectos que están interrelacionados, a saber, el contenido de las materias de estudio, las demandas del contexto y la consciencia del estudiante sobre sus procesos de estudio. Una diferencia importante que introducen los enfoques de aprendizaje es que consideran

como muy relevante la intención del estudiante al estudiar y la manera como lo hace, es decir, el proceso, que, a diferencia entonces de los estilos, no depende tanto de atributos personales sino de la percepción que tiene de la situación particular que vive dentro de su ambiente de aprendizaje.

2.2 Lectura para aprender

Me parece importante empezar este apartado con una discusión sociológica ya que en adelante no va a tener este enfoque. Y es que la reflexión que hicieron Pierre Bourdieu y Roger Chartier sobre la *Práctica de la lectura como práctica cultural*, transmitido por Radio France como conclusión del Coloquio de Saint-Maximan en septiembre de 1983 y transcrita por Silva en 2003, invita a pensar la posición y el papel de la lectura en la sociedad. Una de esas reflexiones la propone Bourdieu cuando habla de la sociología de la cultura y ¿cómo se produce la necesidad del producto? Él estableció relaciones entre el producto y las características sociales de los consumidores; entonces encuentra, por un lado, que, “entre más se eleve uno en la jerarquía social, más consume bienes situados en un nivel elevado de la jerarquía de los bienes” y, por otra parte, sostiene que, una de las características de las producciones culturales “es que es necesario producir la creencia en el valor del producto, y que esta producción de la creencia en el producto no puede jamás, por definición, ser producida por un solo productor” (Silva, 2003, p.168).

Esto realmente abre una serie de interrogantes para un contexto como el colombiano tales como ¿quién lee?, ¿qué se lee?, ¿para qué lee o para quién lee?, pero, sobre todo, ¿quién enseña a leer a quién?, ¿qué y cómo se enseña a leer?, ¿para qué se enseña a leer? y ¿se enseña a leer de la misma manera en diferentes contextos socioculturales? De hecho, los niveles de escolaridad, no se compadecen con la calidad de la lectura de los estudiantes y eso se demuestra reiteradamente en las pruebas de Estado nacionales y en las pruebas internacionales como la de Pisa, por ejemplo. Por supuesto, cuando la comparación se realiza entre los diferentes contextos socioeconómicos la brecha es aún más escandalosa. La lectura se ha convertido en un bien de consumo jerarquizado, cuyo consumo depende de la jerarquía social del consumidor; esto en el entendido de que es la escuela, jerarquizada por las posibilidades de consumo de los consumidores, la que se encarga de diseñar la lectura como producto de consumo y, en consecuencia, un tipo de lector, o mejor, diferentes tipos de lectores jerarquizados a su vez, por el producto que pueden consumir. Cabe enfatizar, como lo

menciona Bourdieu más adelante, que “la escuela se ha convertido en la vía principal o exclusiva de acceso a la lectura” (Silva, p. 169).

A esto suma Bourdieu (1983) la importancia del concepto de creencia en la producción de un producto. Es decir, se crea todo un universo que permita el reconocimiento de su valor como bien cultural, lo cual le da una jerarquía sociocultural o de consumo. Así, dice Chartier (1983), ubicándose en el contexto histórico contemporáneo, aparecen los niveles de lectura elemental y de lectura más virtuosa y, por ende, la problemática atada a ello del lugar de aprendizaje de la lectura como correlato del aprendizaje escolar, con un agravante, apunta Bourdieu, y es que la escuela deja al alumno ante solo dos mundos posibles, “una cultura originaria abolida y una cultura sabia de la que dispone frecuentemente, para saber lo que hay que decir, sin tener otra cosa que decir” (p.170).

Este último párrafo empieza a llevarnos al interés de la presente investigación, a saber, cómo emplean la lectura (cuál lectura, cómo leen y para qué) en el aprendizaje un grupo de estudiantes universitarios. El estudio sobre las habilidades comunicativas y cómo las usan en los procesos de enseñanza los docentes, y de aprendizaje, los estudiantes, ha tomado mucha relevancia en los últimos años y no es para menos, ya que estos procesos están en estrecha relación con el pensamiento y dependen, en gran medida, del hacer tanto de docentes (todos) y los alumnos de todos los niveles, así como de las instituciones educativas (todas) y, por qué no, de su nivel social.

Mucho se ha investigado también acerca de los modelos educativos y de las metodologías empleadas para la enseñanza o aprestamiento en la materia. La lectura es una compleja actividad cognitiva que implica una serie de habilidades de diverso orden. El lector debe desarrollar habilidades lingüísticas como la comprensión o decodificación sintáctica, semántica, pragmática, semiótica y extralingüística; ha de poseer o desarrollar paulatinamente conocimientos contextuales, enciclopédicos y, si hablamos del terreno universitario, obviamente familiarizarse con los diferentes registros lingüísticos y discursivos del área que estudie, eso sin contar tipos y estructuras textuales, intenciones comunicativas, etc. y las estrategias metacognitivas que cada estudiante habrá de desarrollar de acuerdo con sus hábitos de estudio, objetivos y motivaciones de aprendizaje.

Lo que se quiere resaltar en esta investigación, aunque se pueda ver como muy instrumentalista, es, precisamente, la importancia que tiene la lectura en la elaboración de conocimientos; no es que se desconozcan las demás funciones de la lectura, es solo la delimitación

que se le da en el presente estudio. Entendemos entonces, la lectura como una herramienta para la construcción de los saberes necesarios para los aprendizajes disciplinares. Desde esa perspectiva, los estudiantes han logrado cierto grado, paulatino y perfectible de autonomía y metacognición en torno a la lectura como instrumento de aprendizaje. Es claro que se trata de una capacidad compleja y pluridimensional que implica, según Solé, un nivel ejecutivo, o sea el conocimiento del código; un nivel funcional que permite responder a las exigencias de la vida cotidiana; un nivel instrumental donde se busca obtener información y acceder a los conocimientos de otros y el nivel epistémico o de lectura crítica donde la lectura se usa para pensar y confrontar el pensamiento propio. Aquí, “leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información” (Solé, 2011, p. 51).

De acuerdo con Noguero (2002), los procesos mentales necesarios en la construcción de conocimiento, trascienden, en mucho, la simple captación de información. Es decir, la construcción de conocimiento pone en juego reelaborar y reestructurar la información para que llegue a ser interiorizada y, en consecuencia, significativa; esto pasa por entender la lectura como un proceso en el que intervienen compañeros, docentes y el entorno social. El abordaje que se haga de la lectura depende de qué, cómo y para qué se lee y ello implica el empleo de diferentes estrategias, habilidades, conocimientos específicos y contextuales.

La lectura, en el contexto académico, implica una serie de procesos cognitivos sobre los cuales el lector, en este caso, el estudiante universitario, tiene mayor o menor grado de consciencia. El significado de los textos es construido a partir del reconocimiento del código lingüístico, del establecimiento de relaciones lógico-semánticas, pragmáticas, del conocimiento de mundo, etc. Cuando estos elementos se conjugan, el estudiante pasa de ser un lector pasivo a uno activo y, por tanto, a ser protagonista de sus aprendizajes. El reconocimiento de las redes proposicionales, de secuencias informativas y sus respectivas jerarquías e intencionalidades dentro del texto permite la recuperación, la retención y asimilación de las informaciones más relevantes del texto, mientras que, reconocer aspectos contextuales y formativos del autor le permite al alumno una mejor comprensión del discurso en cuestión.

Este proceso cognitivo conduce al estudiante a la construcción de modelos mentales, estructuras de pensamiento con las que edifica los conocimientos a partir de sus saberes previos y la construcción de inferencias que guían la interpretación textual. Otra forma de entender los saberes o

conocimientos previos, de acuerdo con Moreira (2012) es como esquemas de asimilación, constructos personales, modelos mentales que influyen fuertemente en los procesos de aprendizaje. De hecho, este es uno de los principios de Ausubel, quien sostenía, además, que, para promover el aprendizaje significativo hay que averiguar dicho conocimiento y enseñar con base en esa estructura cognitiva del estudiante (Moreira, 2005, p. 88). Integrar los significados previamente apropiados por el estudiante, le permite acceder a la construcción de nuevos significados, es decir, a nuevos aprendizajes, o en palabras de Ausubel, aprendemos de aquello que ya sabemos.

Con respecto a las relaciones lingüísticas implícitas en el texto, los aspectos como la coherencia, la cohesión, las relaciones causales o de diferente índole lógico semántico determinan el nivel de procesamiento inferencial que lleve a cabo el estudiante en los diferentes apartados e informaciones textuales. Cada texto, se representa a través de una estructura, de una lógica que varía de uno a otro según su tipo, la intención comunicativa del autor o el tema y puede incluir más o menos elementos que faciliten o no su accesibilidad, su complejidad. El grado de conocimiento o conciencia que tenga el lector al momento de abordar la tarea le llevará a emplear los esquemas de conocimiento y las estrategias adecuados, si los conoce, o a buscar otras alternativas. Aquí se construye una relación dialéctica con los saberes previos del estudiante quien integra nuevas representaciones a medida que avanza en la comprensión textual, enriqueciendo con ellos su campo de conocimientos y sus referentes para la interpretación posterior. Lo importante es que el estudiante lector reconozca estas dinámicas cognitivo lingüísticas y la transformación que suscitan en su aprendizaje.

Unido a los conocimientos previos y a la estructura lingüística del texto existe otro factor fundamental que en muchas ocasiones pasa desapercibido, se trata del contexto del texto, que no es otra cosa que la situación en la cual se produce la enunciación. Esto marca una línea clara en lo que es la lectura literal y la lectura inferencial, interpretativa y crítica. Los elementos evidenciados en el conocimiento contextual de un texto, permiten acceder a información que no se halla de manera explícita en el texto y que, por tanto, el lector ha de buscarla en otros espacios. Las circunstancias históricas, sociales, económicas, incluido lo político, lo religioso, lo cultural y la época son determinantes de la intención del autor y, por consiguiente, del sentido que asigne el lector. Así, un lector riguroso, podrá descubrir que la lectura de un texto precedida de las circunstancias del autor le permitirá, no solo hacer una interpretación más amplia del escrito, sino que, estará en capacidad

de asumir una postura crítica y valorativa del mismo y, dado el caso, poder extrapolar dicha significación a su realidad.

Finalmente, el aspecto emocional de los lectores cobija diferentes dimensiones que también inciden en los procesos lectores de los estudiantes; las dos principales dimensiones que podemos mencionar son, por una parte, la autopercepción que tiene el estudiante de su desempeño, así como la motivación que este puede atribuirle a sus procesos. La autopercepción hace referencia a su conocimiento o su creencia sobre su capacidad de aprendizaje la cual se construye a partir de sus desempeños en el desarrollo de tareas y, este desempeño depende, entre otras cosas, de su nivel de compromiso, esfuerzo y perspectiva, pero incluso de las estrategias metacognitivas. La percepción del estudiante de su propio desempeño, es decir, el cumplimiento o no de los objetivos de la lectura, según sea eficiente o ineficiente incidirá entonces en su autopercepción.

En relación con la motivación hay que decir que, por una parte, está relacionada con la autopercepción que acabamos de mencionar y, por otra parte, con la motivación asociada al interés que suscitan ya sean los programas académicos que se siguen, las asignaturas, sus contenidos y, por ende, los materiales objeto de lectura. Aquí se marca una diferencia cuando los materiales son sugeridos u obligados y, cuando los estudiantes pueden participar en su selección. Es decir, del interés que el estudiante pueda experimentar con su carrera, con las asignaturas y con los textos mostrará mayor capacidad para regular sus procesos de aprendizaje. Así, se puede hablar de una motivación intrínseca cuando el estudiante se siente atraído e interesado por sus procesos de aprendizaje, cuando las actividades académicas producen placer y se perciben los beneficios asociados al aprendizaje no solo asociados a los resultados académicos sino en términos de satisfacción personal.

La motivación suele ser extrínseca cuando el estudiante no se siente atraído y no siente placer en sus procesos académicos, ya sea porque no está satisfechos con los estudios que adelanta, cuando percibe textos densos y sin objetivos claros, entre otras cosas; esto redundará en desmotivación hacia las tareas, aprendizaje memorístico y por cumplir o por recibir una nota y, aunque la motivación extrínseca puede ayudar al estudiante a obtener resultados positivos en términos de notas, muchas veces termina pérdida reiterada de asignaturas, rezago académico o incluso deserción.

2.3 De la oralidad a la oralidad en los procesos de aprendizaje

De acuerdo con los estudios de la psicología cognitiva, escuchar, hablar, leer y escribir son las cuatro habilidades comunicativas que sirven como herramienta en los procesos de aprendizaje, si bien otras habilidades como la percepción la memoria, el cálculo, etc., también son indispensables. En este apartado me encargaré, únicamente de reflexionar acerca de la importancia de la “oralidad”⁷, dado que, en el apartado anterior ya nos hemos referido a la importancia de la lectura en el aprendizaje, y la escritura no forma parte de los intereses de la presente investigación.

Empezaré por aclarar este concepto. Como se presenta en este apartado, ha habido, en el mejor de los casos, un descuido, por parte de la educación, de incluir, dentro de la formación de los estudiantes de todos los niveles, la enseñanza de habilidades de escucha y habla y, por el contrario, se ha volcado toda la atención en las habilidades de lectura y escritura. Este fenómeno no es exclusivo de Colombia, ni siquiera de América Latina; de hecho, al parecer está extendido por muchos países. Es Andrew Wilkinson, un educador británico de la década de 1960 quien acuñó el término Oracy, y lo hizo aduciendo que no hay un término que designe la capacidad de usar las habilidades orales de escuchar y hablar.

Sostiene Wilkinson (1965) que la lengua oral inglesa había sido vergonzosamente descuidada y eso obedeció, principalmente, a que la enseñanza del inglés en las escuelas, desde principios del siglo XX, dedicó su atención a la formación de los estudiantes en habilidades de lectoescritura. Dice Wilkinson, citando palabras del Informe Norwood de (1943), en relación al desempeño de las escuelas secundarias que,

⁷ Oralidad: parto del término Oracy de Wilkinson, entendido como la enseñanza en la escuela de la expresión oral, incluida la escucha, para construir, a lo largo del presente apartado, el concepto teórico de oralidad, el cual alude el desarrollo paulatino de una conciencia crítica la palabra (propia y ajena), la palabra como constructora de subjetividad (yo- tu), la interacción dialógica en contexto diversos y con diferentes interlocutores, esto es, como práctica social (más allá de lo académico), la palabra para la construcción de conocimiento, concepciones o conceptos; consciencia lingüística de la palabra como objeto de acción sobre lo social.

los niños leen sin comprender de manera segura lo que leen, y con demasiada frecuencia no pueden comunicar lo que desean comunicar en oraciones claras y simples y en un tono expresivo y audible (...) La evidencia es tal que no deja ninguna duda de que aquí nos enfrentamos a un grave fracaso de las escuelas secundarias (1965, p.2)⁸.

Este, entre otros informes mencionados en el artículo de Wilkinson, si bien indican la problemática relacionada con la lectoescritura, no la contextualizan, ni señalan las causas, ni mucho menos proponen soluciones. En el Folleto N° 26 del Ministerio de Educación, Idioma, la referencia al entrenamiento formal del habla se limita a “Se necesita algo más sistemático que los debates y discusiones al azar (...) Hablar y escuchar, por importante que sea, debe ser juzgado en cierta medida por su contribución a los estándares de composición escrita” (1965, p. 4); con esta sugerencia se deja claro cuáles serían, en adelante, los derroteros curriculares en el Reino Unido, en relación con las habilidades orales. Wilkinson firma “si se demostrara que los niños podrían aprender a escribir sin ellas, entonces gran parte de su valor se perdería”. Para él hay un enorme abismo entre los niños que tienen el dominio de las palabras para poder hablar y discutir racionalmente, expresar ideas y sentimientos claramente y los que no. “Simplemente no sabemos cuántas personas se sienten frustradas en sus vidas por la incapacidad de expresarse adecuadamente; o cuántos nunca se desarrollan intelectualmente porque carecen de las palabras con las que pensar y razonar” (1965, p.4).

Ya en 1959 el informe Crowther, citado por Wilkinson, no le da relevancia al lenguaje hablado en particular, sino que se incluye como una característica de la alfabetización “la capacidad de hablar y escribir con claridad”, a lo que Wilkinson replica que, si bien la educación en el lenguaje hablado está relacionada con la alfabetización, es demasiado importante para ser considerada como una subestación de la misma (1965, p.5).

Wilkinson sostiene que es tan claro el descuido en la formación en el habla de los estudiantes que

⁸ La traducción es mía

no existe un término para denominar la capacidad de usar las habilidades orales de hablar y escuchar; y a la inversa, el hecho de que no exista un término para el concepto, ha significado que las personas tengan desconocimiento de su importancia (1965, p.6).

Por eso propone el término Oracy para dar cuenta de la capacidad general en las habilidades orales escuchar y hablar. Así, dice Wilkinson que “la aceptación del concepto Oracy implica una reorientación de nuestra práctica educativa” (p. 3). Agrega, además, que no se trata de abordar el tema Oracy como un tema más y que no se solucionará con unos pocos “periodos de habla”, sino que, es un estado del que toda la escuela se debe ocupar. Definir Oracy como hablar y escuchar no soluciona nada; sobre lo que hay que reflexionar es “¿qué estándares de expresión esperamos de, por ejemplo, los niños de once o quince años o, para decirlo de otra manera, en qué situaciones esperamos que funcionen con éxito? ¿Con qué eficacia hacen escucha?” (p. 8) y agrega, “las investigaciones indican que todos escuchamos por debajo de nuestro potencial, y esta es una habilidad que puede ser entrenada” (p. 8). En relación con el habla dice que lo más importante es el discurso recíproco y la expresión creativa, que el hablante cree no solo su propia expresión sino también la expresión del oyente.

Durante mucho tiempo, no solo el Reino Unido, sino muchos países, incluido Colombia, han puesto el recurso educativo en la alfabetización, en la lectoescritura, y no es que eso esté mal, el problema es que se descuidó la oralidad. Esto ocurrió sobre la base de una supuesta primacía o jerarquía de la escritura frente a la oralidad, en ese orden de ideas, en este punto entra en escena la escritura, pues, si bien no es objeto de la presente investigación y, por tanto, no se le dedicará un apartado especial, sí mencionaré algunos aspectos que resultan importantes en tanto se ha generado una especie de “rivalidad”, de pros y contras, de jerarquización entre la oralidad y la escritura que ha redundado en la predominio de la escritura en los currículos, que es, en últimas, hacia donde se dirige la atención de este estudio.

De la escritura se dice, entre otras cosas, por ejemplo, que sin ella “la conciencia humana no puede alcanzar su potencial más pleno, no puede producir otras creaciones intensas y hermosas”, que “la oralidad debe y está destinada a producir la escritura”, que “el conocimiento de la escritura es absolutamente necesario para el desarrollo no solo de la ciencia, sino también de la historia, la filosofía, la interpretación explicativa de la literatura y de todo arte”, que “la escritura permite pensar el mundo de manera mucho más coherente y, además de nombrarlo, comprenderlo”, que “dominar

los sistemas de escritura significa la conquista del estatus de poder, que incluye la escritura como medio de pensar la realidad” (Carvajal, 2005, p. 8). En esa línea de argumentación están Haverlokc⁹ (1996) y Goody¹⁰ y Watt (1963), quienes aducen, grosso modo, las virtudes de la escritura para el desarrollo del pensamiento occidental.

Haverlokc (1996), menciona el cambio que introduce Platón en la cultura griega cuando empieza a impartir sus enseñanzas, ya no en la tradicional poesía, sino a través de la prosa y se pregunta a propósito del cambio de la cultura oral de los griegos a la cultura escrita

si la mente humana representa una constante en la historia humana o si ha estado sujeta a cambios, o dicho más sencillamente ¿pensaban los humanos de otros tiempos de manera diferentes de como pensamos ahora, y pensamos ahora de manera diferente de como quizá pensaremos en el futuro? (p. 51).

La reflexión de Haverlokc continúa: sería cualitativamente diferente una literatura oral de una literatura escrita y, más aún, pregunta ¿de ello se desprendería una consciencia diferente, con unas reglas propias y distintas del pensar y del sentir atadas a una consciencia de lo oral o lo escrito?

Desde la perspectiva de Goody y Watt (1963), existe un efecto directo entre la naturaleza de la comunicación oral tanto en el contenido como en la transmisión del repertorio cultural ya que, por ejemplo, se presenta una relación directa entre el símbolo y los referentes. “No puede haber referencia a ‘definiciones de diccionario’, ni las palabras pueden acumular las capas sucesivas de significados validados históricamente que adquieren en una cultura alfabetizada” (p. 306). El significado de las palabras por el contrario está determinado por situaciones concretas, acompañadas de gesticulaciones y tonos de voz que, combinados, comportan denotaciones o connotaciones aceptadas dentro de la comunidad de habla. “Este proceso de ratificación semántica directa, opera de manera acumulativa y, como resultado, el individuo experimenta, de manera más inmediata, la

⁹ Haverlokc, E. (1903-1988) sostenía que el desarrollo del pensamiento occidental se dio en virtud de la transición de la oralidad a la escritura.

¹⁰ Goody, J. (1919-2015) Antropólogo, y Watt, I. (1917-1999), crítico e historiador literario, a partir de un método comparatista entre diferentes comunidades le dan peso de la cultura escrita en las sociedades tradicionales y sostenían que se generaban otras formas de pensamiento merced al desarrollo de la escritura.

totalidad de las relaciones simbólicas en una cultura exclusivamente oral y, por lo tanto, está más profundamente socializado” (p. 306).

No obstante, estoy de acuerdo con Denny (1995) cuando sostiene que “los efectos de la cultura escrita sobre el pensamiento humano, si bien son importantes, a menudo se interpretan erróneamente o se exageran” (p.95). Él argumenta que la creencia de que la escritura ha ayudado a la cultura occidental a tener un pensamiento más reflexivo, más abstracto, más complejo y más lógico que, por ejemplo, el pensamiento de las sociedades ágrafas, es falsa y, que lo único que diferencia a las sociedades ágrafas del pensamiento occidental es la descontextualización de éste último, es decir, que se separa o se relega a un segundo plano información importante para entender un texto (cualquier tipo de texto). Dice Denny que, según las investigaciones psicológicas realizadas en culturas ágrafas sobre pensamiento racional o lógico no se hallaron rasgos distintivos entre el pensamiento occidental y el de culturas no occidentales; es más, investigadores como Luria (1974) y Hutchins (1980) (citados en Denny, 1995, p.108) “han ido comprobando gradualmente que el razonamiento lógico habitual es utilizado, pero de un modo altamente contextualizado difícil de reconocer para el observador occidental”.

Todo lo anterior lleva a la reflexión de ¿a qué se refiere concretamente la expresión cultura escrita? Olson (1998) dice entonces que hay varios factores asociados, por ejemplo, que implican unas competencias escriturales, “la cultura escrita está orientada funcionalmente; uno puede ser competente en el uso de una escritura para algunos propósitos, pero no para otros” (p. 301). Así mismo, sostiene, citando a Stock (1983, p. 301) que “la cultura escrita es una condición social; al leer y escribir textos se participa de una ‘comunidad textual’, un grupo de lectores (y autores y oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos”. En esa misma línea, para Thomas Kuhn, (1962), “convertirse en letrado en determinado campo es aprender a compartir un ‘paradigma’; una comunidad científica comparte un conjunto de textos, de interpretaciones, de creencias” (Olson, 1998, p. 301). Eso quiere decir que no basta con conocer las palabras para ser letrado, todavía “es necesario conocer el discurso de una comunidad textual; saber qué textos son importantes, cómo deben leerse, interpretarse, cómo deben explicarse en el habla y en la acción” (p. 301).

En ese orden de ideas, se llega a la conclusión, si bien la discusión es mucho más compleja, de que la escritura es una mediación del lenguaje para lograr diferentes objetivos al igual que la

oralidad. Es más, la diferenciación que hasta ahora se ha hecho está más ligada a lo que varios autores pretendieron con sus investigaciones: establecer diferencias entre culturas orales y letradas, pero no respecto de una supuesta jerarquización cognitiva que, como se vio, no se ha podido demostrar. Esa supuesta jerarquización cognitiva resulta, a todas luces, inoficiosa, al menos desde una perspectiva educativa, pues, para pensar, para construir conocimiento, para construir significados es necesario el lenguaje.

Es claro que existen diferencias entre el lenguaje oral y el escrito en términos sintácticos, semánticos, lexicales, estructurales, lingüísticos y extralingüísticos, discursivos y, por tanto, interpretativos, pero asociar la oralidad a un pensamiento primario o la tradición y la escritura al desarrollo intelectual o científico es demasiado reduccionista, al igual que sostener que la escritura no es más que la transcripción del lenguaje oral. No se escribe como se habla, los procesos cognitivos y metacognitivos cambian de una modalidad a otra, pero creemos que la discusión no debería darse en términos de diferencia sino en términos de complementariedad o correlación, de la consciencia, de la estructura, reflexión, expresión, inmediatez o perdurabilidad, elocuencia, intencionalidad, comunicabilidad que se dan mutuamente. Dicho de otra manera, aquí no se busca, bajo ninguna perspectiva, hablar de una predominancia de una u otra, ni si quiera en el entendido de que se trata de una “comunidad escrita” por ser estudiantes universitarios, y, por tanto, inscritos en dicha comunidad, por el contrario, se busca resaltar la correlación entre las dos formas de pensamiento, y siempre asociadas a los procesos cognitivos de los estudiantes.

Con esta reflexión cierro la digresión en torno a la escritura y retomo, entonces, la importancia de la oralidad en términos, ya no solo teóricos sino de su aporte a la formación de los estudiantes. Este concepto, como se mencionó arriba, si bien no ha llegado a expandirse realmente en la educación en todos los países, por ejemplo, en Estados Unidos nunca llegó a acogerse ni a desarrollarse, sí ha empezado a expandirse un poco más; en Australia, en 1969 se fundó la Asociación Oracy Australia; en 2017 en Lisboa se reunieron veintidós países en torno al programa Oracy in Global Classrooms, organizado por la Unión de habla inglesa (2018). Cabe mencionar que, en la medida en que avanzan los rangos etarios, la atención en las diferentes poblaciones tiende a disminuir. Es decir, hay una mayor atención en la primera infancia y en la educación primaria, pero se descuida en la secundaria, mientras que en la educación terciaria es prácticamente inexistente.

Dice Walter Ong (2011)

En una cultura oral, donde la existencia de la palabra radica solo en el sonido, sin referencia alguna o cualquier texto visualmente perceptible y sin tener idea siquiera de que tal texto pueda existir, la fenomenología del sonido penetra profundamente en la experiencia que tienen los seres humanos de su existencia, como es procesada la palabra hablada, pues la manera como se experimenta la palabra es siempre trascendental en la vida psíquica (p. 76).

El lenguaje hablado es la ligazón, sublima las significaciones que adquiere en la enunciación; crea un tipo de pensamiento que, al ser expresado crea un yo y un otro, un interior y un exterior

La psicología comienza por hacernos redescubrir con el “yo hablo” una operación, unas relaciones, una dimensión que no son las del pensamiento, en el sentido ordinario del término. “Yo pienso”, significa: hay un cierto lugar llamado “yo”, en el que hacer y saber qué se hace no son diferentes, donde el ser se confunde con su revelación a sí mismo (Ponty, 1971, p. 43).

Cuando el humano, el niño, se inscribe en el lenguaje, en el lenguaje materno, se crea, se constituye el sujeto, nace la consciencia de “yo”, de un “yo” diferente de un “otro”, de un “yo” interior delimitado por el exterior. Es un interior inaccesible para el otro individuo. “El que diga ‘yo’ quiere decir algo distinto de lo que quiera significar otra persona. Lo que para mí es ‘yo’, es solo ‘tu’ para ti” (Ong, p. 76). Así, al hablar se establece la unidad psíquica de subjetividad; es un ‘yo’ que al decirlo constituye su ‘yo’ al tiempo que construye al ‘otro’. Como diría Benveniste “la conciencia de sí no es posible más que si se experimenta por contraste” (1997, p. 181).

Para Merleau Ponty (1971)

El hablar y el comprender son momentos de un único sistema yo-otro, y el portador de este sistema no es un ‘yo’ puro (que no vería en sí mismo más que uno de sus objetivos de pensamiento y se colocaría delante), sino el ‘yo’ dotado de un cuerpo, y continuamente sobrepasado por ese cuerpo, que algunas veces le despoja de sus pensamientos para atribuírselos a sí mismo o para imputárselos a otro (p. 45).

Dice Ponty que cuando el sujeto habla, habla de sí mismo y se proyecta en el otro, su lenguaje lo transporta a la perspectiva del otro “hay en el lenguaje una acción doble, la que llevamos a cabo nosotros mismos y la que le hacemos realizar al *socius*, representándole dentro de nosotros mismos” (1971, p. 45).

De ese modo, la palabra hablada, el escuchar y el hablar suponen la creación permanente de mi 'yo' y de una alteridad, de otro que a su vez es también un 'yo'. La palabra hablada, alterna los 'yo' posibles y crea la comunicación; la comunicación conduce al diálogo y, con éste último, creamos el conocimiento, de ahí, concluye Ponty, que el fundamento de la subjetividad está en el ejercicio de la lengua.

Ahora bien, de acuerdo con Ponty "para que la palabra garantice la 'comunicación' es preciso que la habilite el lenguaje, del que ella no es sino actualización" (p.46). Con esa actualización permanente a través del sistema de la expresión, el yo logra comprender las otras subjetividades que le resultaban ajenas, que no lograba asir; las dudas empiezan, si no a despejarse, sí a representarse como preguntas concretas, y las certezas, si es que las hay, aparecen como tales.

La subjetividad inalienable de mi palabra me hace capaz de comprender esas subjetividades extinguidas de las que la historia objetiva no me proporcionaba más que las huellas. Puesto que yo hablo y puedo aprender en el intercambio con los demás sujetos hablantes (Ponty, 1971, p. 53).

La subjetividad permite descubrir otras subjetividades a través del habla; a partir del habla se actualizan las palabras expresadas por otras subjetividades diferentes a mi subjetividad, a mi yo, en otros momentos diferentes a mi actualidad. Así, el niño, con el lenguaje, en general, pero con la palabra, en particular, se apropia de su entorno, se relaciona con los demás, crea ideas y conceptos, representa el mundo. En consecuencia, con el lenguaje se construye y se comparte sentido, se crea, se simboliza el mundo, se interactúa y se construye subjetividad; el lenguaje media en la construcción cognitiva, social y expresiva del humano (Carvajal, 2005).

La creciente importancia que se le viene dando en la educación a la formación en las habilidades orales, obedece al impacto que ésta tiene en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, probado especialmente en niños, y al impacto que se le atribuye en la preparación de los estudiantes para la participación en el mundo en diferentes campos. En el informe Cambridge Papers in ELT series (2018), se sostiene que, tal como lo afirmaba Vigotsky, una vez que el niño adquiere el lenguaje, su pensamiento se transforma o, dicho de otra forma, el aprendizaje y la experiencia lingüística están vinculados al desarrollo cognitivo. Wilkinson (2015) sostiene, citando a Moor (1947) que, el interactuar de los niños con adultos les permite tener más confianza, ser más exploradores y curiosos y tener un desarrollo del lenguaje más rápido y amplio, aporte que hacen,

así mismo, los docentes en la escuela. En ese orden de ideas, la interacción dialógica del niño con su entorno le permite aprender cómo se utiliza el lenguaje para razonar sobre causas y consecuencias, cómo se expresan las emociones y cómo trabajar juntos para resolver problemas.

Al escuchar, atender y contribuir a la conversación ambiental, los niños adoptan el lenguaje de sus mundos sociales y son influenciados por quienes los rodean. Las formas de hablar moldean las formas de pensar y las formas de pensar se expresan en formas de hablar. Por el contrario, para el niño al que se le niega una experiencia lingüística enriquecedora, las habilidades de oralidad poco desarrolladas significan que la posibilidad de tomar parte activa en el aprendizaje disminuye seriamente (p. 3).

Un concepto muy dicente, empleado en el informe es ‘interthink’, algo así como ‘interpensamiento’, o mejor, ‘co-construcción de pensamiento’ que se realiza en la interacción con los demás, la construcción de pensamiento que se realiza de manera colectiva a través del diálogo, de la palabra. A esto se debe agregar, de manera enfática, que, si bien el niño tiene la capacidad de aprender cualquier lengua, todavía tiene que aprenderla, debe aprender de qué manera se usa el lenguaje para que sea efectivo. No obstante, como ya se ha mencionado la escuela no se hace cargo, no se responsabiliza de la enseñanza de las habilidades de escucha y habla, sino que asume que el niño ha aprendido y sigue aprendiendo estas habilidades en el contexto familiar o social en el que vive y que, por tanto, la escuela debe dedicar su tiempo y recursos en alfabetizarlo en lectoescritura.

Dice el informe Cambridge (2018) que la calidad de la experiencia lingüística temprana de los niños ayuda a predecir sus logros educativos posteriores en todas las áreas, de ahí la importancia de incluir la enseñanza de las habilidades orales de escucha y habla en los currículos. La publicación *Speaking Frankly*, (2018, citada en Cambridge, 2018) sostiene que los gobiernos y las instituciones educativas deben comprender la importancia de la oralidad para el niño y para la sociedad. Por tanto, deben asumir compromisos que se vean representados en tiempo, recursos y formación docente, se debe incluir la oralidad, es decir, la formación en comunicación escucha y habla, explícitamente en los currículos de manera transversal, esto es, en todas las áreas del conocimiento.

Es importante resaltar que la oralidad, si bien se puede tomar como auxiliar para el desarrollo de las habilidades escriturales, no produce un efecto directo, pues la escritura también requiere de una enseñanza directa y especializada a lo largo de toda la vida académica. La oralidad

consiste en incentivar la toma de la palabra y el uso consciente y deliberado de la misma con fines cognitivos, interactivos y expresivos. En ese sentido, es más benéfico para el proceso de los estudiantes que la actividad discursiva se sitúe en el aula como un objeto de reflexión, donde se tome consciencia de su puesta en escena, de la manera como se ejecuta, de los diferentes resultados de los diversos ejercicios discursivos entre pares, con el docente y, eventualmente, con otros miembros de la comunidad educativa, es decir, lograr una consciencia de los propósitos de la interacción.

Por otra parte, la oralidad, al buscar que las competencias de escucha y habla se desarrollen como un saber más dentro de la formación de los estudiantes “pero un saber, entendido como una organización de conceptos y de métodos, permite no solo la experiencia individual alrededor de un objeto de conocimiento, sino la interacción con otros” (Jaimes, 2005, p. 20). Cabe mencionar aquí que, pese a la capacidad innata del ser humano para adquirir el lenguaje todos adquieren el conocimiento y la competencia del mismo al mismo ritmo e intensidad. Por ello, desarrollar una conciencia crítica frente a la palabra, la interacción con los pares, confrontar los saberes o la dudas, la interacción con diferentes interlocutores en diferentes situaciones (no solo académicas), reevaluar conocimiento, concepciones o conceptos previos a través del diálogo toma gran relevancia y permite “desarrollar consciencia de la palabra como objeto de conocimiento y de acción sobre el mundo y representación de la acción discursiva, de sí mismos y de los demás como sujetos del lenguaje” (Jaimes, 2005, p. 20).

Ahora bien, dada esa fuerte relación existente entre oralidad y los esquemas cognitivos, vamos a tratar de señalar algunas dimensiones de innegable valor formativo que la integran como un conjunto de habilidades y saberes. La capacidad de usar las habilidades de hablar y escuchar en los procesos de aprendizaje pone de relieve que las formas de hablar contribuyen a modelar el pensamiento, el cual es expresado por medio de las formas de hablar.

La investigación realizada por la Universidad de Cambridge propone clasificar las habilidades de la oralidad en cuatro categorías, a saber, física, lingüística, cognitiva y socioemocional. La primera hace referencia a aspectos de la expresión no verbal como el uso de la voz y el lenguaje corporal tales como modulación, fluidez y ritmo, proyección y tono de la voz, gesticulación, postura corporal, contacto visual, etc. Las habilidades lingüísticas, aluden a las elecciones sobre vocabulario, registro, calidad gramatical y estructura de la conversación, así como el uso de elementos retóricos. La habilidad cognitiva describe el contenido y la calidad de la conversación en relación con los objetivos que se traza, intención comunicativa, escucha asertiva y,

finalmente, la socioemocional entiende el lenguaje como una herramienta para construir y mantener relaciones sociales por lo que atiende a acciones como escuchar activamente y responder adecuadamente, turnos de habla, veracidad, guiar y gestionar interacciones, entre otras (Cambridge, 2018). Es importante subrayar, no obstante, que no basta con que el estudiante quiera aprender, la voluntad, por sí misma no constituye una garantía para el aprendizaje; en el caso del aprendizaje que se puede facilitar a través de la oralidad es necesario estar dispuestos a establecer interacciones, analizar perspectivas diferentes, revisar los procesos de construcción de significados que han realizado otros a partir de los mismos textos, etc. Esto, obviamente implica tener una actitud positiva y empática con el otro, compartir aspectos afectivos y socioemocionales. Estas categorías, excepto la física, son las que se emplean en la presente investigación. Con ellas se busca establecer las formas cualitativamente diferentes como los estudiantes entrevistados experimentan la oralidad en sus procesos de aprendizaje.

2.4 Cognición y metacognición

2.4.1 Aspectos cognitivos

Si bien el procesamiento que se realiza durante la comprensión de un texto es bastante complejo y encierra gran variedad de procesos cognitivos, entre ellos los de bajo y los de alto nivel, aquí solo haré referencia a algunos de alto nivel con el fin de elaborar las categorías que contribuyan a dar cuenta de qué manera los estudiantes realizan sus procesos de lectura con fines de aprendizaje. Así, debemos partir de que la comprensión lectora es un proceso de construcción de sentido, es decir, la generación de inferencias que realiza el sujeto lector con base en su saber previo y el contexto dado por el texto. Esto quiere decir que, para efectos de una interpretación textual se deben poner en interacción las informaciones semánticas presentadas y el contexto en que son expresadas. La aprehensión de ese contexto discursivo disciplinar contribuye en la construcción del modelo mental necesario que, a su vez, prepara para la comprensión de dicho contexto discursivo. Como se ve, estaríamos hablando de un bucle de conocimiento que va creciendo en la medida en que se amplían los conocimientos que contribuyen a la ampliación del modelo mental, etc. De acuerdo con esta perspectiva, “el sistema cognitivo carece de procedimientos para determinar la referencia de

cualquier expresión con independencia de su uso en un contexto (Johnson-Laird, 1983; Gibbs, 1984, citados en Ramos, 1998).

La importancia del contexto está dada en la medida en que proporciona informaciones fundamentales para desarrollar procesos inferenciales. El contexto del texto puede ser de tipo lingüístico (léxico, registro lingüístico, estructura y superestructura, relaciones lógico semánticas y pragmáticas implícitas o explícitas, jerarquización semántica, etc.) y situacional (época, temática, grado de desarrollo del conocimiento del tema en un momento dado, autor, etc.) el cual, además, de acuerdo con el nivel de complejidad, puede incidir no solo en el proceso de comprensión textual como tal, sino en la evocación de la información allí consignada.

Otro de los aspectos fundamentales en los procesos cognitivos es la dimensión emocional, aquí confluyen las concepciones, creencias, disponibilidad, autopercepción, razones y motivaciones que tiene el sujeto lector al momento de asumir su lectura y, en general, sus procesos de aprendizaje. Esta suerte de sentimiento y emociones condicionan el comportamiento, la actitud e incluso el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y, por tanto, los resultados que obtiene el estudiante, lo que, a su vez, incide en la manera de asumir una nueva tarea.

Dependiendo la complejidad de la tarea, del texto, del ambiente de aprendizaje y de las concepciones del estudiante, este puede asumir una actitud activa o pasiva al enfrentar su proceso de aprendizaje. Ello dependerá también de sus motivaciones tales como resultados, invertir más o menos tiempo, la importancia que le dé al tema, el grado de la aplicabilidad del mismo o eventual carácter de prerrequisito para el abordaje de otros temas, los sentimientos de satisfacción o frustración que le produzca, deseo de aprender, sensación de hastío o placer, incluso aspectos de prestigio entre sus compañeros, etc.

2.4.2 Aspectos metacognitivos

Formar estudiantes autónomos viene siendo una preocupación cada vez más frecuente, pero esto solo puede darse en la medida en que se trabaje en la concienciación de los propios procesos cognitivos por parte del alumno, de modo que llegue a la autorregulación y autodirección de los

mismos con fines de aprendizaje¹¹. Los estudios sobre metacognición integran dos vertientes, una enfocada en los conocimientos que posee el individuo sobre sus procesos cognitivos y la segunda, centrada en la regulación de dichos procesos mediante estrategias de control de procesos de aprendizaje (Alvarado, 2003).

En palabras de Flavell (1976, p. 232, citado en Osses y Jaramillo, 2008, p. 191), la metacognición se refiere, por una parte, “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” y, por otra, “a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto”. En ese orden de ideas, dicen Osses et al (2008), hay metacognición cuando el estudiante es consciente si presenta dificultades para la comprensión de algún tema; si tiene claro que ha de verificar un fenómeno o información antes de aceptarlo como verídico; “cuando se piensa que es preciso examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando se advierte que se debería tomar nota de algo porque puede olvidarse”, etc. (p. 191).

Para Carretero (2001, citado en Osses et al, 2008), la metacognición es el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo, por ejemplo, si la persona sabe que la realización de esquemas favorece la recuperación de información. Así mismo, considera que, dentro de la metacognición están las operaciones cognitivas relacionadas con la supervisión de procesos, regulación de la actividad cognitiva frente a tareas, o sea que, para aprehender el contenido de un texto el estudiante escoge un esquema como estrategia y luego evalúa el resultado de dicha acción.

Siguiendo a Osses et al. (2008), el conocimiento metacognitivo implica el conocimiento que tiene la persona de sus potencialidades y limitaciones cognitivas; el conocimiento de la tarea, es decir, tener claridades sobre los objetivos de la tarea y toda la complejidad que pueda implicar y, en

¹¹ Cabe mencionar aquí, ya que no se ha aclarado en apartados anteriores que, siempre que hablamos de aprendizaje, estamos haciendo referencia al enfoque significativo propuesto por Ausubel et al. (1973, citados en Osses y Jaramillo, 2008), es decir, cuando “las tareas están relacionadas congruentemente y el sujeto decide aprender; cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee” (p. 190).

consecuencia, el conocimiento de la estrategia que ha de emplear en su desarrollo. Por su parte, el control metacognitivo, también llamado aprendizaje autorregulado, hace referencia a que el estudiante es un participante intencional y activo, capaz de iniciar y dirigir su propio aprendizaje.

Ahora bien, quiero llevar esta conceptualización sobre metacognición al terreno de la metacomprensión, la cual alude al “conocimiento que un lector posee sobre sus habilidades, estrategias y recursos cognitivos necesarios para tener éxito en una tarea de lectura, y sobre la compatibilidad existente entre sus recursos y la situación de aprendizaje en la cual se encuentra” (Alvarado, 2003, p. 2). En la metacomprensión el conocimiento metacognitivo y el control metacognitivo son fundamentales, pues el primero determina los conocimientos que el lector tiene sobre sus procesos cognitivos relacionados con la lectura y el segundo, proceso de autorregulación o de control cognitivo en la actividad de la lectura determina la gestión que hará del proceso lector (Glasson, 1990; Mazzoni, 1999, citados en Alvarado, 2003, p.11).

Entonces, de acuerdo con Alvarado (2003) por un lado, el conocimiento metacognitivo en la metacomprensión es el conocimiento que el sujeto lector tiene de sus habilidades, estrategias y recursos cognitivos necesarios para realizar una comprensión textual exitosa. Este lector también ha de ser consciente de la relación entre dichos recursos y la situación de aprendizaje en la que se halle.

A este respecto Glasson (1990, citado en Alvarado, 2003) sugiere una subdivisión de este conocimiento en tres direcciones: i) los conocimientos sobre la persona, es decir, los conocimientos del lector sobre sus recursos, sus límites cognitivos, sus intereses y su motivación, si bien es necesario aclarar que la propia percepción en este campo podría llegar a ser sub o sobre estimada por influencias externas al propio sujeto; ii) los conocimientos sobre la tarea, donde se trata de ver qué tan familiarizado está el estudiante sobre las exigencias de la tarea y, en consecuencia, si sabe cuál es la mejor manera de abordar un material dependiendo de su naturaleza y organización y iii) los conocimientos sobre las estrategias, o sea, la consciencia del lector sobre las estrategias eficaces para responder a una tarea.

Por otro lado, está el segundo componente de la metacomprensión, a saber, la autogestión. Aquí se habla de la habilidad del lector para utilizar los procesos de autorregulación, determinados estos por su compromiso y proactividad, es decir, su actitud y comportamientos frente a la tarea. Mazzoni (1999, citado en Alvarado, 2003) menciona dos modos de control, uno a distancia y otro en curso. El primero es la evaluación que hace el sujeto lector a partir de sus conocimientos y sobre

los cuales plantea o escoge una serie de estrategias con anticipación a la actividad lectora o cognitiva; el segundo se realiza durante la actividad. Aquí Giasson (1990) retoma a Brown (1980) para presentar cuatro aspectos del proceso de gestión. El primero, es saber cuándo se comprende y cuándo no; el segundo, saber lo que se comprende y lo que no se comprende; el tercero, saber aquello que hace falta para comprender y cuarto, saber que se puede hacer algo cuando no se comprende.

Giasson menciona, también, la experiencia metacognitiva para referirse a la toma de consciencia del modo como el lector lleva a cabo la tarea y el uso de estrategias de lectura, esto es, las acciones concretas del lector empleadas en la planificación de la lectura, para realizar los ajustes convenientes en caso de que detecte cualquier tipo de dificultad en la comprensión. Cabe aclarar en este punto que, si bien, el uso de estrategias no es una actividad metacognitiva en sí misma, es producto de un análisis metacognitivo. Es decir, aunque no es muy habitual el uso del término táctica, a veces suele confundirse con estrategia. El primero, hace referencia a una técnica individual en función de un plan, la estrategia vendría a ser el plan que busca llegar a un objetivo (Alvarado, 2003, p.12).

3. Capítulo metodología

La estructuración operacional del presente estudio, basado en el enfoque cualitativo, exige un diseño a partir de subcapítulos cuyo objetivo consiste en mostrar, de manera coherente, sistemática y cohesionada toda la propuesta. En razón a ello, presentamos aquí el proceso metodológico de la investigación realizada con los estudiantes de una universidad del departamento de Cundinamarca, Colombia, el cual se desarrolla de la siguiente manera: primero, presento las etapas de la investigación, luego la población de estudio, seguida del diseño de investigación. A continuación, los instrumentos de recolección de la información (cuestionario CPE y entrevista semiestructurada).

3.1 Etapas de la investigación

Dado que el objetivo general de la investigación es identificar la posible relación entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes participantes y la manera como usan la lectura y la comunicación oral para aprender, la planeación se realizó de la siguiente manera:

Etapas I

Se adoptó el Cuestionario de Procesos de Estudio CPE, realizado por Biggs en 1987 y adaptado por Hernández, García, y Maquilón (2005) y empleado por Fernández (2013) en Cuba y cuyo perfil psicométrico ha sido validado por diferentes investigaciones, por lo cual, además, no se desarrollan, en la presente investigación, las etapas de validación de dicho cuestionario; paralelamente se diseñó una entrevista semiestructurada compuesta de dos apartados o cuestionarios, uno tendiente a identificar la manera como emplean la lectura en sus procesos de aprendizaje los estudiantes y el otro que busca establecer la manera como emplean la comunicación oral en sus procesos de aprendizaje. Al cuestionario de la entrevista semiestructurada se le realizó la validación

cognitiva en la que participaron en primer lugar un grupo de cinco estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, a fin de hacer una primera evaluación lexical y semántica. Después un grupo de cinco docentes sirvieron como jurados para la validación de contenido.

Etapa II

En la etapa de aplicación, el cuestionario CPE se subió a la plataforma Google Formularios, donde fue cumplimentada por alrededor de 150 estudiantes, de las cuales solo se emplearon las realizadas por estudiantes de los programas de Enfermería y Licenciatura lenguas (132 estudiantes). Paralelamente, con la colaboración de dos docentes de los respectivos programas, se realizaron las entrevistas semiestructuradas grupales.

Etapa III

El análisis del cuestionario CPE se realizó a través del programa Excel y las entrevistas se analizaron con el software Atlas ti. Una vez obtenidos los resultados de ambos instrumentos procedimos a relacionar los resultados y, finalmente, se realiza la discusión y conclusiones.

3.2 Población del estudio

El presente estudio se llevó a cabo con estudiantes de una institución universitaria pública del departamento de Cundinamarca, durante los meses de abril y junio de 2020. Cabe mencionar que durante este periodo académico la Universidad se vio obligada a realizar las clases de forma remota a través de plataformas y herramientas virtuales, lo cual afectó la propuesta metodológica que se tenía planeada; por una parte, se había planeado que los datos de los dos instrumentos se obtendrían de manera presencial, sin embargo todo terminó haciéndose de manera virtual; esto afectó la participación de los estudiantes, el número de participantes que se tenía programado vincular pasó de 600 a tan solo 132 para el cuestionario CPE y 30 aproximadamente para la entrevista, con la pérdida además, de lo que aportaría la observación presencial por parte de la investigadora.

El programa de Enfermería cuenta hoy con aproximadamente 500 estudiantes mientras que la licenciatura, dado que no recibe nuevos estudiantes desde el año 2018 cuenta con 150 estudiantes,

aproximadamente. En razón a ello, los alumnos de la licenciatura se ubican en los semestres de 5° a 10°; los de Enfermería van de primero a décimo semestre y los participantes se ubicaron especialmente en 7°, 8°, y 9°. De ellos participaron 82 mujeres y 50 hombres de ambos programas, dato que evidencia una diferencia significativa en la conformación por género de los dos programas. (Ver Figura 3-2).

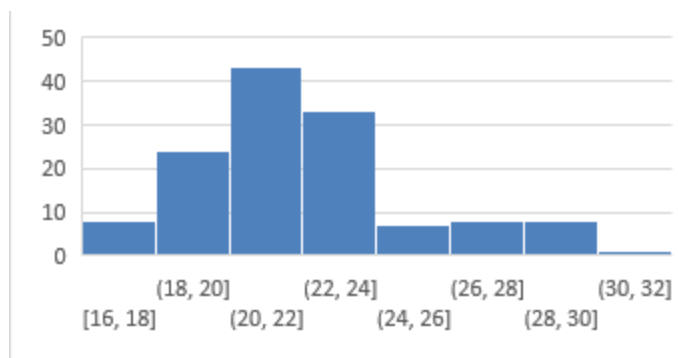
Figura 3-1. Participantes por género



Fuente: Elaboración propia

Estos estudiantes oscilan entre los 16 y los 30 años, pero se ubican, fundamentalmente entre los 18 y 24 años (Ver Figura 3-3).

Figura 3-2. Rango de edad del total grupo de participantes



Fuente: Elaboración propia

Como ya se mencionó, si bien en la planeación inicial se tenía previsto encuestar a la totalidad de los estudiantes de ambos programas y se haría a través de cuestionario impreso y de manera presencial y aleatoria, la circunstancia de emergencia sanitaria mundial obligó a replantear

ciertos aspectos de la metodología. La convocatoria para el cuestionario a los estudiantes se realizó, principalmente, voz a voz y a través de grupos estudiantiles de WhatsApp y Facebook. La entrevista grupal se realizó gracias a la colaboración de un docente de cada programa quienes generaron algunos espacios virtuales para que sus estudiantes participaran sin alterar sus horarios habituales de clase. Esto se realizó de esta manera ya que las decanas de los respectivos programas no estimaron conveniente, dada la coyuntura de anormalidad, abrir la posibilidad de generar mayor traumatismo en las dinámicas académicas.

En ese orden de ideas, si bien se debió flexibilizar la propuesta inicial, sí se conservaron los criterios iniciales de que los estudiantes participarían de manera voluntaria y deberían ser estudiantes activos de la Universidad. Dado el mecanismo de voz a voz empleado, estudiantes de diferentes programas de la universidad muy amablemente cumplieron el cuestionario, sin embargo, no fueron incluidos esos datos ya que se salían de los parámetros poblacionales.

3.3 Diseño de investigación

Todo proceso de investigación, entendido como un proceso sistemático, busca, a partir de un método, obtener información nueva, relevante y fiable a fin de entender, explicar, verificar, reformular o ampliar el conocimiento sobre un tema determinado. La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, paradigma corriente interpretativo y método fenomenográfico.

3.3.1 Enfoque Cualitativo

Desde una perspectiva epistemológica, con el enfoque cualitativo se busca realizar la construcción de conocimiento que parta de la realidad de los informantes y se involucre los planos subjetivo e intersubjetivo. Esto implica “la adopción de una postura metodológica de carácter dialógico donde las creencias, los valores, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana” (Gurdián, 2007, p.95).

El enfoque cualitativo, según Gegeo (1988, citado en Pérez, 2007, p. 4) “consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables”, donde cobran vital importancia los participantes, sus experiencias, concepciones, sus voces, discursos, percepciones, y la manera como son expresadas. De ahí que, el paradigma de la investigación cualitativa conciba la realidad como aquello construido por las personas, a partir de lo cual, se construye también, el papel del investigador, pues el investigador, en este enfoque, no se puede mantener al margen del fenómeno o de los informantes ya que su cercanía y conocimiento de ellos le permite tener una perspectiva más amplia para interpretar y comprender el fenómeno. Y esto, según Martínez (2006), se construye a partir de un modelo dialéctico y sistémico, ya que el conocimiento derivado de la investigación es el resultado de la dialéctica entre el sujeto investigador y los sujetos informantes.

El término cualitativo tiene su origen en la expresión latina *qualitativus*, que significa cualidad y la palabra calidad viene del latín *qualitas*, donde *quae* significa qué o cuál (partículas de interrogación), el sufijo *alis*, que significa relativo a, y el sufijo *itat* que hace relación a condición o cualidad de ser. Todo junto indica cualidad (*-tat-*) relativa a (*-alis*) qué (*quae*). Como cualitativo es un adjetivo, se emplea, entonces, para denotar las cualidades, la naturaleza o esencia de alguien o algo.

En el libro quinto de *Metafísica* de Aristóteles

[...] la cualidad es, en primer lugar, la diferencia que distingue la esencia [...] la cualidad primera es la diferencia en la esencia [...] En la segunda clase de cualidades, por lo contrario, se colocan los modos de los seres en movimiento, en tanto que están en movimiento, y las diferencias de los movimientos [...] la expresión de las diferencias de movimiento o de acción en los seres en movimiento que lo hacen o lo experimentan (Azcárate, 2005, p.1).

La filosofía aristotélica consideraba que el concepto de cualidad podía ser polisémico, por ejemplo, cualidad podría ser lo que hace que un triángulo sea un triángulo y no un círculo, pero también son las propiedades sensibles de los cuerpos o de las personas, la manera de ser o aquello que hace a una persona, una cosa o un fenómeno ser lo que es. Entonces, es en virtud de estos principios filosóficos que el enfoque cualitativo aborda un objeto de estudio y lo constituye en su unidad de análisis. En ese orden de ideas, de acuerdo con Martínez (2006) este enfoque busca

“identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones, de su todo integrado” (p. 6).

Desde esta perspectiva y, anclados al enfoque cualitativo, a fin de tener un acercamiento mayor con los estudiantes que participaron en la investigación se empleó el método fenomenográfico. Se busca con esto tener una mejor aproximación a la manera como el contexto incide en la construcción de su pensamiento en torno a nuestro tema de interés

3.3.1.1 Método fenomenográfico

Ahora bien, dado que el presente estudio busca dar cuenta de la relación entre los enfoques de aprendizaje y la manera como un grupo de estudiantes universitarios usa sus habilidades de oralidad y lectura en sus procesos de cognitivos, se deben considerar la variedad de formas en las que experimentan dichos fenómenos. Para ello, decidimos emplear el método fenomenográfico.

Lo primero que hay que decir es que la fenomenografía es un enfoque de investigación cualitativo cuyo objetivo es identificar y describir las diferentes formas como las personas advierten, comprenden, perciben fenómenos de su entorno. Este método tiene su génesis en un grupo de estudio del Departamento de Educación de la Universidad de Gutenberg, en Suecia con las investigaciones llevadas a cabo por Ference Marton y Roger Säljö en la década de 1970. Ellos buscaban dar cuenta de la relación entre los resultados de leer un texto y la manera como los estudiantes habían realizado la tarea. Sus análisis mostraron que “aquellos que leían el texto de manera profunda —enfocados en el significado del texto— tendían a obtener mayores grados de comprensión, mientras que, quienes lo leían de manera superficial —centrados en memorizar el contenido— lograban menor comprensión” (Marton y Säljö, 1976, citados en González, 2014, p. 3), lo cual tiene una relación muy estrecha con los enfoques de aprendizaje, de ahí su pertinencia para la presente investigación.

De acuerdo con Mahncke (2010), el objeto de investigación, para Marton, “son las diferentes o semejantes maneras como estamos conscientes del mundo, cómo experimentamos, comprendemos, tenemos sentido de, y vemos los diferentes fenómenos y situaciones. Se trata de los significados, concepciones, maneras de experimentar” (p. 5); se busca establecer la relación entre quien experimenta y lo experimentado, la relación entre el sujeto y el objeto, dicho de otra manera, de qué

manera es comprendido o percibido el fenómeno; Marton (1981) es más específico cuando afirma que, con la fenomenografía se busca “sistematizar formas de pensamiento a través de las cuales las personas interpretan aspectos de la realidad, aspectos que son socialmente significativos y que, se supone, son compartidos por los miembros de un tipo particular de sociedad (p. 4).

El resultado de una de las primeras investigaciones de Marton arrojó que un grupo de estudiantes que leyó el mismo fragmento de un texto lo entendió en un número limitado de formas cualitativamente diferentes. “Los estudiantes expresaron diferentes entendimientos del mismo material, y esta variación en el entendimiento podría ser claramente organizada por los investigadores en categorías discretas (Marton, 1995; Marton y Svensson, 1979, citados en Barnard et al, 1999, p. 2). La deducción de Marton fue que, “si los estudiantes tenían un número finito de entendimientos del aprendizaje cualitativamente diferentes, entonces era razonable esperar que las personas tuvieran un número finito de entendimientos cualitativamente diferentes de todo tipo de fenómenos” (1986, p. 37, citado en Barnard et al, 1999, p. 2).

Para Marton y Booth (1997, citados en González, 2014, p. 145), experimentar, percibir, comprender o conceptualizar significa “discernir aspectos de un fenómeno y estar paralela y focalmente consciente de ello” o, en otras palabras, “la variación en las formas de experimentar un fenómeno puede ser entendida en términos de la capacidad humana limitada para discernir y tener consciencia simultánea de los aspectos de un fenómeno particular”. Ahora bien, esa capacidad de discernir está atada a factores como que, diferentes individuos perciben ciertas relaciones y otras no, se encuentran en momentos diferentes, en contextos diversos que les permitirán o no ser conscientes de diferentes aspectos del fenómeno y su entorno. En consecuencia, plantean Marton y Trigwell (2000, citados en González, 2014, p. 145) que, cuantos más aspectos de un fenómeno una persona sea capaz de discernir, más completa será su experiencia.

En ese orden de ideas, la fenomenografía fue empleada en la presente investigación para relacionar comprender y analizar las categorías establecidas a partir de la descripción de las experiencias y percepciones de los estudiantes. Es necesario develar las particularidades que hacen distintas unas percepciones de otras, unos discursos de otros y, con ello, categorizar y comprender el fenómeno, identificar los diferentes factores que, a juicio del estudiante, inciden en su experiencia.

Para acercarnos de esa manera a los estudiantes y a su experiencia empleamos la entrevista semiestructurada grupal para la recolección de información, la cual permitió captar las reflexiones y las descripciones de los estudiantes, las coincidencias, semejanzas, diferencias, acuerdos o desacuerdos en la manera de asumir sus procesos cognitivos tratando siempre de limitarnos a la descripción de las diferencias subyacentes como los estudiantes le atribuyen significado a sus procesos de aprendizaje, como los perciben y comprenden.

3.4 Instrumentos

Dado que la presente investigación tiene como objetivos identificar los enfoques de aprendizaje de un grupo de estudiantes universitarios y luego relacionar estos enfoques con la manera como usan la lectura y la comunicación oral en sus procesos de aprendizaje se emplearon dos instrumentos como se describe a continuación.

En primer lugar, para dar cuenta de los enfoques de aprendizaje, se empleó el Cuestionario de Procesos de Estudio CPE, realizado por Biggs en 1987 y adaptado por Hernández et al. (2005) para la comunidad hispanoparlante; en segundo lugar, se diseñó un cuestionario de 24 preguntas abiertas para entrevista grupal semiestructurada, a fin de identificar la manera como los estudiantes utilizan sus habilidades de lectura y expresión oral en sus procesos de aprendizaje.

3.4.1 Cuestionario de Procesos de Estudio CPE

Con miras a hacer aportes pertinentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la línea Student Approaches to Learning (SAL) ha venido desarrollando investigaciones desde finales de la década de 1960, en las cuales se cruzan diferentes tipos de variables como la institución, el nivel y el área de estudio de los alumnos, sus edades, género, los docentes, concepciones, entre otras.

Para la presente investigación se empleó el Cuestionario de Procesos de Estudio-2 Factores (CPE) realizado por de Biggs (1987). A partir de los diferentes estudios que se han realizado con este instrumento, los investigadores llegaron a la conclusión de que era necesario hacer una

reducción de los ítems de 42 a 20, a fin de facilitar tanto su aplicación como su análisis. Un grupo de investigadores de la Universidad de Murcia, conformados por Hernández, García, y Maquilón, (2005) llevaron a cabo una serie de estudios para su adaptación al contexto hispano, lo cual incluyó su traducción y validación; para ello le aplicaron el análisis factorial confirmatorio y el análisis causal a través del uso del programa EQS. El cuestionario consta de 20 afirmaciones que dan cuenta de los dos enfoques superficial y profundo, subdivididos, a su vez, en cuatro subescalas, a saber, las estrategias y motivos de nivel superficial y las estrategias y motivos de nivel profundo (Ver Tabla 3-1). El instrumento tiene una escala tipo Lickert con cinco posibles respuestas de la siguiente manera: 5, siempre o casi siempre; 4, frecuentemente; 3, a menudo; 2, algunas veces y 1, nunca (Ver Anexo A).

Así mismo, para el presente estudio solo se tuvieron en cuenta las variables de carrera o programas académico, Enfermería y Licenciatura en lenguas. Es importante señalar que, si bien se revisaron los datos de las variables género y promedio académico, no se incluyeron en el presente documentos ya que no se contemplaron las mismas variables en las entrevistas, por lo que esa información no resultaba pertinente.

Tabla 3-1. Operacionalización de categorías

Instrumento	Categorías	Subcategorías	Ítems
R-SPQ-2F Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE) 2 Factores	Enfoques de aprendizaje: Procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones que tiene el estudiante de una tarea académica. Influenciado por elementos personales y del contexto. Se estructuran a partir de la relación entre motivos y estrategias. (Biggs, 1988, 1993)	Enfoque Profundo El estudiante está interesado por la tarea. El aprendizaje tiene un significado personal (motivación intrínseca). Las estrategias que predominan se usan para lograr la comprensión, relacionando las ideas y estableciendo nexos con otros contenidos, examina la lógica del argumento.	Enfoque profundo Motivación: $\Sigma 1+$ 5+9+13+17 Estrategia: $\Sigma 2+6+v10+14$ +17+18
		Enfoque Superficial Percibe la tarea como una demanda que debe satisfacer en función de cumplir los objetivos del curso (motivación extrínseca). Se caracteriza por el uso de estrategias memorísticas y reproductivas, se perciben los elementos o partes de la tarea de forma aislada. No se busca el significado.	Enfoque profundo Motivación: $\Sigma 1+$ 5+9+13+17 Estrategia: $\Sigma 2+6+v10+14$ +17+18

Fuente: Fernández (2013)

3.4.2 Cuestionario entrevista grupal semiestructurada

El segundo componente del presente estudio se aborda desde el enfoque cualitativo de investigación ya que se enfoca en describir las formas cualitativamente diferentes que tienen dos grupos de estudiantes universitarios de percibir la manera como encaran sus procesos de aprendizaje y el contexto en el que este ocurre, la vivencia y la interpretación que hacen desde la complejidad de la situación misma. Para poder establecer una relación más cercana y de diálogo con los estudiantes acudimos a la entrevista grupal semiestructurada la cual es uno de los instrumentos más versátiles de la investigación cualitativa ya que, además, permite adaptar o profundizar las preguntas de acuerdo con las respuestas de los entrevistados.

Es importante recordar aquí que el diseño de la entrevista grupal semiestructurada se realizó, inicialmente, para ser aplicada *in situ*, además, porque se pensaba contar con el apoyo de un estudiante monitor que la realizaría, esto con el fin de que la presencia de la investigadora (docente de algunos grupos colaboradores) no afectara las respuestas. Dado ese contexto, se elaboró un breve protocolo para que hubiera suficiente ilustración para los participantes sobre los objetivos del ejercicio y de la investigación. Así se establecieron los siguientes puntos:

1. Escoger o acordar un lugar adecuado, cómodo, ventilado (las temperaturas de la región superan los 35°C), sin mucho ruido exterior (que no afectara la grabación).

2. El entrevistador presentará de manera breve pero clara los fines de la investigación, los usos que se le dará a la información aportada por los informantes, el carácter confidencial de su participación.

3. El entrevistador leerá junto con los entrevistados el consentimiento informado y estará presto a resolver posibles dudas. Así mismo establecerá si los participantes están de acuerdo en continuar con el proceso y, de ser así, se procederá a la firma de los consentimientos informados.

4. El registro del desarrollo de las entrevistas se hará en audio solamente; no se hará registro fílmico.

5. Dado que la entrevista es grupal, de que son 25 preguntas y los grupos pueden superar los 10 participantes, se abre la posibilidad de que no todos los estudiantes intervengan en todas las preguntas.

6. Al finalizar la entrevista, se apaga la grabadora, se agradece la participación de los asistentes y se corrobora y aún están de acuerdo con su participación en el estudio. En caso de que algún estudiante cambie de idea, el entrevistador se compromete a que la intervención de ese informante no será incluida en los datos de la investigación.

Si bien este protocolo se diseñó para su aplicación *in situ*, al momento real de su aplicación se realizó de manera virtual, debido a la emergencia sanitaria que inició en marzo de 2020. Aun así, excepto el primer punto, se aplicó casi igual.

Ahora bien, en relación con el cuestionario de la entrevista grupal semiestructurada, el diseño de las preguntas se estableció con base en las categorías recogidas en el marco teórico; así, el cuestionario está dividido en los componentes de expresión oral para el aprendizaje y lectura para el aprendizaje. (Ver tablas 3-2 y 3-3)

Tabla 3-2. Categorías apriorísticas y preguntas expresión oral para el aprendizaje.

Categorías	Preguntas
<p>Lingüística: aluden a las elecciones sobre vocabulario, registro, calidad gramatical y estructura de la conversación, así como el uso de elementos retóricos.</p>	<p>2. ¿Qué papel juega el uso de lenguaje técnico o científico cuando habla en clase o cuando lo hacen sus compañeros?</p> <p>3. ¿Organiza lo que va a decir cuando interviene en clase, es decir, antes de hablar, piensa si lo que va a decir aporta al tema; piensa cómo empezar y cómo terminar lo que va a decir?</p> <p>4. ¿Considera que se debe adaptar el lenguaje (científico o técnico) dependiendo del grado de comprensión o conocimiento que tienen sus oyentes sobre el tema? ¿Por qué?</p> <p>7. ¿De qué manera las discusiones que se presentan en clase, les permiten realizar deducciones, conclusiones o inferencias?</p>
<p>Cognitiva: describe el contenido y la calidad de la conversación en relación con los objetivos que se traza, intención comunicativa, escucha asertiva</p>	<p>5. ¿Si tienen dudas sobre un tema o sobre un texto, que abordan en clase, realizan preguntas que les permiten obtener información más clara del tema que se aborda?</p>

Categorías	Preguntas
	8. ¿De qué manera las intervenciones de los demás compañeros en clase les aportan a sus procesos de aprendizaje? 9. ¿De qué manera las discusiones en clase le permiten relacionar información nueva con sus conceptos previos? 10. En momentos de diálogo académico ¿de qué manera se cercioran de haber comprendido lo que dicen los demás hablantes? 11. Cuando hablan en diferentes situaciones académicas ¿cómo verifican que la discusión les haya aportado algo a su aprendizaje?
Socio- Emocionales: entiende el lenguaje como una herramienta para construir y mantener relaciones sociales por lo que atiende a acciones como escuchar activamente y responder adecuadamente, turnos de habla, veracidad, guiar y gestionar interacciones, entre otras. (Cambridge University Press, 2018)	6. ¿Aparte de hacer preguntas o responder cuestionamientos del docente ¿qué otro tipo de intervenciones realiza en clase? ¿Por qué? 12. ¿Si observan que hablar en clase o con grupos de compañeros les permite entender mejor un tema, lo incorporan a sus hábitos de estudio? ¿Recuerdan algunas estrategias de aprendizaje que hayan incorporado a sus hábitos de estudio al ver que les resultan útiles a sus compañeros? 1 ¿Suelen intervenir de manera oral en diferentes situaciones académicas en clase?

Fuente: Elaboración propia con base en Cambridge University Press (2018)

Tabla 3-3. Categorías apriorísticas y preguntas lectura para el aprendizaje

Categorías	Subcategoría	Preguntas
Aspectos cognitivos	Conocimiento previo: proceso cognitivo conduce a la construcción de modelos mentales, estructuras de pensamiento con las que edifica los conocimientos a partir de sus saberes previos y la construcción de inferencias que guían la interpretación textual	13 ¿De qué manera relacionan el contenido de una lectura, de un texto con los temas de sus demás asignaturas? 15 ¿De qué manera identifican diferencias entre la nueva información y sus conocimientos previos?
	Contexto situacional: situación en la cual se produce la enunciación; el contexto permite acceder a información que no se halla de manera explícita en el texto; los aspectos contextuales o situacionales determinan la	21. ¿Tienen en cuenta el contexto del autor, es decir, época, país de origen, corriente científica, otros escritos suyos, etc.? Si lo hacen ¿esto para qué les sirve?

Categorías	Subcategoría	Preguntas
	intención del autor y, el sentido que asigne el lector al texto.	
Aspectos lingüísticos	Contexto lingüístico: la coherencia, la cohesión, las relaciones causales o de índole lógico semántico, determinan el nivel de procesamiento inferencial que lleve a cabo el estudiante en los diferentes apartados e informaciones textuales	14. ¿Buscan relaciones de tipo causal, secuencial, analógico, finalidades, motivaciones y condiciones, etc. a lo largo del texto? ¿Cómo lo evidencia o lo resalta en la lectura? 19 ¿Identifican fácilmente si se trata de un texto argumentativo, narrativo, expositivo, informativo, u otro? 20 ¿Identifican fácilmente la información importante de la secundaria, qué estrategia emplean? 22 ¿Qué importancia les confiere a elementos textuales como títulos, diagramas, gráficos, etc.?
Aspectos cognitivos y metacognitivos	Conocimiento metacognitivo: conocimiento que el sujeto lector tiene de sus habilidades, estrategias y recursos cognitivos necesarios para realizar una comprensión textual exitosa.	17. Cuando encuentran algún obstáculo como no entender, no conocer un concepto, no conocer la teoría, falta de concentración, cansancio, etc. ¿identifican fácilmente dicho obstáculo y lo señalan, lo subrayan o hacen un comentario al margen? 18 ¿Si encuentran ese obstáculo, preguntan al profesor, lo investigan o lo discuten con sus compañeros? ¿Porqué? 16 ¿Verifican el significado de palabras desconocidas? ¿En qué momento de la lectura lo hace (durante o después) y a través de qué mecanismo (diccionario, internet, pregunta al profesor, otro)?
	Control metacognitivo o autogestión: (Estrategias): habilidad del lector para utilizar los procesos de autorregulación, determinados estos por su compromiso y proactividad, es decir, su actitud y comportamientos frente a la tarea.	23. ¿Al realizar una lectura, tienen claras las características de la tarea? ¿Se traza objetivos de lectura? 24. ¿Qué estrategias de lectura emplea (resúmenes, revisar tablas de contenido, discutirlo con los compañeros, explicarlo con tus propias palabras etc.)? 25 ¿Saben cuándo y por qué aplicar esas estrategias? ¿Saben qué y porqué subrayar?

Categorías	Subcategoría	Preguntas
Aspectos Emocionales	Control Emocional: cobija las dimensiones de autopercepción de su desempeño y la motivación que puede ser intrínseca o extrínseca	26. ¿Leen para obtener un resultados positivos en sus notas?

Fuente: Elaboración propia

Inicialmente se diseñaron dos cuestionarios, uno de 22 preguntas y otro de 36 pues se buscaba abarcar la mayor cantidad de factores posible, no obstante, se terminó reduciendo a un solo cuestionario con dos componentes. Las preguntas, a pesar de estar pensadas de manera que puedan ser modificadas, ampliadas o, incluso, suprimidas dependiendo de cómo se desarrolle la entrevista, fueron sometidas a un breve proceso de verificación a fin de garantizar su comprensión por parte de los entrevistados y de que indaguen verdaderamente sobre la información que se buscaba recabar.

El primer filtro que pasó el cuestionario fue la revisión de un grupo de cinco estudiantes de la Universidad Nacional de entre tercero y quinto semestre de la Facultad de Ciencias Humanas, cuyo objetivo era hacer sugerencias sobre el léxico empleado y la interpretación semántica. Así, hubo aportes importantes tales como revisar el uso de un léxico muy técnico, palabras que requerían una definición o explicación y redacción ambigua en algunas preguntas.

Después de realizar estas correcciones, se procedió a hacer la validación del contenido de la entrevista para lo cual contamos con el apoyo de cinco profesionales del área de lenguaje. Aquí los jueces manifiestan una valoración positiva o negativa sobre aspectos de pertinencia, contenido y redacción de las preguntas de la entrevista. Se les pidió que evaluaran dichos aspectos a partir de una escala Likert de tipo ordinal con un rango de 1 a 5, donde 1 es la calificación más baja (nada adecuado) y 5 la más alta (muy adecuada). (Ver Tablas 3-4 y 3-5)

Tabla 3-4. V de Aiken de pertinencia, contenido y redacción. Preguntas oralidad

V de Aiken de pertinencia, contenido y redacción				
	Pertinencia	Contenido	Redacción	V de Aiken Total
¿Qué opinan sobre la utilidad de la intervención oral en clase por parte de los estudiantes?	0.75	1	0.7	0.82
¿Eligen un vocabulario (científico o técnico) de acuerdo con la situación académica, dentro o fuera del aula, en la que estén?	0.75	0.75	0.75	0.75
¿Organizan lo que van a decir cuando intervienen en clase, es decir, antes de hablar, piensan si lo que van a decir aporta al tema; piensan cómo empezar y cómo terminar lo que van a decir?	0.65	0.75	0.7	0.7
¿Consideran que se debe adaptar el lenguaje (científico o técnico) dependiendo del grado de comprensión o conocimiento que tienen sus oyentes sobre el tema? ¿Por qué?	0.75	0.6	0.85	0.73
¿Si tienen dudas sobre un tema o sobre un texto, que abordan en clase, realizan preguntas que les permiten obtener información más clara del tema que se aborda?	0.75	0.7	0.9	0.78
6. ¿Aparte de hacer preguntas o responder cuestionamientos del docente ¿qué otro tipo de intervenciones realiza en clase? ¿Por qué?	0.75	0.6	0.8	0.72
¿De qué manera las discusiones que se presentan en clase, les permiten realizar deducciones, conclusiones o inferencias?	0.8	0.75	0.75	0.77
¿De qué manera las intervenciones o aportes de los demás compañeros en clase les aportan a sus procesos de aprendizaje?	0.9	0.85	0.85	0.87
¿De qué manera las discusiones que se presentan en clase les permiten relacionar información nueva con sus conceptos previos?	0.95	1	0.9	0.95
En momentos de diálogo académico ¿de qué manera se cercioran de haber comprendido lo que dicen los demás hablantes?	0.9	0.95	0.85	0.90
Cuando solo escuchan (uds. no hablan) en diferentes situaciones académicas ¿cómo verifican que la discusión les haya aportado algo a su aprendizaje?	1	0.75	0.75	0.83
¿Si observan que hablar en clase o con grupos de compañeros les permite entender mejor un tema, lo incorporan a sus hábitos de estudio? ¿Recuerdan algunas estrategias de aprendizaje que hayan incorporado a sus hábitos de estudio al ver que les resultan útiles a sus compañeros?	1	0.8	0.75	0.85
¿Han observado si cuando participan de manera oral en clase, eso les permite entender mejor un tema?	0.75	0.8	0.8	0.78
Total	0.75	0.8	0.7	0.80

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3-5. V de Aiken de pertinencia, contenido y redacción. Preguntas lectura

V de Aiken de pertinencia, contenido y redacción. Preguntas lectura				
	Pertinencia	Contenido	Redacción	V de Aiken Total
13. ¿De que manera relacionan el contenido de una lectura, de un texto con los temas de sus demás asignaturas?	0.8	1	0.75	0.85
14. ¿Buscan relaciones de tipo causal, secuencial, analógico, finalidades, motivaciones y condiciones, etc. a lo largo del texto? ¿Cómo lo evidencia o lo resalta en la lectura? ¿De qué manera identifican diferencias entre la nueva información y sus conocimientos previos? ¿Verifican el significado de palabras desconocidas en el texto? ¿En qué momento de la lectura lo hace (durante o después)?	0.75	0.8	0.75	0.77
15. Cuando encuentran algún obstáculo como no entender, no conocer un concepto, no conocer la teoría, etc. ¿identifican fácilmente dicho obstáculo y lo señalan, lo subrayan o hacen un comentario al margen?	0.85	0.75	0.85	0.82
16. Si identifican ese obstáculo ¿preguntan al profesor, lo investigan o lo discuten con sus compañeros? ¿Por qué?	0.8	0.85	0.85	0.83
17. ¿Identifican fácilmente si se trata de un texto argumentativo, narrativo, expositivo, informativo, u otro?	0.8	0.95	0.85	0.87
18. ¿Identifican fácilmente la información importante de la secundaria? ¿Qué estrategias emplean?	0.75	0.9	0.85	0.83
19. ¿Tienen en cuenta el contexto del autor, es decir, época, país de origen, corriente científica, otros escritos suyos, etc.? Si lo hacen ¿esto para qué les sirve?	0.8	0.9	0.75	0.82
20. ¿Que importancia les confieren a elementos textuales como títulos, diagramas, gráficos, etc.?	0.9	0.85	0.9	0.88
21. ¿Al realizar una lectura, tienen claras las características de la tarea? ¿Se traza objetivos de lectura?	0.9	0.95	0.95	0.93
22. ¿Cuando leen, aplican procedimientos como subrayar, hacer resúmenes, revisar tablas de contenido, discutir el texto con los compañeros, explicarlo con sus propias palabras u otros?	1	0.75	0.8	0.85
23. ¿Saben cuando y por que aplicar esos procedimientos?	1	0.8	0.8	0.87
24. ¿Leen para obtener un resultado positivo en sus notas?	0.9	0.8	0.9	0.87
Total	0.85	0.86	0.83	0.85

Fuente: Elaboración propia

La evaluación realizada por los jueces se analizó mediante el coeficiente de validación V de Aiken que es un coeficiente que permite cuantificar la adecuación de los ítems en relación con un dominio de contenido a partir de las valoraciones de N jueces. Este modelo de validez se basa en la opinión de expertos sobre un material a evaluar, cuya magnitud va de 0,00 (la más baja) hasta 1,00 (la más alta magnitud) que indica un completo acuerdo entre los jueces. En nuestro caso, los valores

de la escala tipo Likert se convirtieron a V de Aiken a través del programa de Excel, asumiendo el valor de confianza del 9.5 ($V_p=0.5$) (Lira, 2017).

Esta magnitud fue calculada mediante la siguiente fórmula:

$V = \frac{\chi - l}{k}$	χ = media de calificaciones de los jueces l = valor de calificación más bajo de la escala k = rango de los valores posibles de la escala de valoración
--------------------------	---

Fuente: Martín, A., y Molina, E. (2017).

En relación con la cantidad de acuerdos, este depende de la cantidad de jueces, es decir, para grupos de jueces de 5, 6 y 7 se requiere completo acuerdo para que el ítem sea considerado válido. Entre mayor sea el número de jueces, menor será la cantidad de acuerdos para la validación de los ítems. En nuestro caso, ya que participaron cinco jueces el acuerdo debería ser unánime.

Ahora bien, el procesamiento de la información obtenida en las entrevistas se realizó con ayuda del software Atlas.ti 7, herramienta informática diseñada para el análisis de datos textuales. Al tratarse de un apoyo para la investigación cualitativa donde los análisis dependen fundamentalmente del investigador, la herramienta se encarga de sistematizar actividades que, de otra manera, se harían de forma manual. Así, Atlas.ti permite integrar la información recabada ya sea en fichas, anotaciones, entrevistas, discursos o cualquier tipo de texto lingüístico o gráfico. Esto combinado con los conceptos teóricos, las categorías y códigos que determine el investigador, da paso al establecimiento de categorías y/o modelos de análisis que se pueden representar a través de gráficas.

En nuestro caso, a partir de las categorías establecidas con base en la teoría y los objetivos de investigación, se crearon códigos sobre la base de las respuestas dadas por los estudiantes. El programa aglomera entonces las coincidencias o diferencias en las respuestas individuales. Este proceso permite realizar de manera más rápida y eficiente el análisis de datos y establecer, si existen, categorías emergentes.

4. Capítulo Resultados

El análisis de datos se divide en tres apartados. A fin de dar cuenta del primer objetivo específico, se realiza el análisis de resultados del Cuestionario de Procesos de Estudios CPE de los dos grupos; en un segundo momento, en desarrollo de los objetivos específicos dos y tres, se analizan los resultados de la entrevista semiestructurada aplicada a algunos estudiantes de ambas carreras; para ello se utiliza el software Atlas ti; finalmente, para dar cuenta del objetivo general, se desarrolla el objetivo específico cuatro, donde se cruzan las dos informaciones anteriores a fin de establecer si, efectivamente, existe o se evidencia una relación entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y la manera como usan la lectura y la oralidad en sus procesos cognitivos.

4.1 Análisis de resultados Cuestionario de Procesos de Estudios CPE

En este apartado se presenta el análisis de los resultados que arrojó el Cuestionario de Procesos de Estudios CPE, cumplimentado por 132 estudiantes de los programas de Enfermería y Licenciatura de una universidad pública. Entonces, empezamos por hacer una descripción de los resultados generales, de acuerdo con las categorías *enfoque profundo* y *enfoque superficial* y, al interior de estos, *estrategia profunda* y *estrategia superficial*, es decir dos categorías y dos subcategorías. En las tablas aparecen las categorías con sus descriptores tomados de Fernández (2013) y el número del ítem (izquierda) y los respectivos ítems (derecha, elaborados para la presente investigación) (Ver Tablas 4-1 y 4-2).

Tabla 4-1. Ítems Enfoque profundo (motivación y estrategias)

Enfoque Profundo	
Descriptor e ítem	Ítems
Motivación intrínseca	P. 1. El estudio me produce satisfacción

Enfoque Profundo	
Descriptor e ítem	Ítems
El estudiante está interesado en la tarea. El aprendizaje tiene un significado personal: P.1, P.5, P.9, P.13, P.17	P. 5. Prácticamente cualquier tema puede ser interesante para mí, una vez que lo he abordado. P.9. Encuentro que los temas de estudio son a veces tan excitantes como una buena novela o una película. P. 13. Pongo mucho empeño en el estudio por ser materias interesantes P. 17. Asisto a las sesiones académicas con muchas preguntas en mente que deseo contestar
Las estrategias se usan para lograr la comprensión, relacionando las ideas y estableciendo nexos con otros contenidos; examina la lógica del argumento: P.2, P.6, P.10, P.14, P.17, P.18	P. 2. Requiero estudio intenso sobre un tema antes de llegar a alguna conclusión y sentirme satisfecho P. 6. Invierto tiempo extra en informarme de temas de interés P. 10 En los temas de estudio importantes, me autoevalúo hasta que he comprendido el tema P.14. Invierto mucho de mi tiempo libre en investigar algunos temas interesantes y que se han tratado en clases. P.17. Asisto a las sesiones académicas con muchas preguntas en mente que deseo contestar. P. 18. Investigo en muchas lecturas sugeridas por los temas de su curso

Fuente: Adaptado de Fernández (2013)

Tabla 4-2. Preguntas Enfoque Superficial (Motivación y estrategias)

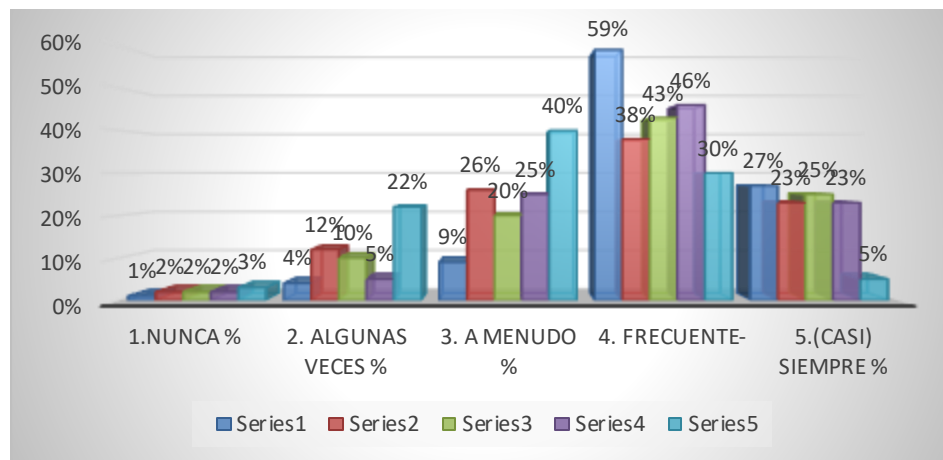
Enfoque Superficial	
Descriptor e ítem	Ítems
Motivación extrínseca Enfoque Superficial: percibe la tarea como una demanda que debe satisfacer en función de cumplir los objetivos del curso: P.3, P.7, P.11, P.15, P.19	P. 3. Mi objetivo es aprobar el núcleo, realizando el menor esfuerzo posible P. 7. Encuentro poco interesante el curso que llevo y mantengo mi trabajo al mínimo. P. 11. Para aprobar algunos exámenes es más importante memorizar claves, más que entender los temas a fondo. P. 15 No me es de ayuda estudiar los temas a profundidad. El exceso de información confunde y se desperdicia tiempo, debo estudiar solo lo indispensable de cada tema. P. 19. No hago lectura profunda de los temas que probablemente no estén contenidos en el examen
Estrategias superficiales (memorísticas y reproductivas, se perciben los elementos o partes de la tarea de forma aislada. No se busca el significado) P.4, P.12, P.16, P.20	P. 4. Únicamente estudio fuera de la clase y del aula, no en el marco de ellas. P. 12. Generalmente restrinjo mi estudio a los temas específicos y no a otros puntos no necesarios P. 16 Los estudiantes no deben invertir demasiado tiempo en aquellos temas en los que saben que no han de ser evaluados. P. 20 Encuentro que la mejor manera de aprobar un examen es memorizar las respuestas a las probables preguntas.

Fuente: Adaptado de Fernández (2013)

A continuación, se presentan los resultados, en primer lugar, de la totalidad de la muestra de los estudiantes, en segundo lugar, los del grupo de Enfermería y, finalmente, los de Licenciatura, siempre en el orden de enfoque profundo con sus dos componentes, seguido del enfoque superficial con sus dos componentes.

Cuestionario de Proceso de Estudio, todos los estudiantes

Figura 4-1. Motivación Intrínseca, enfoque profundo. Todos los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Al hacer una revisión general por las preguntas que identifican el enfoque profundo y la motivación intrínseca se tienen los siguientes porcentajes:

P. 1. El estudio me produce satisfacción (Frecuentemente, 59 %)

P. 5. Prácticamente cualquier tema puede ser interesante para mí, una vez que lo he abordado (Frecuentemente, 38 %)

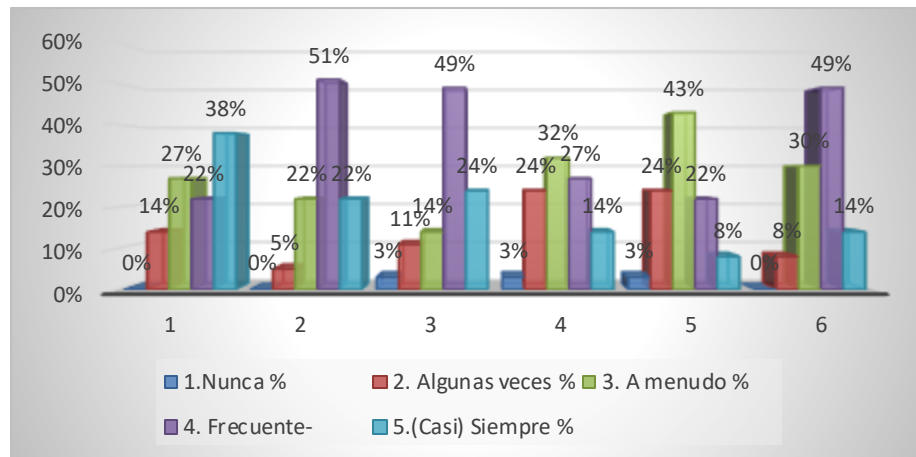
P. 9. Encuentro que los temas de estudio son a veces tan excitantes como una buena novela o una película. (A menudo, 25 %)

P. 13. Pongo mucho empeño en el estudio por ser materias interesantes (Frecuentemente, 46 %)

P. 17. Asisto a las sesiones académicas con muchas preguntas en mente que deseo contestar (A menudo, 40%) (Ver Figura 4-1)

En términos generales se observa que se marca positivamente el enfoque profundo, incluida la motivación intrínseca como subcategoría, especialmente en lo que tiene que ver con la satisfacción que produce el estudio que marca un 59 % en el valor *Frecuentemente*, realmente la puntuación más alta y recurrente de todo el cuestionario.

Figura 4-2. Estrategia profunda, enfoque profundo. Todos los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

P. 2. Requiero estudio intenso sobre un tema antes de llegar a alguna conclusión y sentirme satisfecho (Casi siempre, 38%)

P. 6. Invierto tiempo extra en informarme de temas de interés (Frecuentemente, 51 %)

P. 10 En los temas de estudio importantes, me autoevalúo hasta que he comprendido el tema (Frecuentemente, 49 %)

P. 14. Invierto mucho de mi tiempo libre en investigar algunos temas interesantes y que se han tratado en clases. (A menudo, 32 %)

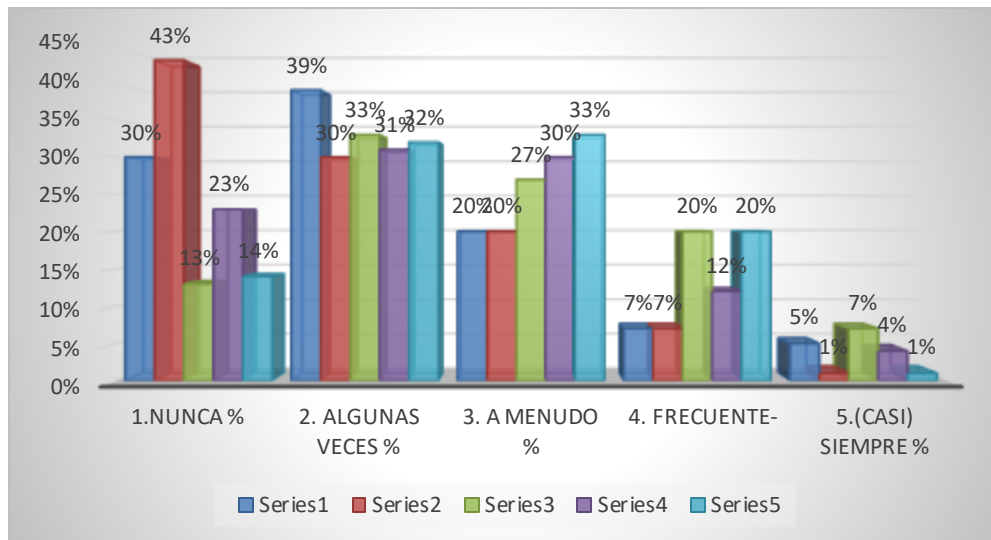
P. 17. Asisto a las sesiones académicas con muchas preguntas en mente que deseo contestar (Frecuentemente, 43 %)

P. 18. Investiga en muchas lecturas sugeridas por los temas de su curso (Frecuentemente, 49 %) (Ver Figura 4-2)

Con respecto a la motivación intrínseca, asociada al enfoque profundo también marcó positivo, con un 51 % en el valor *Frecuentemente*, en relación a la pregunta sobre dedicación de tiempo al estudio; un poco menor que el mayor valor del enfoque profundo, pero también por encima

del 50 %. No obstante, el resto de estas estrategias oscilan entre 32 y 43 %, lo cual baja el promedio de uso general de estas estrategias, si bien sigue siendo positiva.

Figura 4-3. Motivación Extrínseca, enfoque superficial. Todos los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

P. 3. Mi objetivo es aprobar el núcleo, realizando el menor esfuerzo posible (39 %)

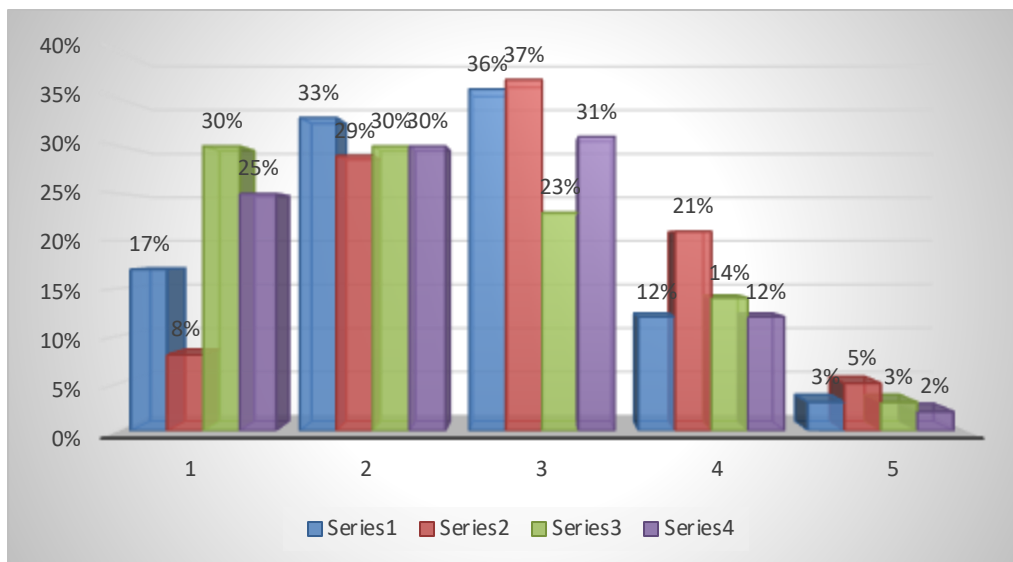
P. 7. Encuentro poco interesante el curso que llevo y mantengo mi trabajo al mínimo. (43 %)

P. 11. Para aprobar algunos exámenes es más importante memorizar claves, más que entender los temas a fondo. (33 %)

P. 15 No me es de ayuda estudiar los temas a profundidad. El exceso de información confunde y se desperdicia tiempo, debo estudiar solo lo indispensable de cada tema. (31%)

P. 19. No hago lectura profunda de los temas que probablemente no estén contenidos en el examen (33 %) (Ver Figura 4-3)

Ahora bien, para analizar las preguntas asociadas al enfoque superficial es importante indicar que, los porcentajes altos ubicados en los valores *Nunca* y *Algunas veces* de las respuestas, indica rechazo, es decir, indica la posición negativa para este enfoque; obviamente indicaría positivo si los porcentajes altos marcara en los valores *A menudo*, *Frecuentemente* o *(Casi) siempre*. En ese orden de ideas, las respuestas aquí oscilan entre 31 % y 43 %, lo cual marca negativo para enfoque superficial, pero, que hay decir que no marcan una diferencia amplia en relación con los valores *A menudo* y *Frecuentemente*, pues la diferencia no alcanza a ser de 10 puntos porcentuales.

Figura 4-4. Estrategia superficial, enfoque superficial. Todos los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

P. 4. Únicamente estudio fuera de la clase y del aula, no en el marco de ellas. (25 %)

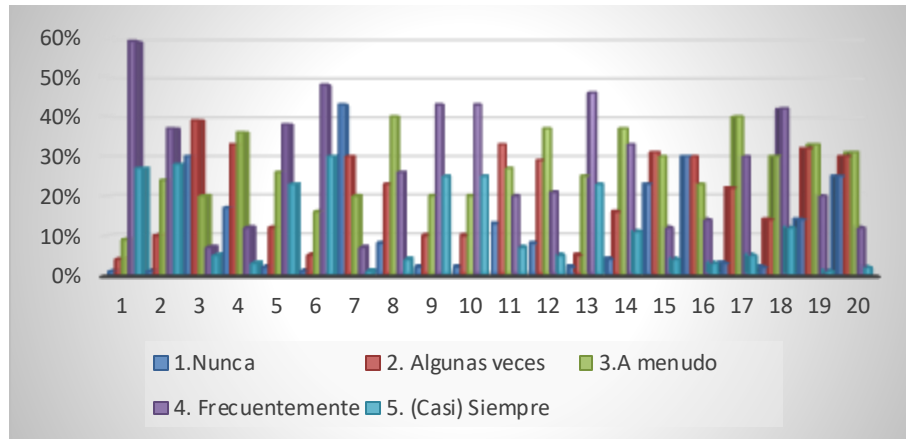
P. 12. Generalmente restrinjo mi estudio a los temas específicos y no a otros puntos no necesarios (33 %)

P. 16 Los estudiantes no deben invertir demasiado tiempo en aquellos temas en los que saben que no han de ser evaluados. (37 %)

P. 20 Encuentro que la mejor manera de aprobar un examen es memorizar las respuestas a las probables preguntas (30 %) (Ver Figura 4-4)

Lo mismo se puede decir para la estrategia superficial cuyos valores oscilan entre 25 % y 37 %, es decir, marcó negativo para esta estrategia, pero no de manera muy marcada.

Figura 4-5. CPE total estudiantes



Fuente: Elaboración propia

La Figura 4-5 corresponde al total de la muestra de 132 estudiantes de los programas de Enfermería y Licenciatura. Aquí se observa que, con el valor *Frecuentemente*, P.1 marca 59 %; la pregunta P. 5, presenta un 38 % en el valor *Frecuentemente* al igual que P. 9 con un 43 % y P.13, con 46 % en el mismo valor; por su parte, P. 17 se ubicó con un 40 % en el valor *A menudo*. Esto muestra una tendencia positiva al enfoque profundo de motivación intrínseco.

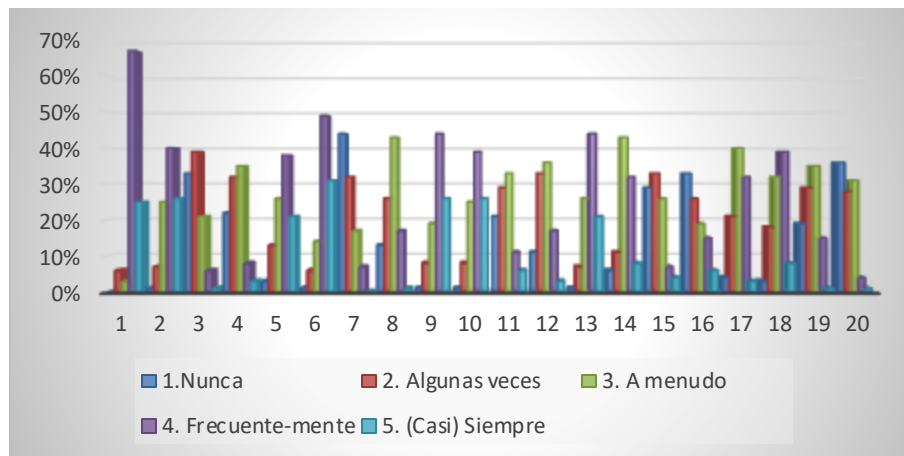
En cuanto a la pregunta P.2, con el valor *Frecuentemente* marcó un 37 %; P.6, *Frecuentemente* con 48 %; P.10, marcó 43 % en *Frecuentemente*; P.14 se ubicó en el valor *A menudo* con 37 %; P.17, 40 % para *A menudo*; P.18 presenta el valor *Frecuentemente*, con 42 %; Estas preguntas están asociadas a estrategias profundas y marcan un valor positivo para este enfoque.

Por otra parte, se observa que, la pregunta P.3, marca un 39 % en el valor *Algunas veces*; P.7, marcó un 43 % en el valor *Nunca*; P.11, marca 33 % en *Algunas veces*; P.15 marca 31 % en el valor *Algunas veces*, y en la P.19, marca 33 % en el valor *Algunas veces* y 33 % *A menudo*. Estas preguntas, asociadas al enfoque superficial marcan negativo para motivación extrínseca.

En relación con las estrategias superficiales, la pregunta P.4, marcó el valor *A menudo* con un 36 %; P.12, marcó el valor *A menudo* con un 37 %; P.16, marcó los valores *Nunca* y *Algunas veces* con 30 % y P.20 marcó los valores *Algunas veces* con un 31 % y el valor *A menudo* 30 %. Lo cual indica una tendencia negativa para Estrategia superficial.

Cuestionario de Proceso de Estudio, Licenciatura

Figura 4-6. CPE Licenciatura



Fuente: Elaboración propia

La Figura 4-6 ilustra la información correspondiente a la variable de estudiantes de Licenciatura; se observa que, con el valor *Frecuente-mente*, P.1 marca 67 %; en el valor *Frecuente-mente* se ubican las preguntas P. 5, con 38 %, P. 9 y P.13 con un 44 %, por su parte, P. 17 se ubicó con un 40 % en el valor *A menudo*. Esto muestra una tendencia positiva al enfoque profundo de motivación intrínseco.

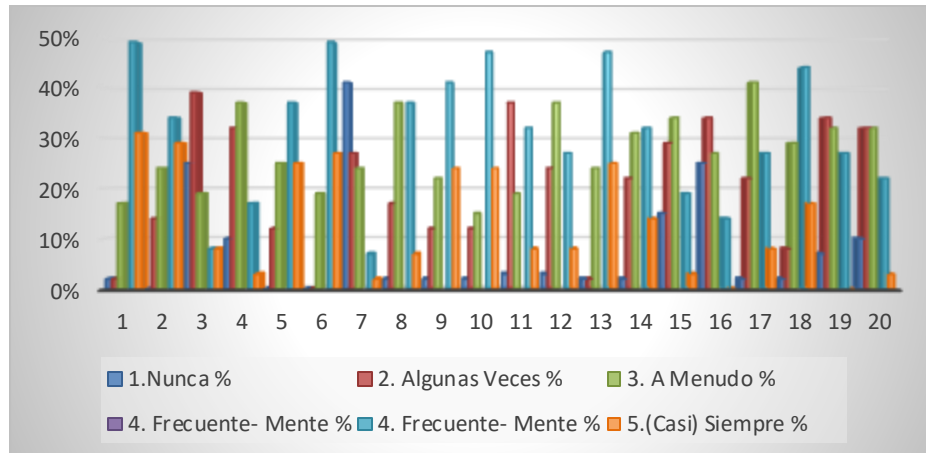
Las preguntas con el valor *Frecuente-mente* son P.2, un 40 %; P.6, con 49 %, P.10, marcó 39 %; P.18 con 39%; P.14 se ubicó en el valor *A menudo* con 43 %; P.17, 40 % para *A menudo*; Estas preguntas están asociadas a estrategias profundas y marcan un valor positivo para este enfoque.

Por otra parte, se observa que, la pregunta P.3, marca un 39 % en el valor *Algunas veces*; P.7, marcó un 44 % en el valor *Nunca*; P.11, marca 33 % en *A menudo* y *Algunas veces* 29 %; P.15 marca 33 % en el valor *Algunas veces* y *Nunca* 29 %, y la P.19, marca 35 % en el valor *A menudo*. Estas preguntas, asociadas al enfoque superficial marcan negativo para motivación extrínseca.

En relación con las estrategias superficiales, la pregunta P.4, marcó el valor *Algunas veces* con un 35 %; P.12, marcó el valor *Algunas veces* con un 33 %; P.16, marcó los valores *Nunca* con

33 % y P.20 marcó el valor *Nunca* con un 36 %. Lo cual indica una tendencia negativa para Estrategia superficial.

Figura 4-7. CPE Enfermería



Fuente: Elaboración propia

La Figura 4-7 ilustra la información correspondiente a la muestra de todos los estudiantes del programa de Enfermería. Aquí se observa que, con el valor *Frecuentemente*, P.1 marca 49 %; la pregunta P. 5, presenta un 37 % en el valor *Frecuentemente*; P. 9, un valor de *Frecuentemente* 41%, P.13, registra un 47 % en el valor *Frecuentemente* y P. 17 un 41 % en el valor *A menudo*, lo cual muestra una tendencia positiva en el enfoque de motivo intrínseco.

En cuanto a la pregunta P.2, marcó el valor *Frecuentemente* con 34 %; P.6, marcó el valor *Frecuentemente* con 49 %; P.10, marcó 47 % para el valor *Frecuentemente*; P.14 marcó *Frecuentemente* con 32 y *A menudo* con un 31 %; P.17, 41 % para el valor *A menudo*; P.18 presenta valor de *Frecuentemente* con 44%; Aquí se ve una inclinación clara en el uso de estrategias profundas.

En relación a las preguntas asociadas al enfoque superficial para motivación extrínseca, se puede observar, que, la pregunta P.3, marca un 39 % en el valor *Algunas veces*; entre tanto, P.7, marcó un 41 % en el valor *Nunca*; P.11, marca 37 % en el valor *Algunas veces* al igual que P.19, con 34 % en el valor *Algunas veces*. Aquí se observan valores ligeramente negativos para motivación superficial.

Las preguntas asociadas con las estrategias superficiales, para los estudiantes del programa de Enfermería, este fue el comportamiento: la pregunta P.4, marcó el valor *A menudo* con un 37 %, seguido de *Algunas veces* con un 32 %; para la pregunta P.12, marcó el valor *A menudo* con un 37 %; P.16, marcó el valor *Algunas veces* con 34 %; P.20 marcó el valor *Algunas veces* con un 32 % y con el mismo porcentaje de 32 % para el valor *A menudo*, lo cual indica una tendencia negativa para Estrategia superficial.

4.2 Análisis de resultados entrevista semiestructurada

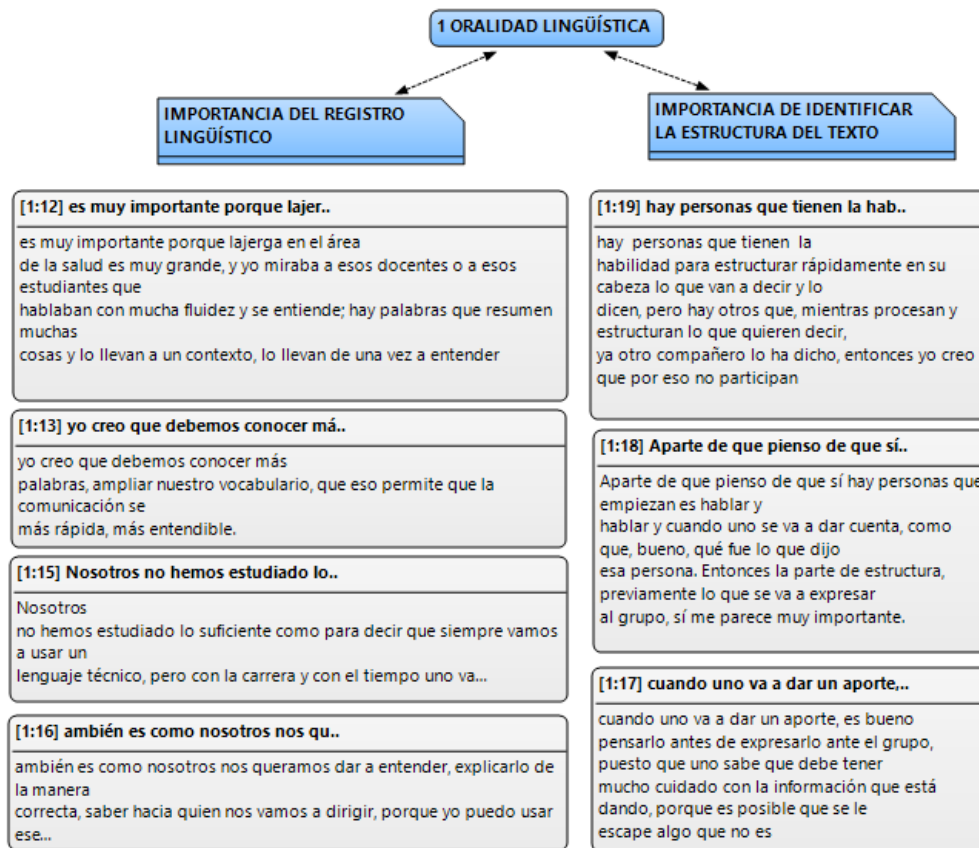
Para dar cuenta de los objetivos específicos segundo y tercero, se presenta, a continuación, el análisis de resultados de la entrevista semiestructurada realizada a estudiantes de Enfermería y de Licenciatura; para ello se utilizó el software Atlas. Ti 7. Los códigos creados obedecen a las categorías apriorística construidas a partir de marco teórico (Ver tablas 3-2 y 3-3). El cuestionario se estructuró con base en dos componentes, expresión oral para el aprendizaje, conformada por tres categorías, lingüística, cognitiva y socioemocional y lectura para el aprendizaje, conformada por las categorías aspectos cognitivos, aspectos lingüísticos, aspectos cognitivos y metacognitivos y, aspectos emocionales, los cuales a su vez están compuestos por subcategorías tales como conocimiento previo, conocimiento situacional o contextual, conocimiento metacognitivo, control metacognitivo o autogestión y control emocional. Análisis de resultados entrevistas

Entre vistas semiestructurada Enfermería

Oralidad lingüística

En general los estudiantes de Enfermería entrevistados admiten que es importante el manejo adecuado y suficiente del léxico propio de su área de estudio, así como una semántica muy clara para no entorpecer el mensaje, especialmente teniendo en cuenta la complejidad de la jerga del área de la salud (1:12, 1:13, 1:15); admiten que no todos han desarrollado las competencias de estructuración del discurso oral (1:18, 1:19). También señalan la importancia de estructurar lo que se va a decir para evitar alterar el mensaje (1:17). (Ver Figura 4-8).

Figura 4-8. Oralidad lingüística. Enfermería

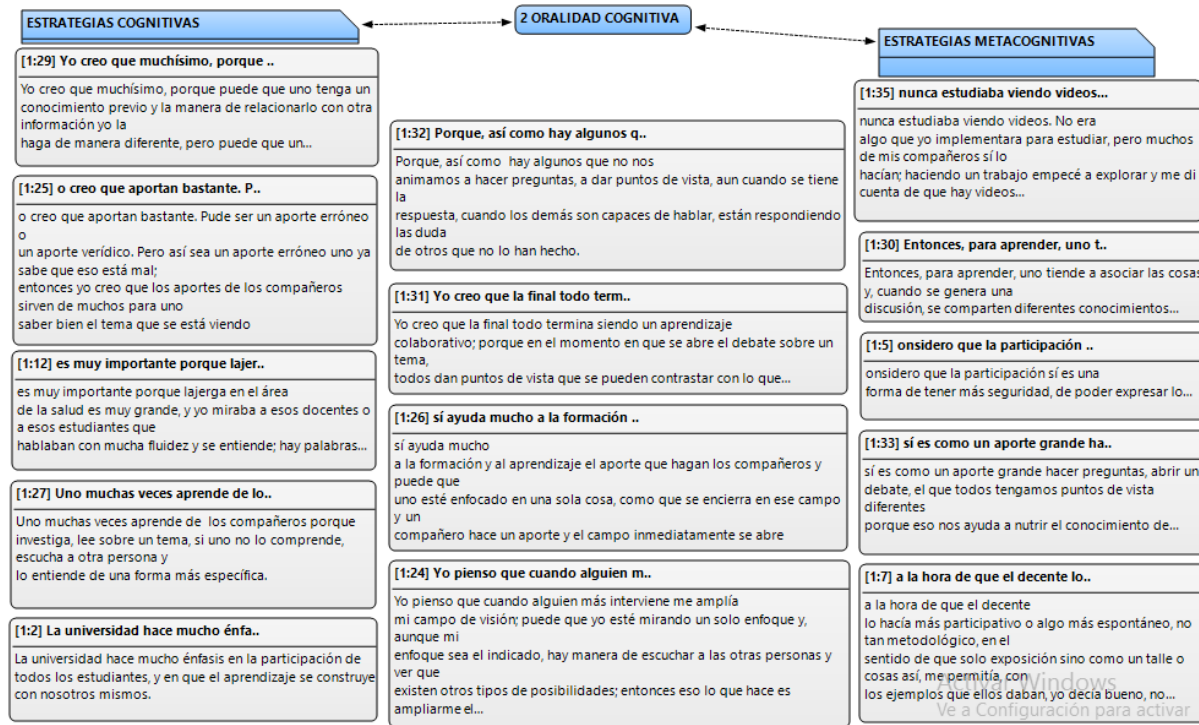


Fuente : Elaboración propia

Oralidad Cognitiva

Los estudiantes reconocen la importancia de la participación en clase de manera oral ya que aporta al desarrollo del conocimiento con las contribuciones de todos (1:25, 1:26, 1:31, 1:32, 1:5, 1:2 1:24), independientemente, incluso, de que se hagan comentarios que no correspondan a una información adecuada o verídica ya que esto genera la discusión y el cuestionamiento acerca de la comprensión de los temas (1:25). Los conocimientos previos son necesarios para la asimilación de nuevos saberes (1:29). Así mismo, el diálogo en clase fortalece la habilidad comunicativa, la confianza en sí mismos (1:5). Los estudiantes recurren a diferentes estrategias metacognitivas, pero sin ser conscientes de ellas (1:35, 1:30, 1:7). No obstante, admiten que muchos no se animan a participación y persiste la timidez de los primeros semestres. (Ver Figura 4-9)

Figura 4-9. Figura Oralidad Cognitiva. Enfermería

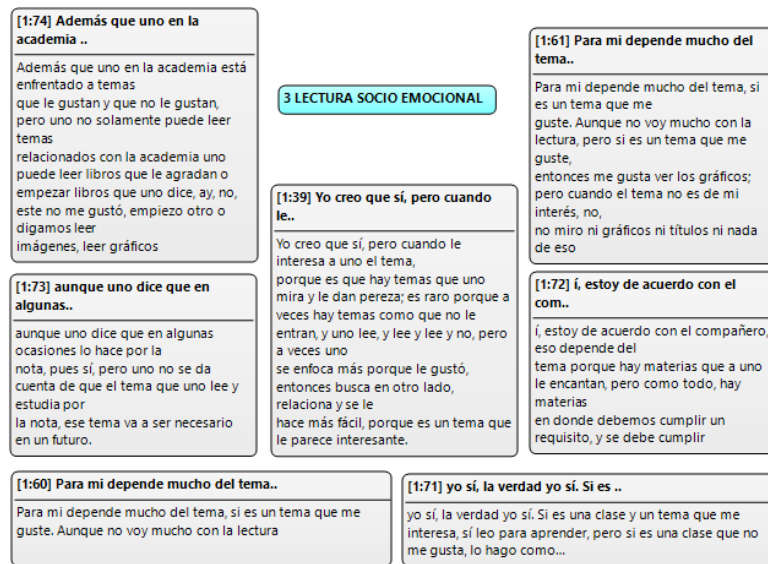


Fuente: Elaboración propia

Oralidad socio emocional

La categoría de oralidad socio emocional mostró de manera unánime que no hay una inclinación por la lectura, por una motivación basada en el interés por el aprendizaje o por la ampliación de conocimiento, sino que lo supeditan, en su mayoría a que el tema o el texto les guste, de eso depende que se lea el texto y que se profundice (1:39; 1:61, 1:71, 1:60); eventualmente se reconoce que los temas estudiados, aparentemente por obligación, son útiles a futuro (1:73) y que, además de los textos relativos a lo académico, se pueden realizar otro tipo de lecturas (1:74) (Ver Figura 4-10)

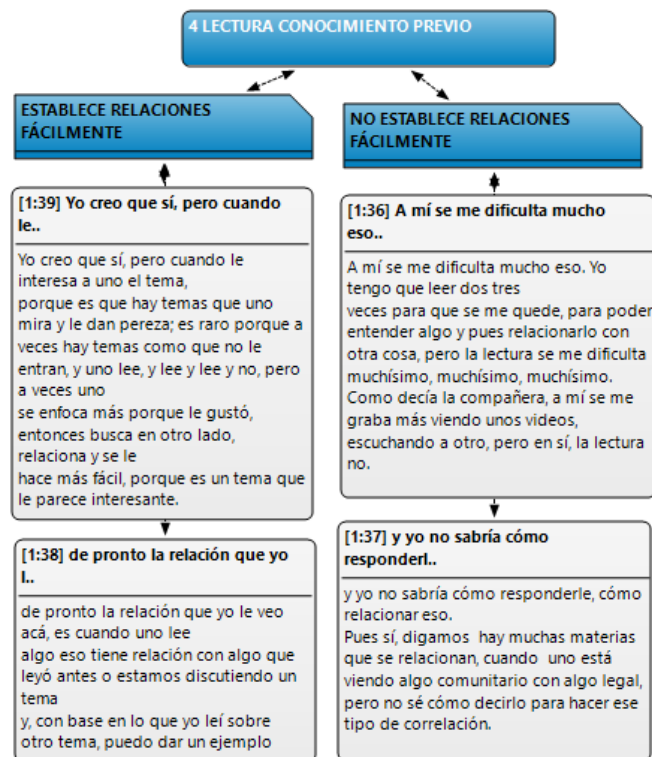
Figura 4-10. Figura Oralidad socio emocional. Enfermería



Fuente: Elaboración propia

Lectura conocimiento previo

En relación con los conocimientos previos, los estudiantes no son conscientes de sus modelos mentales, estructuras de pensamiento que les permitan ampliar los conocimientos a partir de sus saberes anteriores ni establecen relaciones explícitas con otras asignaturas (1:38, 1:37) y, ante la dificultad de comprensión de un tema, optan por estrategias como videos (1:36). No manifiestan la inquietud de profundizar con otros textos escritos y se limitan a si un texto es de su gusto o no (1:39). (Ver Figura 4-11)

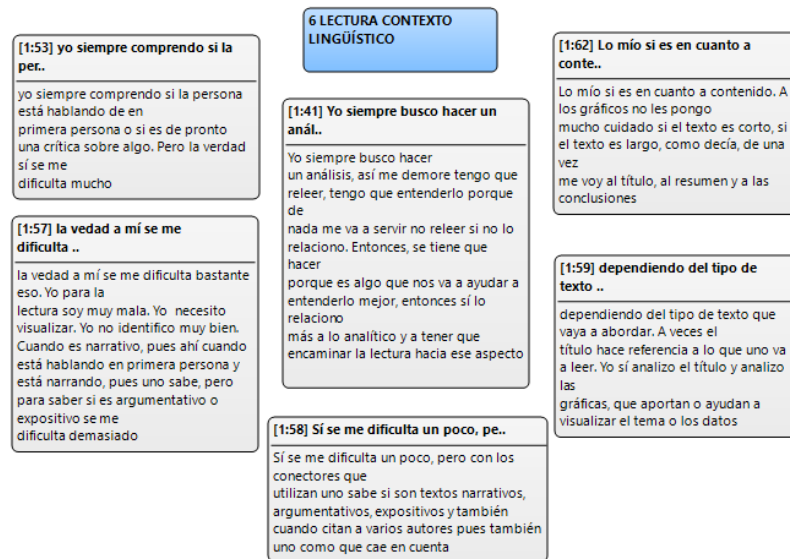
Figura 4-11. Figura Lectura conocimiento previo. Enfermería

Fuente: Elaboración propia

Lectura contexto lingüístico

En relación con la categoría contexto lingüístico en la lectura, manifiestan, en su mayoría, tener dificultades para identificar las estructuras textuales, para establecer relaciones causales, lógicas o semánticas, tampoco hay claridades sobre tipologías textuales (1:53, 1:57, 1:58), eso quiere decir que abordan de la misma manera un texto argumentativo que uno informativo, por ejemplo, y, algunos concluyen que solo se interesan por el contenido o, en últimas, solo revisar título, resumen y conclusiones (1:59); solo una persona manifiesta que trata de hacer un análisis en profundidad (1:41). (Ver Figura 4-12)

Figura 4-12. Figura Lectura contexto lingüístico. Enfermería

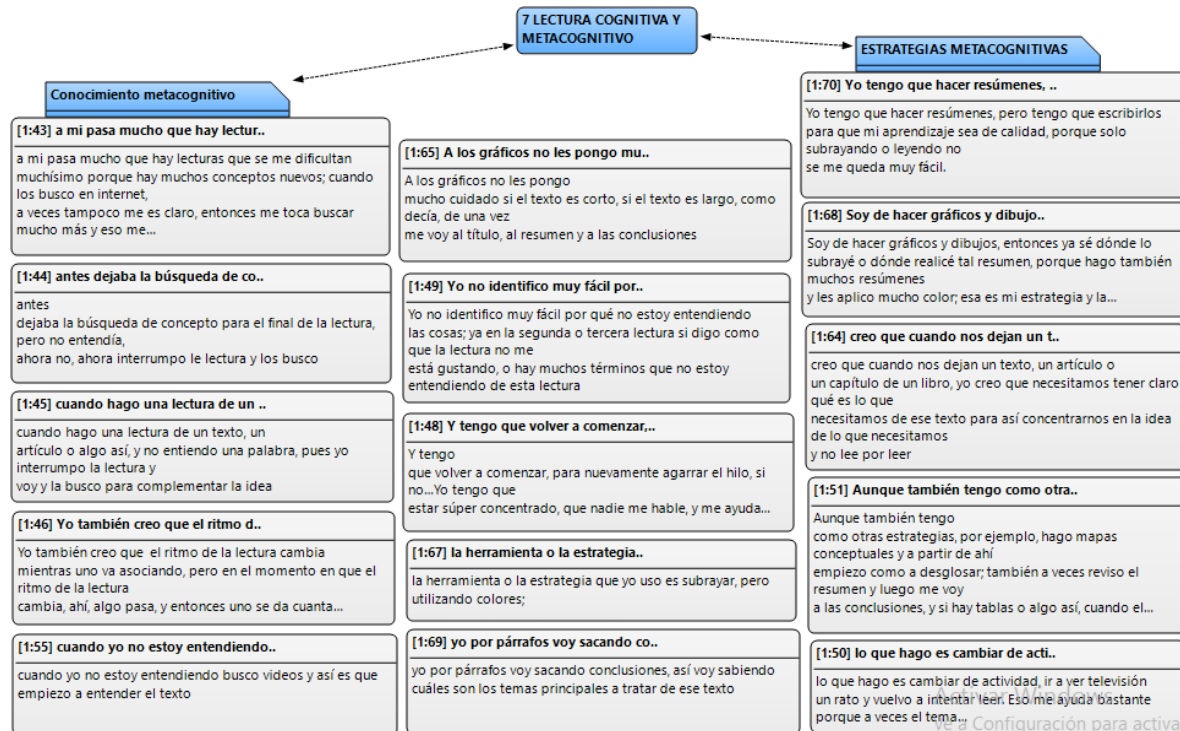


Fuente: Elaboración propia

Lectura cognitiva y metacognición

La categoría lectura cognitiva se encuentra compuesta por dos subcategorías, el conocimiento metacognitivo que hace referencia al conocimiento que el sujeto lector tiene sobre sus habilidades, estrategias y recursos cognitivos necesarios para realizar una comprensión textual exitosa y las estrategias metacognitivas que son las habilidades del lector para utilizar los procesos de autorregulación, determinados estos por su compromiso, proactividad y uso de estrategias, es decir, su actitud y comportamientos frente a la tarea. En ese orden de ideas, lo que evidencian los comentarios realizados por los estudiantes de diferentes semestres de Enfermería es que varios reconocen no contar con las habilidades necesarias para asumir cierto tipo de textos, pues no siempre identifican dónde radica la dificultad en la comprensión (1:43, 1:70, 1:49, 1:50); algunos manifiestan perder el hilo con facilidad (1:46, 1:48); en relación con las estrategia metacognitivas sí hay mayor conciencia de estas, si bien son limitadas y recurrentes tales como búsqueda de palabras, resúmenes y subrayados 1:71, 1:68, 1:44, 1:67, 1:69) (Ver Figura 4-13)

Figura 4-13. Lectura cognitiva y metacognición. Enfermería

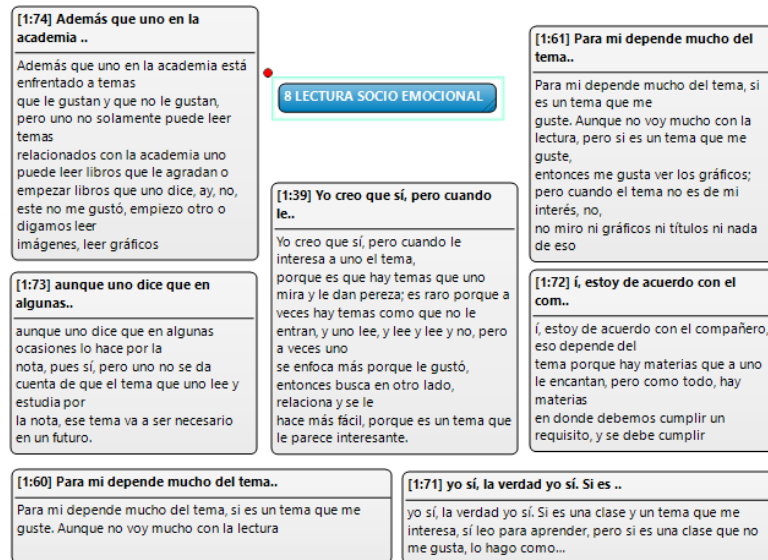


Fuente: Elaboración propia

Lectura socio emocional

La lectura socio emocional implica las dimensiones de autopercepción del desempeño del estudiante. Entonces, en relación con la autopercepción se puede decir que no existe una reflexión consciente sobre este tema, en relación también con las respuestas dadas en la categoría de lectura cognitiva, es decir, no se evidencia una autoevaluación sobre su desempeño en la competencia lectora, por el contrario, hay una alusión recurrente al estímulo inmediato que genera el texto; de manera que el rechazo o aceptación y por consiguiente la comprensión del texto se circunscribe al gusto o no, al interés o no, por tanto se puede aseverar que existe una motivación extrínseca (1:74, 1:61, 1:39, 1:60, 1:71). (Ver Figura 4-14)

Figura 4-14. Figura Lectura socio emocional. Enfermería



Fuente : Elaboración propia

Dificultades de lectura

De acuerdo con los comentarios expresados por los estudiantes de Enfermería entrevistados, surgió una categoría emergente que denominamos Dificultades de lectura. Aquí se evidenció un grupo de estudiantes que, si bien reconoce sus dificultades, no posee estrategias para hacerles frente (1:36, 1:42, 1:43, 1:53); existe otro grupo que reconoce su dificultad y sí tiene una serie de estrategias para lograr una buena comprensión, aunque, en su mayoría, como ya se mencionó, dichas estrategias no van más allá de subrayados, resúmenes y, eventualmente, ver videos (1:70, 1:66, 1:58). Hay un tercer grupo que, ante las dificultades, manifiestan tener autopercepción de lector poco eficiente como se aprecia en los comentarios (1:56, 1:60, 1:36, 1:47). (Ver Figura 4-15)

Aquí confluyen los errores o dificultades que han manifestado en relación a estrategias cognitivas y metacognitivas, autopercepción, emocionalidad y conocimientos lingüísticos que se han mencionado a lo largo de la entrevista. Todos estos aspectos, en conjunto, afectan, en su mayoría, los procesos lectores de los estudiantes y, en consecuencia, se presumiría que afectan sus procesos de aprendizaje.

Figura 4-15. Figura Dificultades de lectura. Enfermería

DIFICULTAD EN LA LECTURA		
DIFICULTAD SIN ESTRATEGIA CLARA	DIFICULTAD E INTERÉS	DIFICULTAD Y ESTRATEGIA
<p>[1:36] A mí se me dificulta mucho eso..</p> <p>A mí se me dificulta mucho eso. Yo tengo que leer dos tres veces para que se me quede, para poder entender algo y pues relacionarlo con otra cosa, pero la lectura se me dificulta muchísimo, muchísimo, muchísimo. Como decía la compañera, a mí se me graba más viendo unos videos, escuchando a otro, pero en sí, la lectura no.</p>	<p>[1:56] la verdad a mí se me dificulta ..</p> <p>la verdad a mí se me dificulta bastante eso. Yo para la lectura soy muy mala. Yo necesito visualizar. Yo no identifico muy bien.</p>	<p>[1:70] Yo tengo que hacer resúmenes, ..</p> <p>Yo tengo que hacer resúmenes, pero tengo que escribirlos para que mi aprendizaje sea de calidad, porque solo subrayando o leyendo no se me queda muy fácil.</p>
<p>[1:42] para entender bien el texto, p..</p> <p>para entender bien el texto, porque uno siempre lee, y relee y vuelve a leer, bueno para los que se les dificulta la lectura, siempre buscan otras maneras. Yo siempre busco hacer un análisis, así me demore tengo que releer,</p>	<p>[1:60] Para mi depende mucho del tema..</p> <p>Para mi depende mucho del tema, si es un tema que me guste. Aunque no voy mucho con la lectura</p>	<p>[1:66] a veces uno encuentra mucha in..</p> <p>a veces uno encuentra mucha información en un texto, pero no se logra como rescatar lo que lo que necesitamos o el objetivo que tenemos con la lectura</p>
<p>[1:43] a mi pasa mucho que hay lectur..</p> <p>a mi pasa mucho que hay lecturas que se me dificultan muchísimo porque hay muchos conceptos nuevos; cuando los busco en internet, a veces tampoco me es claro, entonces me toca buscar mucho más y eso me consume mucho tiempo</p>	<p>[1:47] Yo me doy cuenta de que a mí s..</p> <p>Yo me doy cuenta de que a mí se me dificulta es porque yo soy muy disperso, yo duro 30 segundos concentrado en la lectura y, pasa algo y toda la atención se va</p>	<p>[1:58] Sí se me dificulta un poco, pe..</p> <p>Sí se me dificulta un poco, pero con los conectores que utilizan uno sabe si son textos narrativos, argumentativos, expositivos y también cuando citan a varios autores pues también uno como que cae en cuenta</p>
<p>[1:53] yo siempre comprendo si la per..</p> <p>yo siempre comprendo si la persona está hablando de en primera persona o si es de pronto una crítica sobre algo. Pero la verdad sí se me dificulta mucho</p>	<p>[1:40] hay temas como que no le entra..</p> <p>hay temas como que no le entran, y uno lee, y lee y lee y no, pero a veces uno se enfoca más porque le gustó</p>	<p>[1:48] Y tengo que volver a comenzar...</p> <p>Y tengo que volver a comenzar, para nuevamente agarrar el hilo, si no...Yo tengo que estar súper concentrado, que nadie me hable, y me ayuda muchísimo poner música de fondo, muy tenue para poder concentrarme</p>
	<p>[1:54] o lo que hago es cambiar de ac..</p> <p>o lo que hago es cambiar de actividad, ir a ver televisión un rato y vuelvo a intentar leer. Eso me ayuda bastante porque a veces el tema...</p>	
	<p>[1:49] Yo no identifico muy fácil por..</p> <p>Yo no identifico muy fácil por qué no estoy entendiendo las cosas; ya en la segunda o tercera lectura si digo como que la lectura no me está gustando, o hay muchos términos que no estoy entendiendo de...</p>	

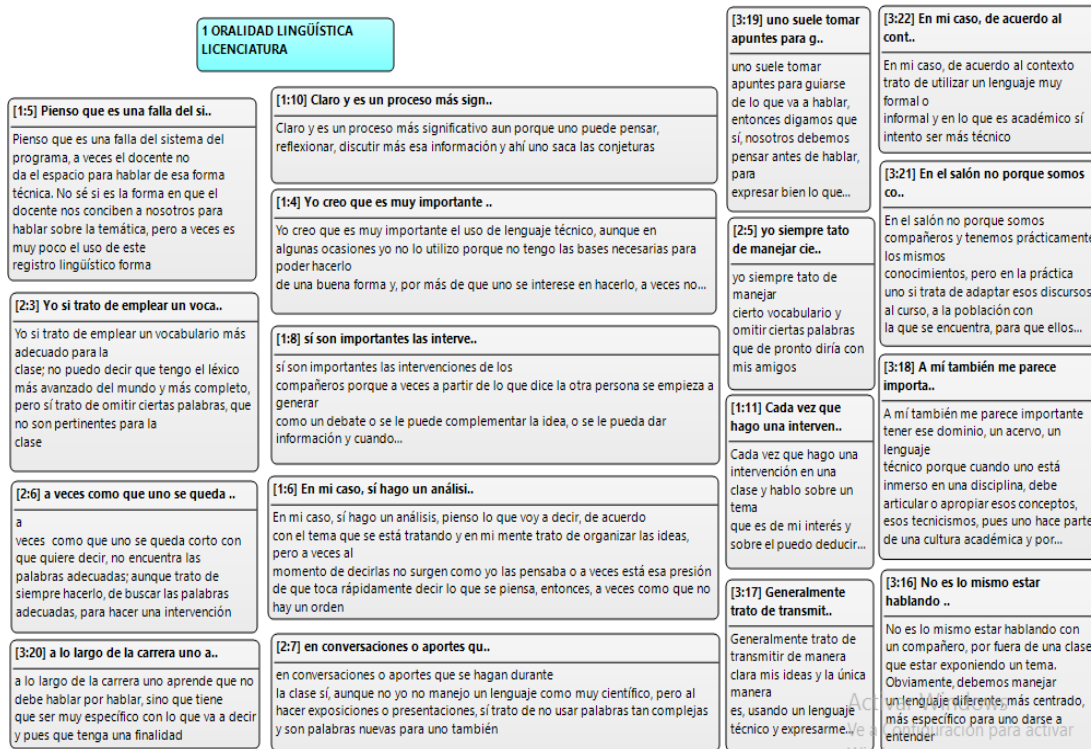
Fuente: Elaboración propia

Entre vistas semiestructurada Licenciatura

Oralidad Lingüística

Con respecto a la categoría de Oralidad Lingüística que hace referencia a las elecciones sobre vocabulario, registro, calidad gramatical y estructura de la conversación, así como el uso de elementos retóricos; se puede observar que consideran importante la interacción verbal o dialógica como un componente fundamental en sus desarrollos cognitivos (1:8, 1:10, 3:20, 2:7); son claros en resaltar la importancia de reflexionar sobre la estructura de lo que se va a decir (3:19), así como el registro lingüístico que se va a emplear; aunque algunos reconocen no tener un dominio lexical amplio (1:4, 2:6, 1:6, 3:17), sí reconocen la importancia de adquirirlo y usarlo (3:20, 3:16, 2:5, 3:18). Mencionan, además, la importancia de usar el registro lingüístico adecuado según sean sus interlocutores (3:21, 2:25, 3:163:22) y, finalmente, hacen mención de que algunos docentes no estimulan el diálogo en clase (1:5). (Ver Figura 4-16)

Figura 4-16. Oralidad Lingüística Licenciatura



Fuente : Elaboración propia

Oralidad Cognitiva

Reconocen en el diálogo y la participación oral en clase una herramienta para el aprendizaje tanto propio como, incluso, de quienes no participan de manera activa (1:1, 1:2, 1:38, 3:35, 3:29, 2:9, 3:28, 3:23), también se menciona la importancia de la escucha atenta (2:12, 3:33, 3:39) y de ser cuidadosos con lo que dicen (3:39, 3:28); sin embargo, en algunos escenarios cuestionan el hecho de que aun haya compañeros que no han logrado incorporar la discusión en clase como parte del proceso de aprendizaje y que, a pesar de lo avanzado de la carrera, aún haya estudiantes que, por timidez, no se expresan (1:13, 1:12, 1:14). (Ver Figura 4-17)

Figura 4-17. Oralidad Cognitiva Licenciatura

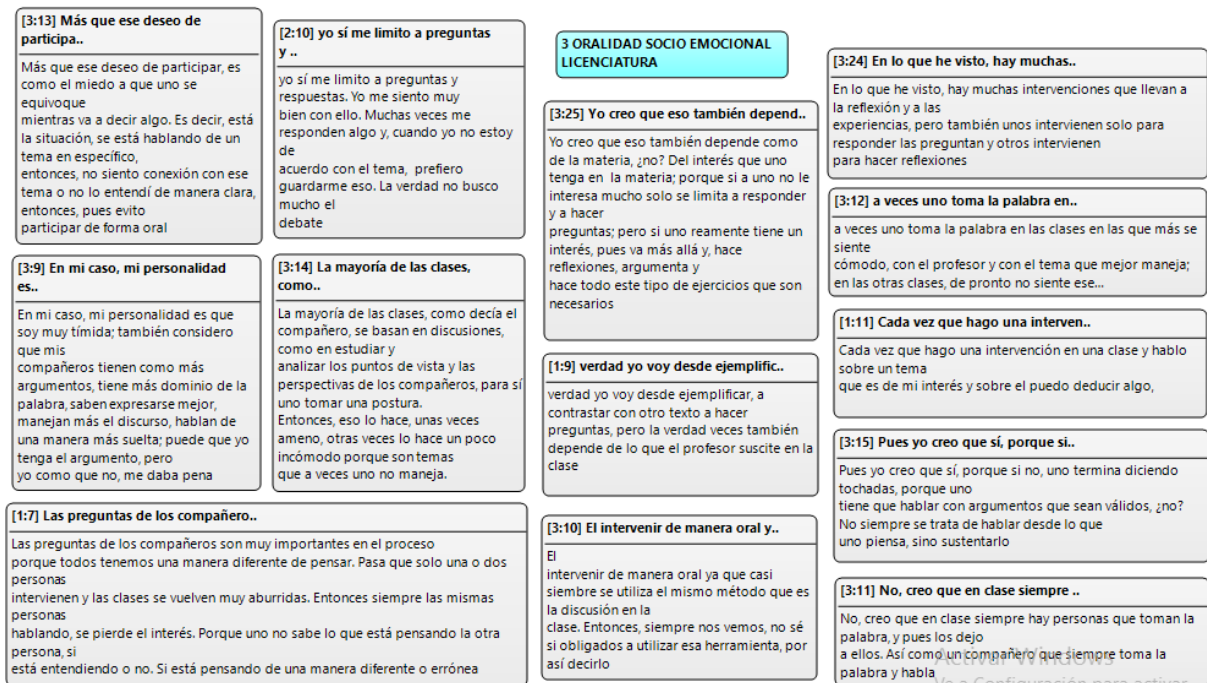
<p>[1:1] Yo pienso que cuando uno hace ..</p> <p>Yo pienso que cuando uno hace una intervención oral quiere decir que hay un desarrollo de pensamientos, hay un enlace, hay una conexión entre lo que tú le dices, lo que decía el texto y lo que tú interpretas y pones en conocimiento a los demás...</p>	<p>[1:13] nuestro semestre se caracteriz..</p> <p>nuestro semestre se caracteriza por semestre muy callado, muy silencioso es muy poca participación que se da. Entonces es muy difícil llegar a saber si entendió, no entendió el compañero</p>	<p>2 ORALIDAD COGNITIVA LICENCIATURA</p>	<p>[3:34] uno tiene un hábito de estudio..</p> <p>uno tiene un hábito de estudio diferente al de esa persona, pero si uno ve que a esa persona le funciona, uno suele, de pronto intentarlo, quien quita que a uno también le funcione. Sí lo he intentado y en algunas ocasiones ha servido, como en otras no siento tanta...</p>	<p>[3:39] yo creo que sí, ha habido un c..</p> <p>yo creo que sí, ha habido un cambio porque uno ya es más consciente y es más perspicaz a la hora de escuchar y a la hora de hablar también, uno ya es más cuidadoso con lo que dice</p>
<p>[1:2] Yo creo que la participación e..</p> <p>Yo creo que la participación en clase es muy importante porque esta hace que nosotros tengamos un buen desarrollo en nuestras prácticas orales</p>	<p>[1:38] Desde que hemos aprendido a ha..</p> <p>Desde que hemos aprendido a hacer la discusión, trato de compartir con el otro de lo que entendimos del texto, creo que siempre ha sido mi interés. Les digo a mis compañeros, venga reunámonos todos, hablemos de los textos. Pero eso es una tarea muy difícil porque muchos de nosotros dilatamos mucho la lectura, dejamos para última hora, para el día de la clase y obviamente nunca se lee en un texto si hay muchos vacíos</p>	<p>[1:14] nos falta como un propósito má..</p> <p>nos falta como un propósito más allá de pasar de una la materia a otra. Mirar cuál es el enfoque como nos vamos a nutrir de ese semestre que ya pasó con el otro que viene</p>	<p>[3:29] En mi caso, yo siempre hago un..</p> <p>En mi caso, yo siempre hago un previo análisis a lo que he leído respecto a otros textos y así puedo dar un mejor aporte a la clase</p>	<p>[3:35] Por lo menos las discusiones e..</p> <p>Por lo menos las discusiones en grupo, pues a mí me parece que son un muy buen medio para plantear ideas y así mismo ampliar los horizontes</p>
<p>[1:12] Si, uno nota cómo todos ellos ..</p> <p>Si, uno nota cómo todos ellos están entrelazados; hay un enlace en todas ellas hay un propósito para que nosotros logramos un aprendizaje</p>	<p>[3:28] Pues uno trata de escuchar bie..</p> <p>Pues uno trata de escuchar bien el argumento del compañero, ya sea para problematizar o para agregar algo a partir de ese aporte. También pasa que uno se da cuenta de que el compañero no leyó porque no conectan bien las ideas o simplemente improvisa con lo...</p>	<p>[2:9] uno está seguro de lago, pregu..</p> <p>uno está seguro de lago, preguntar, así suena algo feo para uno, hay cosa que no puede conectar, hay lecturas que uno no las entiende en el momento, es pertinente preguntar y preguntar en el momento en que se le ocurre la pregunta</p>	<p>[3:32] a mí me pasa eso que, precisam..</p> <p>a mí me pasa eso que, precisamente, debido a que en otras clases no tenía ese conocimiento, cuando me acerco o tengo un conocimiento de esos conceptos entonces, se me clarifican ideas otros profesores, de...</p>	<p>[3:30] En mi caso yo también hago alg..</p> <p>En mi caso yo también hago algo similar, pero porque es como más rápido aprendo y es interrelacionando, estableciendo la intertextualidad de todos los conceptos de todas las áreas;...</p>
<p>[3:33] digamos que en muchas ocasiones..</p> <p>digamos que en muchas ocasiones hay discusiones donde sí es importante escuchar diferentes puntos de vista, que aportan cosas nuevas que uno no había visto. Pero en mi caso, yo prefiero estar en discusiones con personas que sí manejan el tema para que las ideas que yo tengo pues se refresquen un poco má</p>	<p>[3:31] Sucede mucho que nosotros nos ..</p> <p>Sucede mucho que nosotros nos damos cuenta de que entre los mismos profesores se contradicen, que no hay una continuidad en lo que dicen y entre ellos...</p>	<p>[3:23] es necesario, pues eso le perm..</p> <p>es necesario, pues eso le permite darse una idea de los que se está hablando y, uno también abre más espacios para en el momento de hablar o de intervenir sea con propiedad y sea...</p>	<p>[2:12] Si, yo trato de escuchar porqu..</p> <p>Si, yo trato de escuchar porque muchas veces, bueno, yo he sido un poco cerrada de mente, me quedo con</p>	

Fuente: Elaboración propia

Oralidad Socio Emocional

Aquí los estudiantes manifiestan diferentes sensaciones o emociones que les suscita la participación en clase. Por una parte, se menciona el miedo o timidez que sienten al hablar por temor a equivocarse o a no tener nada que aportar (3:13, 3:15), por lo que prefieren dejar que otros intervengan o limitarse solo a responder (2:10, 3:11); también entienden el ejercicio de oralidad como una herramienta para construir y mantener relaciones sociales y de aprendizaje (3:10, 3:25, 3:24). (Ver Figura 4-18)

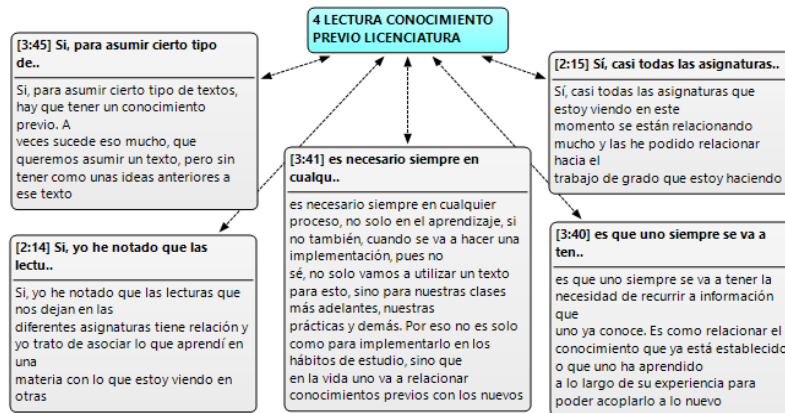
Figura 4-18. Oralidad Socio Emocional Licenciatura



Fuente : Elaboración propia

Lectura Conocimiento Previo

En relación con esta categoría, los estudiantes reconocen la importancia de tener saberes previos para la construcción de nuevo conocimiento (3:41, 3:40, 2:25, 2:14, 2:15); se marca la importancia del manejo de preceptos que guíen la interpretación textual (3:45) y de la implementación de esos saberes, no solo en la construcción de nuevos saberes sino en la práctica profesional (3:41). (Ver Figura 4-19)

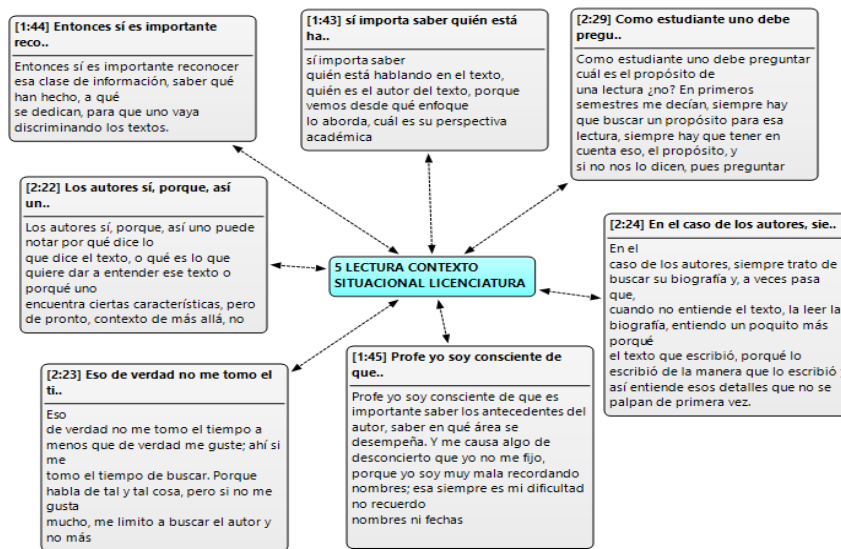
Figura 4-19. Lectura Conocimiento Previo Licenciatura

Fuente: Elaboración propia

Lectura Contexto Situacional

Los estudiantes son conscientes de la importancia de tener claridades sobre la situación en la cual se produjo el texto y el contexto del autor (1:44, 1:45, 2:29, 2:24, 2:22); aun así, algunos expresan no incluir la búsqueda de este tipo de información de manera rigurosa en sus procesos lectores (1:45, 2:23). (Ver Figura 4-20)

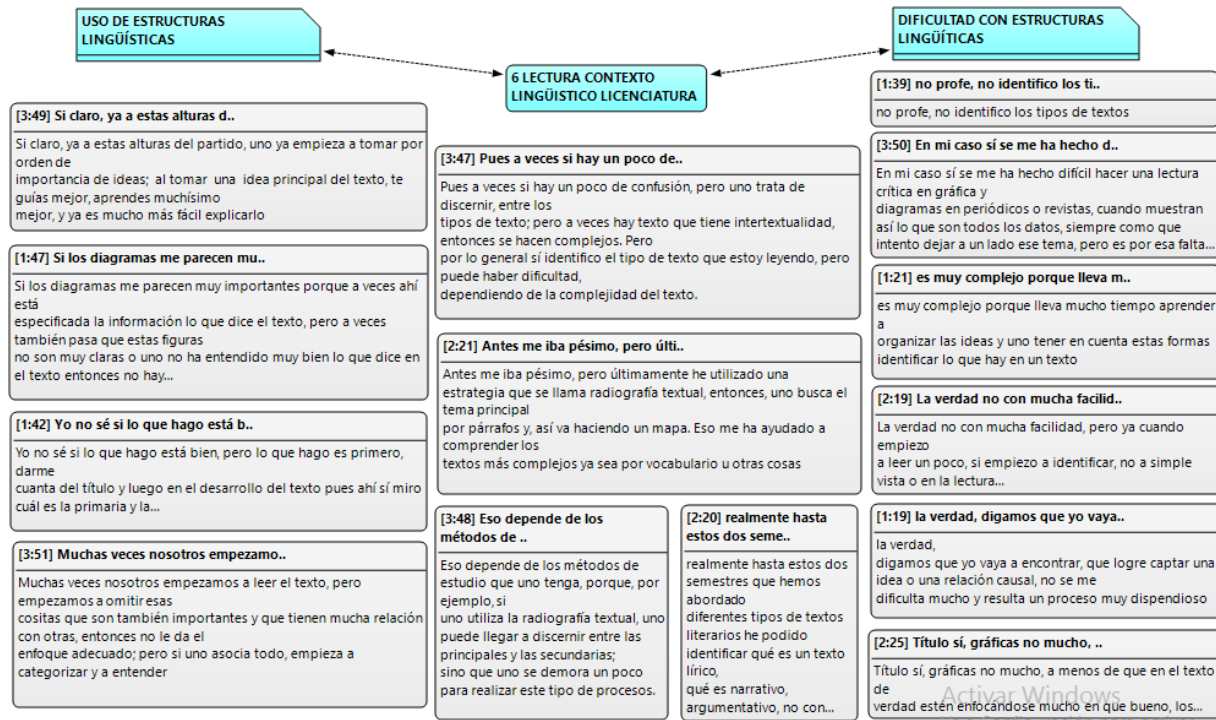
Figura 4-20. Lectura Contexto Situacional Licenciatura



Fuente: Elaboración propia

Lectura Contexto Lingüístico

Los estudiantes reconocen la importancia de identificar las relaciones causales, lógicas, semánticas, así como de los marcadores gráficos que los apoyan y los diferentes tipos de textos (1:47, 3:49, 1:42, 3:51, 2:20) y mencionan estrategias que emplean (2:21, 3:48, 3:51), sin embargo, varios de ellos manifiestan tener dificultades para la identificación de estos elementos (1:19, 1:19, 2:19, 1:21, 3:50, 1:39, 3:47). (Ver Figura 4-21)

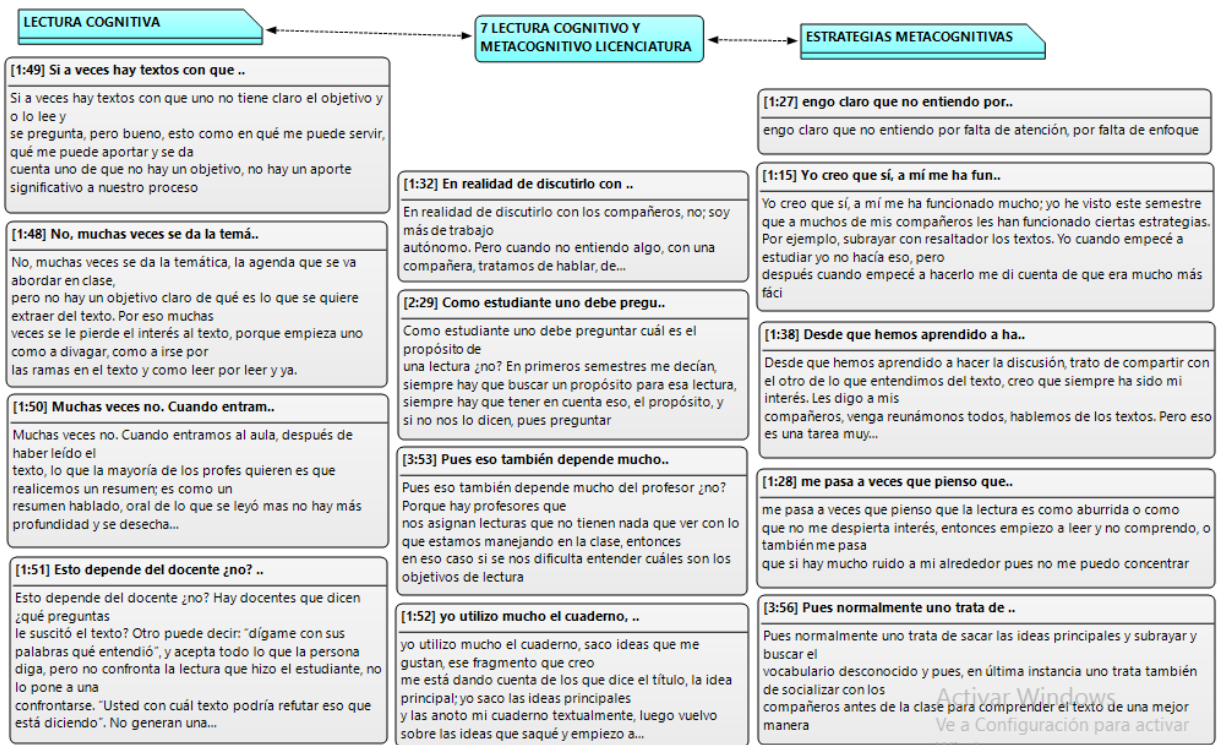
Figura 4-21. Lectura Contexto Lingüístico Licenciatura

Fuente: Elaboración propia

Lectura Cognitiva y Metacognitiva

Como se mencionó arriba, la categoría lectura cognitiva se encuentra conformada, por un lado, por el conocimiento metacognitivo, es decir, el conocimiento que el sujeto lector tiene sobre sus habilidades, estrategias y recursos cognitivos necesarios para la comprensión de lectura y, por otro lado, por las estrategias metacognitivas, esto es, las habilidad que debe tener el lector para utilizar los procesos de autorregulación, determinados estos por su compromiso y proactividad, es decir, su actitud, conciencia y uso de estrategias y recursos para asumir la tarea. Desde esta lógica, los estudiantes de Licenciatura manifiestan que, en muchas ocasiones no son claros los objetivos de lectura (1:49, 1:48, 1:50), pero admiten que es responsabilidad del estudiante preguntar si no están claros (2:29); otros estudiantes atribuyen cierto grado de responsabilidad a la metodología del docente ya que este puede estimular o desestimar una lectura profunda y la discusión pertinente en clase (1:51, 3:53, 1:50); reconocen el conocimiento metacognitivo (1:27, 1:32) y las estrategias metacognitivas que emplean para lograr una lectura más eficiente (1:32, 1:15, 1:38, 1:28, 3:56, 1:52). (Ver Figura 4-22)

Figura 4-22. Lectura Cognitiva y Metacognitiva Licenciatura

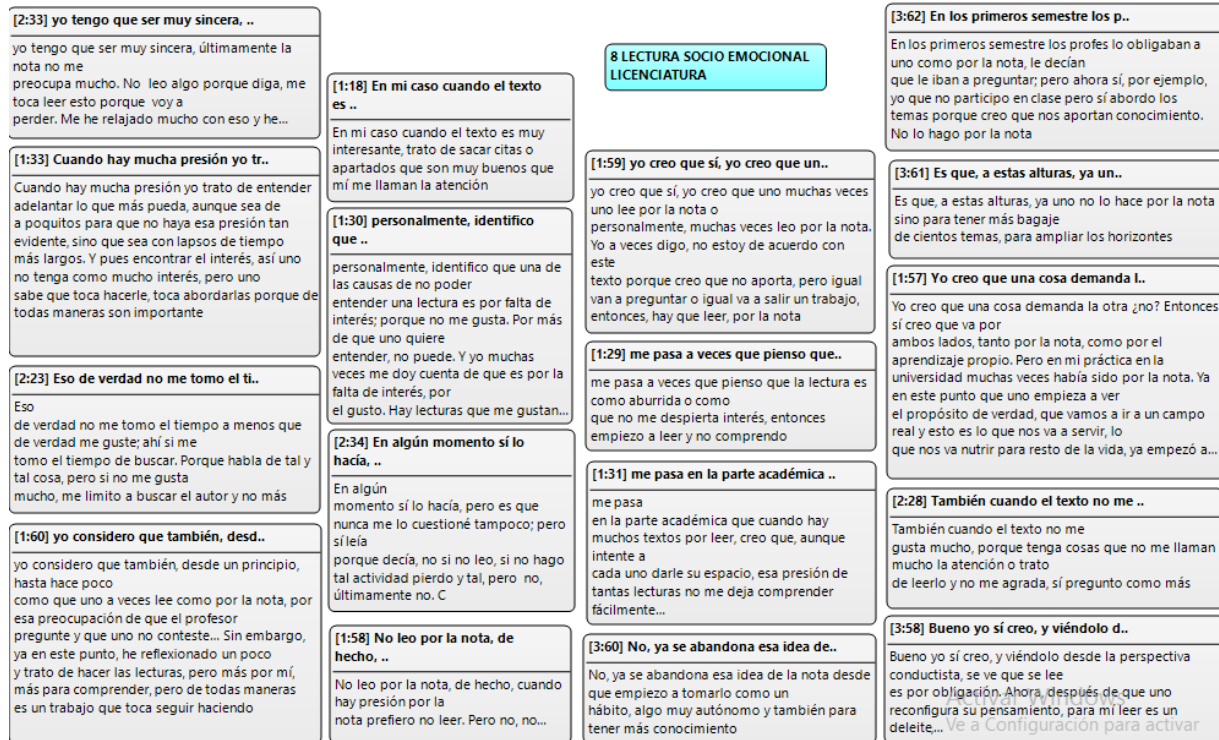


Fuente: Elaboración propia

Lectura socio emocional

En la categoría socio emocional los estudiantes, en su mayoría, coinciden en que se lee por nota, es decir, con una motivación extrínseca al principio de la carrera, se lee por cumplir o por miedo al docente o a una mala nota, pero después la reflexión es diferente y, no solo en este momento leen para mejorar y ampliar sus conocimientos sino que no les interesa ya la presión de la nota (2:33, 2:34, 1:60, 1:58, 3:58, 3:60, 3:61, 3:62), es decir, hay una motivación intrínseca; sin embargo, algunos sostiene que aún persiste la motivación extrínseca (1:29, 1:59, 1:57.); finalmente algunos manifiestan dificultad con las lecturas por falta de interés o gusto (1:18, 1:30, 2:28) (Ver Figura 4-23).

Figura 4-23. Lectura socio emocional. Licenciatura

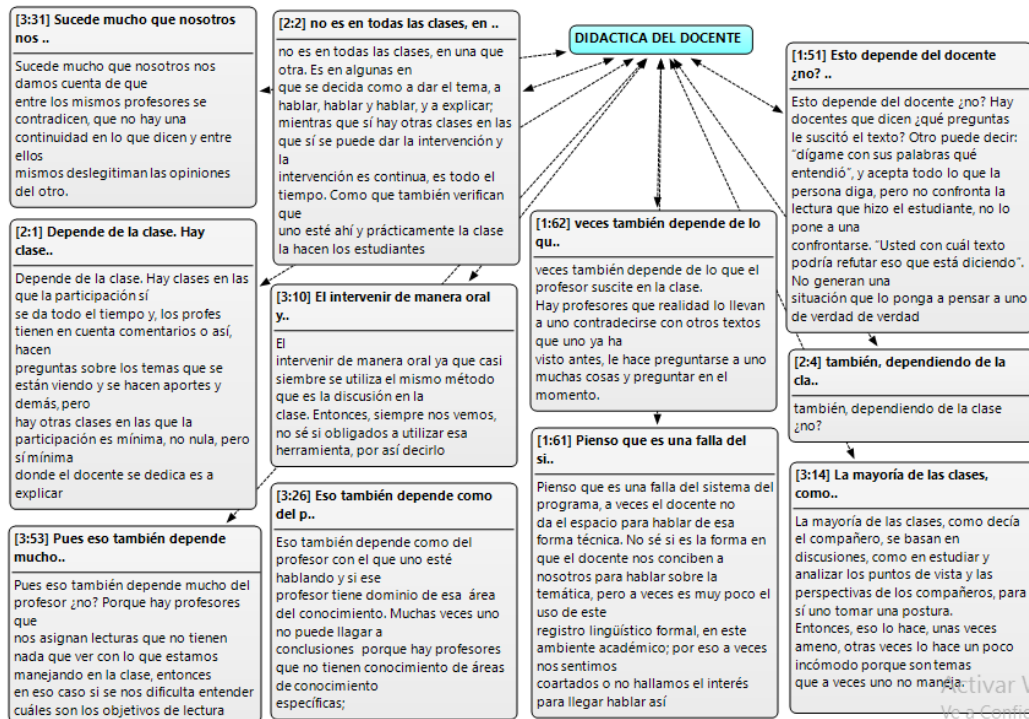


Fuente: Elaboración propia

Lectura didáctica del docente

La categoría Didáctica del docente es emergente. Aquí los estudiantes les atribuyen a las estrategias didácticas de los docentes la implementación o no de discusiones en clase y el grado de rigurosidad con la que abordan los textos. Así como hay docentes que incentivan el diálogo (1:62, 3:10, 2:1, 3:14) hay otros que no lo hacen (1:61, 1:51, 2:29); incluso algunos estudiantes cuestionan el desempeño del docente (3:31, 3:26, 3:53). (Ver Figura 4-25)

Figura 4-24. Lectura Didáctica del Docente Licenciatura



Fuente : Elaboración propia

4.3 Relación enfoques de aprendizaje, lectura y la comunicación oral

A continuación, se busca establecer si existe realmente relación entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y la manera como emplean la lectura y el lenguaje oral en sus procesos de aprendizaje. Para mejorar la lectura de este apartado y no tener que remitir al lector a los respectivos apartados, aunque resulte un poco repetitivo, resumo los resultados de ambos instrumentos, a fin de cruzar la información presentada en los cuestionarios CPE y las entrevistas semiestructuradas. Así mismo, presento solamente la valoración más alta obtenida en cada una de las categorías indagadas en el cuestionario CPE, por lo que el lector no encontrará especificada la totalidad de las puntuaciones, es decir no se hará una sumatoria para de todas las respuestas por categoría.

4.3.1 Resumen, resultados del cuestionario CPE todos los estudiantes

Enfoque profundo, motivación intrínseca.

Al hacer una descripción cualitativa de los datos obtenidos del cuestionario CPE, cumplimentado por la totalidad de los estudiantes participantes se obtuvo que manifiestan, en términos positivos y mayoritarios, satisfacción por el estudio, interés por las asignaturas que les agradan, y ese interés se manifiesta en llegar preparados a clase y con preguntas; existe interés o disposición prácticamente por cualquier tema, pero en menos de la mitad de los encuestados. Esto quiere decir que se presenta una marca positiva en el enfoque profundo, motivación intrínseca, pero debo aclarar que excepto la pregunta sobre la satisfacción que produce el estudio que marca un 59 % en el valor *Frecuentemente*, el resto de las preguntas de este enfoque, aunque marcan positivo, no suben del 40 % o menos.

Enfoque profundo, estrategia profunda.

En relación con la motivación intrínseca, los estudiantes afirman invertir más tiempo en temas que son de su interés, suelen evaluar o hacer seguimiento a sus procesos e investigan y preparan los temas para llegar con preguntas a clases, esto lo manifiesta la mitad de los estudiantes, lo que indica que las estrategias profundas marcan positivo

Enfoque superficial, motivación extrínseca.

En cuanto al enfoque superficial, los estudiantes manifiestan no tener como objetivo aprobar sus asignaturas con el menor esfuerzo, no manifiestan desinterés por sus cursos; no consideran la memorización como una estrategia de aprendizaje, ni consideran que repasar a profundidad un tema, sea tiempo perdido. Aseguran no limitar la lectura profunda a los temas que probablemente sean evaluados. Estas respuestas, oscilaron entre 31 % y 43 %, lo cual marca negativo para enfoque superficial, no obstante, sí hay un porcentaje importante de estudiantes que marca positivo para enfoque superficial, 25 % aproximadamente.

Enfoque superficial, estrategia superficial.

La descripción para estrategia superficial, si bien tiende a ser negativa, pues los estudiantes aseguran que *Nunca* y *Algunas veces* restringen el estudio para la casa y a temas específicos, y que no consideran que la memorización sea una estrategia de aprendizaje adecuada, también hay que señalar que un alto porcentaje, un promedio un 35 % se ubicaron en a menudo y un 15 % en *Frecuentemente*.

4.3.2 Resumen, resultados del cuestionario CPE**Estudiantes del programa de Enfermería.*****Enfoque profundo, motivación intrínseca.***

Los estudiantes del programa de Enfermería expresan que el estudio les produce satisfacción, que cualquier tema les parece interesante y que ponen mucho empeño en sus estudios ya que los materiales les parecen interesantes y, en consecuencia, preparan muchas preguntas para las clases, lo cual muestra una tendencia positiva en el enfoque de motivo intrínseco, lo que se evidenció con un alto porcentaje de 43 %.

Enfoque profundo, estrategia profunda

Por otra parte, sostienen que requieren de estudio intenso para sentirse satisfechos con la tarea, que le invierten tiempo extra en los temas que les interesan y que se han tratado en clase; se autoevalúan y, en consecuencia, con todo lo anterior, llevan muchas preguntas a clase. Aquí se ve una inclinación clara en el uso de estrategias profundas con un 41 %.

Enfoque superficial, motivación extrínseca

En relación con las preguntas asociadas al enfoque superficial para motivación extrínseca, un alto número de estudiantes desea aprobar sin realizar mayor esfuerzo; no encuentran poco interesantes sus cursos; eventualmente para aprobar los exámenes es necesario memorizar las claves y, algunas veces no hacen lectura profunda de lo que no vaya a aparecer en el examen. Aquí los valores marcan negativo para enfoque superficial con un 37 %; sin embargo, se observa una

predisposición ambigua que, si bien cuantitativamente los ubica en tendencia negativa para enfoque superficial, cualitativamente los acerca a positivo.

Enfoque superficial, estrategia superficial.

En las preguntas asociadas con las estrategias superficiales, los estudiantes del programa de Enfermería dicen que no restringen el estudio a fuera del aula; no se limitan a estudiar temas específicos, ni se limitan a estudiar solo los temas que serán evaluados; tampoco consideran que memorizar posibles respuestas del examen sea lo adecuado. Esto los ubica en una tendencia negativa para estrategia superficial con 34,5 %.

Estudiantes del programa de Licenciatura

Enfoque profundo, motivación intrínseca

A partir de las respuestas al cuestionario CPE cumplimentado por los estudiantes de Licenciatura, se observa que una amplia mayoría siente satisfacción con el estudio, consideran que los temas que estudian son interesantes y, siendo consecuentes con estas afirmaciones aseguran que preparan preguntas para las clases. Esta opinión es de aproximadamente el 40 % de los estudiantes, lo que los ubica en el enfoque profundo.

Enfoque profundo, estrategia profunda

En relación con las estrategias profundas, estas marcan un valor positivo pues los encuestados aseguran que estudian de manera intensa un tema para sentirse satisfechos, le dedican tiempo suficiente, se autoevalúan, revisan diferentes textos, profundizan los temas vistos en clase. Este enfoque es de los que marca porcentajes más altos en *Frecuentemente* y *A menudo* con un 43 %, aproximadamente

Enfoque superficial, motivación extrínseca

Con respecto al enfoque superficial marcan también con un porcentaje de 34 % negativo para motivación extrínseca, pues aseguran que no son partidarios de pasar una asignatura con el menor esfuerzo; no les ocurre que no sientan interés por sus asignaturas; no consideran que el aprendizaje memorístico sea el más indicado y no consideran que sea tiempo perdido estudiar a profundidad un tema y dedicarle tiempo extra.

Enfoque superficial, estrategia superficial.

En relación con las estrategias superficiales, los estudiantes creen que no es buena idea limitar el estudio para fuera de las clases; no lo restringen a temas específicos y no están de acuerdo en que solo se deben estudiar los temas que serán evaluados, ni con la memorización para aprobar exámenes. Estas respuestas fueron de más de 34 %, lo cual indica una tendencia negativa para estrategia superficial.

4.3.3 Resumen, resultados de entrevista semiestructurada

Estudiantes del programa de Enfermería

Los estudiantes de Enfermería consideran importante el manejo adecuado y suficiente del léxico, especialmente una semántica clara; admiten que no todos han desarrollado las competencias de estructuración del discurso oral y señalan la importancia de estructurar lo que se va a decir para evita alterar el mensaje. Afirman que la participación oral en clase es importante porque aporta al conocimiento de todos; admiten que los conocimientos previos son necesarios para la asimilación de nuevos saberes, que el diálogo en clase afianza y fortalece la habilidad comunicativa y la confianza en sí mismos. No obstante, admiten que muchos no se animan a participar y persiste la timidez de los primeros semestres.

De manera unánime manifiestan no tener una inclinación por la lectura, no hay una motivación basada en el interés por el aprendizaje o la ampliación de conocimiento, sino que lo supeditan, en su mayoría, a que el tema o el texto les guste o que el tema sea interesante, de eso depende que se lea el texto y que se profundice. Eventualmente se reconoce que los temas estudiados, por obligación pueden ser útiles a futuro y que, además de los textos académicos, se puede hacer otro tipo de lecturas

En relación con los conocimientos previos, los estudiantes no son conscientes de sus modelos mentales y estructuras de pensamiento que les permitan ampliar los conocimientos a partir de sus saberes anteriores ni establecen relaciones explícitas entre asignaturas y, ante la dificultad de

comprensión de un texto recurren a la estrategia de videos, pero no recurren a profundizar con otros textos escritos; muchos limitan la lectura a si un texto es de su gusto o no.

Manifiestan presentar dificultades para identificar las estructuras textuales, para establecer relaciones causales, lógicas o semánticas, no hay claridades sobre tipologías textuales; algunos dicen que solo se interesan por el contenido o, en últimas, solo revisar título, resumen y conclusiones.

Varios estudiantes reconocen no contar con las habilidades necesarias para asumir cierto tipo de textos, no siempre identifican las dificultades en la comprensión; algunos pierden el hilo con facilidad; en relación con las estrategias metacognitivas, sí hay mayor conciencia de estas, si bien son limitadas y recurrentes tales como búsqueda de palabras, resúmenes y subrayados.

Los estudiantes no reflexionan sobre su desempeño, no realizan autoevaluación de su competencia lectora, por el contrario, es recurrente la mención del estímulo o desestímulo que pueda generarles el texto a lo cual atribuyen el grado de comprensión lectora. Es decir, se limita al gusto o no, al interés o desinterés, y, por tanto, se ubican en la motivación extrínseca.

Algunos estudiantes, si bien reconocen sus dificultades, no poseen estrategias para hacerles frente; existe otro grupo que reconoce su dificultad y sí tiene estrategias para lograr una buena comprensión, aunque dichas estrategias no van más allá de subrayados y resúmenes. Hay un tercer grupo que, ante las dificultades, manifiestan tener autopercepción de lector poco eficiente.

4.3.4 Resumen resultados de entrevista semiestructurada

Estudiantes del programa de Licenciatura

Los estudiantes de Licenciatura consideran importante la interacción verbal, el diálogo y la participación, la escucha atenta para el desarrollo cognitivo; resaltan la importancia de reflexionar sobre la estructura de lo que se va a decir y del registro lingüístico que se va a emplear, aunque algunos reconocen que aún no tienen un dominio lexical amplio, sí reconocen la importancia de adquirirlo. Cuestionan que haya compañeros que no han incorporado la discusión en el proceso de aprendizaje. Todavía sienten temor a hablar en público.

Valoran el papel de los saberes previos en la construcción de nuevo conocimiento y reconocen la importancia de tener claridades sobre la situación donde se produjo el texto y el contexto del autor, aun así, algunos expresan no incluir la búsqueda de este tipo de información de manera rigurosa en sus procesos lectores.

Los estudiantes reconocen la importancia de identificar las relaciones causales, lógicas, semánticas, y los marcadores gráficos en los textos; varios de ellos manifiestan tener dificultades para la identificación de estos elementos; muchas veces no tienen claros los objetivos de lectura; sostienen que el conocimiento metacognitivo y las estrategias metacognitivas que emplean para lograr una lectura más eficiente.

Los estudiantes coinciden en mencionar una motivación extrínseca al principio de la carrera, se lee por cumplir o por la nota, pero después leen para mejorar y ampliar sus conocimientos, no por nota, es decir, hay una motivación intrínseca; si bien aún persiste un poco, la motivación extrínseca; algunos manifiestan dificultad con las lecturas por falta de interés o gusto. Algunos estudiantes les atribuyen a las estrategias didácticas de los docentes la implementación o no de discusiones en clase y el grado de rigurosidad con la que abordan los textos en clase.

4.3.5 Relación de datos cuestionario CPE y entrevistas

Relación de datos cuestionario CPE y entrevistas

Los cuestionarios CPE y la entrevista semiestructurada buscan establecer la autopercepción y autoconsciencia que tienen los estudiantes de sus procesos y estrategias de aprendizaje y en ellos se pudo evidenciar que al contrastar la información en algunos casos coincide, pero en otros no, veamos.

Los estudiantes de licenciatura, en el cuestionario CPE marcaron positivo para enfoque profundo de aprendizaje pues afirman que estudian por interés de aprendizaje, sienten satisfacción al estudiar y preparan sus clases, eso coincide con establecer diálogo en clase, preocuparse por mejorar su léxico científico, reconocer estructuras lingüísticas textuales y buscar estrategias metacognitivas que contribuyan en sus procesos cognitivos en general; en el cuestionario se ubican

en positivo para estrategia profunda, dedican tiempo extra al estudio y profundizan los temas, no memorizan, se autoevalúan, en la entrevista sostienen que profundizan en el contexto, casi todos, algunos pocos no, y, en general recurren al diálogo y a otras estrategias como hacer resúmenes, subrayados, mapas conceptuales, para mejorar la comprensión no solo de lecturas sino de otros temas; sostienen que no leen por nota y son muy pocos los que manifiestan supeditar la lectura al interés o gusto. En relación con la motivación intrínseca, sostienen que, efectivamente sienten satisfacción con el estudio y no estudian por nota ni de manera memorística, muy pocos hacen mención de profundizar la lectura de los textos dependiendo de si gusta o no, lo que coincide con que encuentran interesante casi cualquier texto.

Aunque para enfoque y estrategia superficial marcaron negativo, algunos pocos reconocieron que en ocasiones no tienen claros los objetivos de lectura, que tienen dificultades para identificar algunos elementos textuales o que simplemente no reparan en elementos como tablas o elementos gráficos, si bien reconocen su importancia para la comprensión textual.

En general, la información consignada en el cuestionario CPE por parte de los estudiantes de Licenciatura es consecuente con la información suministrada en la entrevista. Si bien se ubican en el enfoque de aprendizaje profundo, lo hacen en porcentajes moderados, lo que quiere decir que están distribuidos en los diferentes valores. Las afirmaciones que realizan en el cuestionario coinciden con lo que manifiestan en la entrevista. A diferencia de lo ocurrido con el grupo de Enfermería, en Licenciatura se entrevistaron, de manera virtual, tres grupos pequeños y la mayoría de los estudiantes, excepto dos, participaron activamente durante toda la entrevista.

Relación de datos cuestionario CPE y entrevistas Enfermería

En relación con los estudiantes de Enfermería son los que en el cuestionario CPE marcaron más alto para enfoque profundo, motivación intrínseca con un 43 % ya que expresan que el estudio les produce satisfacción, que cualquier tema les parece interesante y que ponen mucho empeño en sus estudios ya que los materiales les parecen interesantes; no obstante, en la entrevista manifestaron no tener una inclinación por la lectura, no hay una motivación basada en el interés por el aprendizaje o la ampliación de conocimiento, sino que lo supeditan, en su mayoría, a que el tema o el texto les guste o sea interesante, de eso depende que se lea el texto; aunque alguno reconoce que los temas

estudiados por obligación, pueden ser útiles a futuro y que, además de los textos académicos, se puede hacer otro tipo de lecturas.

También marcaron positivo para estrategia profunda con un porcentaje alto de estudiantes, (41 %), que se inclinan por el estudio intenso para sentirse satisfechos con la tarea, le invierten tiempo extra en los temas que les interesan; se autoevalúan y llegan con preguntas a clase. Esto, frente a lo expresado en la entrevista se ajusta solo de manera parcial ya que, si bien, por una parte, consideran importante la participación en clase, el léxico riguroso, estructurar pensamientos lógicos, y que la discusión en clase contribuye con los procesos cognitivos, por otra parte, en las estrategias se evidencia que no cuentan con las habilidades necesarias para asumir cierto tipo de textos, no siempre identifican sus dificultades en la comprensión de textos; varios manifestaron que pierden el hilo de la lectura con facilidad. En relación con las estrategias metacognitivas sí hay mayor conciencia de estas, si bien son limitadas como búsqueda de palabras, resúmenes y subrayados, lo que no quiere decir que esté mal, sino que son restringidas y no siempre van a ser útiles en las diferentes complejidades textuales.

El principal contraste al interior del mismo CPE se evidencia en motivación extrínseca, pues como ya se mencionó, si bien cuantitativamente marca una tendencia negativa para enfoque superficial, cualitativamente se acercan a positivo, ya que por una parte marcan todas las preguntas con valoración negativa, pero, por ejemplo, un alto número de estudiantes desea aprobar las asignaturas sin realizar mayor esfuerzo y existe un alto número de estudiantes que marcan alto, no positivo, pero alto hacia la valoración *Frecuentemente*, es decir hacia el centro de la valoración.

Ahora bien, en la entrevista algunos manifiestan tener dificultades con los textos más complejos y no poseer estrategias para la comprensión; otros tienen dificultades, pero también estrategias (subrayados y resúmenes). Un tercer grupo tiene una autopercepción de lector poco eficiente. Con respecto a este último aspecto, en la autopercepción, se observa que no existe una reflexión consciente sobre el proceso lector concretamente, esto es, que identifican las dificultades, pero no hacen nada al respecto, es decir, la situación se normaliza como parte de proceso de estudio. Dicha situación, aunque no se manifiesta abiertamente en la entrevista y tampoco se pregunta, afecta la autoestima de los estudiantes, y no se evidencia una autoevaluación sobre su desempeño en la competencia lectora; por el contrario, hay una alusión recurrente al estímulo inmediato que genera el texto; de manera que el rechazo o aceptación y, por consiguiente, la comprensión del texto, se limita al gusto o no, al interés o no; por tanto, se puede aseverar que existe una motivación extrínseca.

Finalmente, de acuerdo con lo expresado por los estudiantes de enfermería surgió una categoría emergente relacionada con las dificultades de lectura. A pesar de que no se preguntó directamente por este factor, fue recurrente que los estudiantes mencionaran dificultades ante la lectura y no poseer estrategias, ni siquiera una consciencia más allá de reconocer simplemente la dificultad; otros estudiantes son un poco más conscientes de la dificultad e implementan ciertas estrategias que en todo caso son básicas como subrayados, resúmenes y, eventualmente, ver videos. A partir de estas menciones se observa que aquí confluyen dificultades manifiestas en las otras categorías como las estrategias cognitivas y metacognitivas, la autopercepción, la emocionalidad y los conocimientos lingüísticos.

5. Discusión y conclusiones

5.1 Discusión

Los enfoques de aprendizaje consideran una serie de factores que contemplan la situación en la que se dan los procesos cognitivos, la intención del estudiante, la manera como estudia o las estrategias que emplea, la percepción que tiene de la situación o ambiente de aprendizaje, el nivel de exigencia o rigurosidad de las tareas y de la universidad misma. Implican, también, los procesos metacognitivos, los cuales, a su vez, comportan la reflexión del estudiante acerca de sus conocimientos previos, de su nivel cognoscitivo, la autoevaluación, seguimiento y control de posibles errores o dificultades y las estrategias para superarlos, esto es, cómo se percibe el estudiante, cómo sus diferentes dimensiones entran a determinar sus maneras de construir relaciones, significados y a transformar su conocimiento. Aunado a esto, la lectura, la escritura y la expresión oral, entran a ser herramientas fundamentales mediadoras de los procesos en mención.

En ese contexto, el objetivo de la presente investigación fue identificar de qué manera usan la lectura y la comunicación oral en sus procesos de aprendizaje dos grupos de estudiantes universitarios y establecer cómo se relaciona este fenómeno con sus enfoques de aprendizaje. Los resultados obtenidos en relación con los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de Enfermería y Licenciatura, están en la línea de los estudios realizados por Hernández-Pina (1999), si bien las muestras son mucho mayores que la empleada en la presente investigación; lo mismo vale para el estudio de Hernández y Hervás (2005), a pesar de que ellos emplearon el cuestionario CPE de 42 ítems.

En cuanto al apartado cualitativo relativo a la manera como usan la lectura y la comunicación oral los estudiantes, no hay antecedentes que busquen relacionar estos aspectos directamente con los enfoques de aprendizaje. Las investigaciones en SAL en España y América Latina, como se ilustró en los antecedentes del presente estudio, han abordado diferentes factores y variables tales como

sexo, edad, carreras, motivación, rasgos de la personalidad, desempeño, métodos de enseñanza, enfoques epistemológicos y evaluación, entre otros, pero no se había hecho una comparación de los enfoques en relación con oralidad y lectura.

Aquí es importante señalar que al relacionar los resultados los componentes de los enfoques de aprendizaje obtenidos a partir del cuestionario CPE, con los hallazgos contenidos de las entrevistas semiestructuradas se evidenció cómo los factores caracterizados en las categorías inciden en los procesos cognitivos y, por tanto, en los enfoques de aprendizaje. Además, se pudo corroborar, al contrastar los resultados del cuestionario CPE y las respuestas a las entrevistas, en el caso de los estudiantes de Enfermería, que no habría una total coherencia entre ambos resultados mientras que en el caso de los estudiantes de Licenciatura sí hay mayor correlación. Valga señalar que, los estudiantes consideran que el uso adecuado o no de la lectura y la oralidad sí incide en sus procesos cognitivos.

Dado este marco, uno de los hallazgos más significativos que tuvimos en la presente investigación fue que, en el caso de los estudiantes de Enfermería, que marcaron positivo para enfoque profundo de acuerdo con el cuestionario CPE, al contrastar con lo expresado en las entrevistas la correlación no es coherente. Es decir, no se desprende, según lo referido del uso que hacen de la lectura en sus procesos de aprendizaje, que se ubiquen en enfoque profundo. Lo que se encontró, entonces, es una confluencia de diferentes dificultades manifiestas en las categorías de estrategias cognitivas y metacognitivas, la autopercepción, la emocionalidad y los conocimientos lingüísticos. Esto determinó un espectro que afecta, principalmente los procesos lectores, lo cual, se presumiría, afecta el conjunto de los procesos de aprendizaje, pero, confirma, además, las formas cualitativamente distintas que tienen los estudiantes de aprender.

Cabe subrayar que hubo una percepción diferente sobre los procesos de oralidad, pues ahí los estudiantes fueron muy activos en la participación. Siempre manifestaron su opinión aun cuando pensaran que lo que iban a decir no fuera, necesariamente, acertado. No obstante, valga aclarar que, la entrevista se realizó de manera virtual con un grupo de 18 estudiantes y, realmente, la participación activa y permanente fue de 10 personas, lo que indica que 8 prefirieron guardar silencio a pesar de estar presentes a lo largo de la entrevista. Queda la duda de cómo será su desempeño en clase, su participación oral, incluida la escucha, y, entonces, cómo incorporan, si es que lo hacen, estos espacios a sus procesos cognitivos. Desafortunadamente, este medio virtual no permitió hacer una observación de la expresión no verbal, de aquellos que callaron, lo cual hubiera contribuido más a la investigación.

De los estudiantes de Licenciatura hay que decir que la contrastación entre el cuestionario CPE y las entrevistas fue más consecuente. Ellos, que se ubicaron en un 41 % en el enfoque profundo, mostraron que el uso que hacen de la lectura y la oralidad para estudiar es más consciente y deliberado. No obstante, vale señalar aquí dos aspectos o variables que pudieron incidir en estos resultados, uno es que se trata de estudiantes de Licenciatura en español e inglés, de manera que los temas de oralidad, lectura, enfoques y estrategias de aprendizaje no les son ajenos. De igual manera, tienen cierto manejo de aspectos lingüísticos, lo cual se evidencia en su registro discursivo y, en general, en la estructuración de las respuestas que dan en las entrevistas. Por otra parte, se trata de estudiantes de quinto semestre en adelante, por lo que se evidencia una consciencia lingüística más clara, pero, sobre todo, mayor consciencia en los procesos cognitivos y metacognitivos.

Con base en ello, también, se aprecia una actitud más crítica acerca tanto de sus propios procesos y de los de los demás compañeros como en relación con sus profesores y con la universidad, en consecuencia, surgió una categoría emergente en relación con las estrategias docentes, las cuales, en algunos casos son cuestionadas seriamente, al punto de endilgar responsabilidad a los docentes por la poca incorporación del diálogo en sus clases y una subutilización del recurso escrito, es decir, que, en muchos casos, los textos propuestos no se optimizan en los procesos de enseñanza y, por consiguiente, de aprendizaje.

A veces se tiende a desconocer que la construcción del conocimiento trasciende la simple captación de información, la cual debe ser reelaborada y reestructurada y, para que ello ocurra, se requiere el concurso de estudiantes, profesores y el contexto de aprendizaje. Así las cosas, los procesos cognitivos reclaman del estudiante, en el caso de la presente investigación, pero del docente también, desde los enfoques de enseñanza, un mayor grado de consciencia de dichos procesos; la autopercepción de su desempeño, así como su motivación e intereses son determinantes al momento de asumir diferentes tareas.

5.2 Conclusiones

La presente investigación partió de cuestionamientos tales como ¿de qué manera conciben el aprendizaje y cómo conciben su propio aprendizaje los estudiantes universitarios? ¿Cómo

estudian? ¿Qué grado de consciencia tienen acerca de sus formas de estudiar? Llegamos a la conclusión de que, si bien hay grupos de estudiantes que tienen ciertos grados de consciencia sobre sus procesos de aprendizaje y metacognitivos, hay otros que no tienen claras sus habilidades ni estrategias de estudio, más aun, no son conscientes de sus dificultades, concretamente en sus habilidades lectoras. Probablemente, si quisiéramos preguntar acerca de cuáles podrían ser factores determinantes en el fracaso y rezago académico en la universidad, es posible que se halle una relación cercana con los enfoques de aprendizaje y los procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes.

Esta investigación debe llevar entonces, dado que se desarrolla en la línea de investigación de enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza, a reflexionar sobre esta relación. Es decir, mucho se habla de la enseñanza conductista o constructivista y, en teoría, los maestros, en su mayoría, se ubican en ésta última, pero, cabría preguntarse si, en efecto, los docentes son conscientes de los enfoques y procesos de aprendizaje de sus estudiantes, si están privilegiando la participación activa de los estudiantes en clase. Puede resultar, eventualmente, equivocado, después de desarrollar un estudio sobre enfoques y estrategias de aprendizaje llegar a la conclusión de que hay que reflexionar sobre las estrategias de enseñanza y sí, es posible, pero no se puede olvidar que los enfoques de aprendizaje se basan en la naturaleza de la relación entre alumnos, contexto y tarea (Biggs, Kember y Leung, 2001, p. 137) y, en ese contexto, está el docente. Y es que, entre otras cosas, según se entienda la enseñanza con un énfasis transmisionista o centrada en el aprendizaje del estudiante, éste desarrollará un enfoque superficial y memorístico o profundo y complejo. El desconocimiento del estudiante sobre sus posibilidades cognitivas y metacognitivas, pueden ser la base de diversas situaciones de fracaso escolar.

La importancia de establecer los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y la manera como emplean las diferentes estrategias metacognitivas, radica en que esta información es útil para que las estrategias de enseñanza lleguen a enfocarse en poner al estudiante como centro; cuestionar los modelos de enseñanza que se han quedado en los roles que establecieron quién enseña, qué enseña, cómo lo enseña y el estudiante se limita a ser un receptor pasivo de esa imposición. La reconfiguración de roles en la educación debe partir de entender que se trata de una responsabilidad compartida: la influencia del docente en la valoración e interpretación que hace el estudiante del aprendizaje es fundamental. El estudiante, a su vez, ha de asumir el compromiso de su formación,

hacerse más autónomo, trazarse objetivos de aprendizaje concretos, realizar, de manera permanente, procesos autoevaluativos donde identifique habilidades y dificultades a fin de plantear soluciones que incluyan mayor inquietud intelectual, creatividad e innovación.

Dicho esto, propondría una breve reflexión más y es ¿qué hacer entonces? Pues la respuesta no es sencilla. Hay que partir de que la forma de aprender ha cambiado, mientras que la forma de enseñar, no mucho. Por una parte, con los desarrollos tecnológicos han incursionado muchas herramientas, que, bien usadas se pueden convertir en aliados tanto del aprendizaje como de la enseñanza; por otra, hoy proliferan y se refinan diferentes propuestas, metodologías y enfoques didácticos (pedagogía por proyectos, aprendizaje experiencial, metodologías socioculturales, aprendizaje significativo, solo para poner unos ejemplos) que amplían las versiones, otrora limitadas de la enseñanza. En todo caso, estudiantes y docentes deben entender que el centro es el estudiante, no obstante, considero que, difícilmente los estudiantes van a llegar a la escuela con esa premisa, por tanto, el cambio debe ser liderado por los docentes, ya que son éstos, en últimas, quienes estudian, o deberían estudiar el asunto de enseñanza y aprendizaje.

Así las cosas, y como se ha señalado antes, el alumno adopta un enfoque profundo cuando el docente asume un enfoque centrado en el estudiante; está comprobado que, con los métodos tradicionales transmisionistas, el estudiante retiene una pequeña parte de la información suministrada y, si se trata de información nueva o con un grado de complejidad mayor, la cosa va a peor. Con lo dicho, cabe preguntarse ¿cae entonces la responsabilidad en el docente? Mi respuesta es sí, enteramente; el estudiante es producto del sistema; el docente también, pero es éste quien realiza un proceso de formación que lo debería llevar a cuestionarse su propio acto pedagógico y convertirse en el líder, ya no solo de la construcción de conocimiento de los educandos, sino en guía en el cambio de paradigmas de los estudiantes.

El docente debe orientar la (trans) formación del niño o el joven en un estudiante, en una persona capaz de reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos (metacognición), sobre sus facilidades y dificultades, sobre sus gustos y motivaciones, sobre sus compromisos, su autorregulación, sus proyecciones, sobre las diferentes estrategias de aprendizaje que le pueden resultar más eficaces.

Cuando el docente fortalece la motivación de los estudiantes para apropiarse sus procesos cognitivos, facilita el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje; no se debe olvidar que

el aprendizaje es un proceso sociocultural, implica la construcción de significados en contexto. El docente ha de trascender las limitaciones del entorno e inducir al alumno a descubrir en sí su rol de estudiante, a concienciarse de sus procesos cognitivos (también sociales y políticos) particulares; el docente ha de abrir espacios para la creatividad del estudiante, para evaluación formativa, donde el educando participe en la formulación de los criterios de evaluación de su proceso y en la evaluación misma. Para no extenderme, el estudiante debe hacer lo propio y acoger, ampliar, aprovechar y disfrutar sus procesos, ser creativo, propositivo, irreverente con lo tradicional, ser autónomo y consciente de sus procesos (metacognición) y, sobre todo, ser consciente de su contexto y del momento histórico en que vive. A todo esto, difícilmente llega el estudiante solo. Vale mencionar que esta investigación no es sobre enfoques de enseñanza, es sobre enfoques de aprendizaje, pero, no se puede evitar confluir en la enseñanza, dado que los enfoques de aprendizaje son el correlato de los enfoques de enseñanza.

Finalmente, es importante mencionar algunas limitaciones que se presentaron durante el desarrollo de la presente investigación. La primera es que, si bien la literatura en torno a enfoques de aprendizaje es abundante y se aborda desde diferentes perspectivas y con base en muchas variables, no se hallaron antecedentes con el enfoque propuesto de comparación con la lectura y la oralidad, por lo que, en este caso fue necesario construir las categorías e instrumento para dar cuenta del uso epistémico que hicieran los estudiantes de estas dos modalidades, mientras que, del cuestionario CPE está sobradamente probada su fiabilidad. Por tanto, se pudo aceptar que el cuestionario elaborado para la entrevista semiestructurada es perfectible.

En relación con la aplicación de los instrumentos, se presentaron algunos inconvenientes, el más importante, su coincidencia con la cuarentena ocasionada por la pandemia de Covid-19, lo cual impidió que se realizara de manera presencial como se había planeado inicialmente en la metodología. Esto, afectó incluso la metodología fenomenográfica, ya que se esperaba tener mayor contacto con los participantes en sus espacios naturales de aprendizaje.

También se vio afectado el número de participantes pues se esperaba aplicar los dos instrumentos a la totalidad de estudiantes de los dos programas. Además, si bien en la aplicación del cuestionario CPE se tuvieron en cuenta variables como sexo, promedio académico y avance en la carrera, de la manera como se realizó la entrevista no fue posible tener en cuenta las mismas variables

por lo que los datos del cuestionario no pudieron ser contrastados y por tanto se omitieron del presente informe.

Así las cosas, si bien no se pretende hacer una generalización acerca de cómo emplean los estudiantes la lectura y la oralidad en sus procesos de aprendizaje, sí es importante resaltar que, describir el comportamiento de los alumnos en relación con sus enfoques de aprendizaje, permite plantear estrategias tendientes a articularlos con los procesos de enseñanza a fin de mejorar la calidad de la educación.

A. Anexo 1. Cuestionario Procesos de Estudio

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ENFOQUES DE APRENDIZAJE, LECTURA Y ORALIDAD EN EL APRENDIZAJE

La presente investigación se realiza en el contexto de la **Maestría en Educación** de la **Universidad Nacional de Colombia**. La información consignada en el presente instrumento es estrictamente confidencial e intransferible a otros fines (Ver Consentimiento informado).

Invitación Investigación UNAL

En el contexto de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia me encuentro desarrollando el estudio "*Enfoques de aprendizaje y lectura y oralidad en el aprendizaje*". Por eso, me gustaría invitarte a participar llenando el cuestionario adjunto, lo cual no te llevará más de 15 minutos. Tu colaboración es muy importante. Agradezco tu participación.

Cordialmente,

María del Pilar Rodríguez Casallas
Investigadora UNAL

Cuestionario sobre procesos de estudio CPE¹²

El aprendizaje está determinado por diferentes tipos de factores que inciden sobre los estudiantes; el cuestionario que encontrarás a continuación, busca dar cuenta de aspectos cognitivos, motivacionales y de hábitos de estudio. Determinar cómo se relacionan dichas variables puede permitir a docentes y estudiantes poner en marcha las estrategias necesarias para lograr un mejor rendimiento.

¹² Tomado de: (J. B. Biggs et al., 2001) traducido al español por De la Fuente y Martínez (2003).

No existe un modo correcto de estudiar, puesto que dicho modo depende del propio estilo de aprendizaje y de las características del programa que cursas. Las preguntas que siguen pretenden cubrir aquellos aspectos que se consideran más importantes en los modos de estudiar, de ahí la necesidad de que respondas cada pregunta lo más sinceramente posible. Basa tus respuestas pensando en los núcleos que estimes más pertinentes a tu caso concreto.

Modo de responder

En cada pregunta se presentan cinco opciones, de las que deberás escoger solo una. La numeración ha de entender como sigue:

5. Cuando entiendas que la pregunta se aplica a tu caso siempre o casi siempre.
4. Si crees que se aplica a tu caso frecuentemente.
3. Si te ocurre a menudo (digamos la mitad de las veces)
2. Si te ocurre algunas veces.
1. Si no te ocurre nunca o muy raras veces.

No emplees mucho tiempo en cada pregunta. Ten en cuenta, más bien, tu reacción inmediata.

Procura responder todas las preguntas. Las respuestas serán confidenciales.

Universidad: _____

Facultad: _____

Programa: _____

Seccional: _____

Género: 1 Mujer _____ 2. Hombre _____

Edad: _____ Años

Semestre que cursas: _____

Promedio de notas de 1 a 5 (con decimales)

5.(Casi) Siempre	4. Frecuentemente	3. A menudo	2. Algunas veces	1.Nunca
-------------------------	--------------------------	--------------------	-------------------------	----------------

CUESTIONARIO CPE 20 ITEMS mayo 12

1. El estudio en algunas ocasiones me produce un sentimiento de satisfacción personal profunda.
2. Requiero estudio intenso sobre un tema antes de llegar a alguna conclusión y sentirme satisfecho.
3. Mi objetivo es aprobar el núcleo, realizando el menor esfuerzo posible.
4. Únicamente estudio fuera de la clase y del aula, no en el marco de ellas.
5. Prácticamente cualquier tema puede ser interesante para mí, una vez que lo he abordado.

6. Hay muchos temas que me interesan y frecuentemente gasto tiempo extra en informarme sobre ellos.
7. Encuentro poco interesante el curso que llevo y mantengo mi trabajo al mínimo.
8. Aprendo algunas cosas por repetición y siento que puedo hacerlo, aunque no lo comprenda bien.
9. Encuentro que los temas de estudio son a veces tan excitantes como una buena novela o una película.
10. En los temas de estudio importantes, me autoevalúo hasta que he comprendido el tema.
11. Para aprobar algunos exámenes es más importante memorizar claves, más que entender los temas a fondo.
12. Generalmente restrinjo mi estudio a los temas específicos y no a otros puntos no necesarios.
13. Pongo mucho empeño en mis estudios debido a que encuentro los materiales interesantes.
14. Invierto mucho de mi tiempo libre en investigar algunos temas interesantes y que se han tratado en clases.
15. No me es de ayuda estudiar los temas a profundidad. El exceso de información confunde y se desperdicia tiempo, debo estudiar solo lo indispensable de cada tema.
16. Los estudiantes no deben invertir demasiado tiempo en aquellos temas en los que saben que no han de ser evaluados.
17. Asisto a las sesiones académicas con muchas preguntas en mente que deseo contestar.
18. Investigo en muchas de las lecturas sugeridas los puntos específicos que competen a mi núcleo.
19. No hago lectura profunda de los temas que probablemente no estén contenidos en el examen.
20. Encuentro que la mejor manera de aprobar un examen es memorizar las respuestas a las probables preguntas.

GRACIAS POR PARTICIPAR.

B. Anexo 2. Cuestionario Entrevista semiestructurada sobre oralidad y lectura

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y LECTURA Y ORALIDAD EN EL APRENDIZAJE
ESTUDIANTE: MARÍA DEL PILAR RODRÍGUEZ CASALLAS**

La presente investigación se realiza en el contexto de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Las preguntas que se van a realizar a continuación tienen la intención de generar una discusión acerca de cómo usan los estudiantes sus intervenciones orales en sus actividades académicas ya sean clases o discusiones de en grupos estudio y de qué manera usan la lectura en el desarrollo de diferentes tareas académicas y de aprendizaje.

Por favor, respondan o aporten desde su experiencia personal, desde lo más habitual que usted hace. Tengan en cuenta que la información consignada en el presente instrumento es estrictamente confidencial e intransferibles a otros fines.

Cuestionario entrevista semiestructurada grupal sobre oralidad y lectura

El aprendizaje está determinado por diferentes tipos de factores que inciden sobre los estudiantes; las preguntas que haré a continuación, buscan dar cuenta de aspectos cognitivos, motivacionales y de hábitos de estudio. Determinar cómo se relacionan dichas variables puede permitir a docentes y estudiantes poner en marcha las estrategias necesarias para lograr un mejor aprendizaje y rendimiento académico.

No existe un modo correcto de estudiar, puesto que dicho modo depende del propio estilo de aprendizaje y de las características de los estudios que cursas. Las preguntas que siguen pretenden cubrir aquellos aspectos que se consideran más importantes en los modos de estudiar, de ahí la necesidad de que respondan cada pregunta lo más sinceramente posible. Basen sus respuestas pensando en la(s) materia(s) que estimen más pertinentes a su caso concreto.

Preguntas guía de oralidad

1. ¿Qué opinan sobre la utilidad de la intervención oral en clase por parte de los estudiantes?
2. ¿Qué papel juega el uso de lenguaje técnico o científico cuando habla en clase o cuando lo hacen sus compañeros?
3. ¿Organiza lo que va a decir cuando interviene en clase, es decir, antes de hablar, piensa si lo que va a decir aporta al tema; piensa cómo empezar y cómo terminar lo que va a decir?
4. ¿Considera que se debe adaptar el lenguaje (científico o técnico) dependiendo del grado de comprensión o conocimiento que tienen sus oyentes sobre el tema? ¿Por qué?
5. ¿Si tienen dudas sobre un tema o sobre un texto, que abordan en clase, realizan preguntas que les permiten obtener información más clara del tema que se aborda?
6. ¿Aparte de hacer preguntas o responder cuestionamientos del docente ¿qué otro tipo de intervenciones realiza en clase? ¿Por qué?
7. ¿De qué manera las discusiones que se presentan en clase, les permiten realizar deducciones, conclusiones o inferencias?
8. ¿De qué manera las intervenciones o aportes de los demás compañeros en clase les aportan a sus procesos de aprendizaje?
9. ¿De qué manera las discusiones que se presentan en clase les permiten relacionar información nueva con sus conceptos previos?
10. En momentos de diálogo académico ¿de qué manera se cercioran de haber comprendido lo que dicen los demás hablantes?
11. Cuando hablan en diferentes situaciones académicas ¿cómo verifican que la discusión les haya aportado algo a su aprendizaje?
12. ¿Si observan que hablar en clase o con grupos de compañeros les permite entender mejor un tema, lo incorporan a sus hábitos de estudio? ¿Recuerdan algunas estrategias de aprendizaje que hayan incorporado a sus hábitos de estudio al ver que les resultan útiles a sus compañeros?

Preguntas guía de lectura

13. ¿De qué manera relacionan el contenido de una lectura, de un texto con los temas de sus demás asignaturas?
14. ¿Buscan relaciones de tipo causal, secuencial, analógico, finalidades, motivaciones y condiciones, etc. a lo largo del texto? ¿Cómo lo evidencia o lo resalta en la lectura?
15. ¿De qué manera identifican diferencias entre la nueva información y sus conocimientos previos?

16. ¿Verifican el significado de palabras desconocidas en el texto? ¿En qué momento de la lectura lo hace (durante o después) y a través de qué mecanismo (¿diccionario, internet, pregunta al profesor, otro?)
17. Cuando encuentran algún obstáculo como no entender, no conocer un concepto, no conocer la teoría, falta de concentración, cansancio, etc. ¿identifican fácilmente dicho obstáculo y lo señalan, lo subrayan o hacen un comentario al margen?
18. Si identifican ese obstáculo ¿preguntan al profesor, lo investigan o lo discuten con sus compañeros? ¿Porqué?
19. ¿Identifican fácilmente si se trata de un texto argumentativo, narrativo, expositivo, informativo, u otro?
20. ¿Identifican fácilmente la información importante de la secundaria? ¿Qué estrategias emplean?
21. ¿Tienen en cuenta el contexto del autor, es decir, época, país de origen, corriente científica, otros escritos suyos, etc.? Si lo hacen ¿esto para qué les sirve?
22. ¿Qué importancia les confieren a elementos textuales como títulos, diagramas, gráficos, etc.?
23. ¿Al realizar una lectura, tienen claras las características de la tarea? ¿Se traza objetivos de lectura?
24. ¿Qué estrategias de lectura emplea (resúmenes, revisar tablas de contenido, discutirlo con los compañeros, explicarlo con tus propias palabras etc.)?
25. ¿Saben cuándo y por qué aplicar esas estrategias? ¿Saben qué y por qué subrayar?
26. ¿Leen para obtener un resultado positivo en sus notas?

GRACIAS POR PARTICIPAR

C. Anexo 3. Carta de consentimiento informado

Carta de consentimiento informado para el proyecto de investigación, *Enfoques de aprendizaje y lectura y oralidad en el aprendizaje*

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Yo _____, estudiante universitario y de ___ años de edad, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado: *Enfoques de aprendizaje y lectura y oralidad en el aprendizaje*, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación como estudiante no repercutirá en mis actividades académicas y no están relacionadas ni hacen referencia a la institución universitaria.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar participar o no en la investigación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite.
- Si eventualmente decidiera retirarme de la investigación, en cualquier momento, no necesito informar mis razones para tal decisión.
- Si eventualmente decidiera retirarme de la investigación, puedo, si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

Para los efectos legales que corresponden, declaro que he recibido información amplia y suficiente sobre el estudio.

Nombre y firma del participante:

Lugar y Fecha:

MARÍA DEL PILAR RODRÍGUEZ CASALLAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Teléfono: 3014856996:
Correo: mdrodriguez@unal.edu.co

Referencias bibliográficas

- Abalde, E., Barca, A., Muñoz, J., y Ziemer M. (2009). *Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte*. En: Revista de Investigación Educativa, 2009, Vol. 27, Nº. 2. Universidad de A Coruña y Centro Universitário Luterano de Palmas (Brasil) (CEULP/ULBRA). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321906002>
- Arredondo, V. (1992). *Conceptualización y estrategias para mejorar la educación superior*. Estudios y Ensayos. http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res083/art2.htm. [Fecha de consulta: 31 de julio de 2012].
- Avendaño, F. (2007). *Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno*. Anales de la educación común. Revista Tercer siglo. Año 3, No. 6. Julio de 2007. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/20_aveda%C3%B1o_st.pdf
- Azcárate, P. (2005). *Obras de Aristóteles. Metafísica*. Libro quinto, Cualidad, cap. XIV. Madrid. <http://www.filosofia.org/cla/ari/azc10173.htm#kn225>.
- Barnard, A., McCosker, H., and Gerber, R. (1999). *Phenomenography: A Qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Health Care*. Queensland University of Technology. <http://www.sagepublications.com>.
- Benveniste, E. (1997). *Problemas de lingüística general*. México. Siglo XXI Editores. S.A.

- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Australia's Council for Educational Research. Melbourne. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308201.pdf>
- Biggs, J., Kember, D., y Leung, D. (2001). *The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F*. British Journal of educational Psychology, 71, 133-149. http://www.johnbiggs.com.au/pdf/ex_2factor_spq.pdf.
- Bossolasco, M., y Chiecher, A. (1998). *Los procesos interactivos en la enseñanza universitaria*. Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina
- Bourdieu, P., y Passeron J. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara, S.A.
- Cambridge University Press. (2018). *The development of Oracy skills in school-aged learners. Part of the Cambridge Papers in ELT series*. https://languageresearch.cambridge.org/images/CambridgePapersInELT_Oracy_2018_ONLINE.pdf.
- Cambridge, Mass.: Harvard University Press. En Denny, P. (1995). *El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita*.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castaño, G., y García, L. (2012). *Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano*. Educ. Educ. Vol. 15, No. 2, 219-243. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942012000200005&script=sci_abstract&tlng=es
- Cavallero, G., y Chartier, R. (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, D.L. 1997. -- 585 p. 21 p. <https://media.utp.edu.co/referencias->

bibliograficas/uploads/referencias/libro/334-historia-de-la-lectura-en-el-mundo-occidentalpdf-Lt9q7-resumen.pdf

- Chartrand, S., Blaser, C., y Gagnon M. (2006). *Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois*. Revue Suisse des Sciences de l'éducation, 28 (2) 2006, Academic Press Fribourg. <file:///C:/Users/WIN10/Documents/1%20TESIS%20MAESTRIA%20ENF%20APREN%202019/3%20MARCO%20TEORICO%202019/1%20LGE%20ORALIDAD%20PSILOGIA%20COGNICION/5%20EPISTEMIA%20DE%20LA%20ESCRITURA/FUNCION%20EPISTEMIQUE%20DE%20L%20ECRITURE%20%20FRANCES.pdf>.
- Chicago Press. En Olson, D., y Torrance, Nancy. (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Coll, C., y Miras, M. (1993). *La representación mutua profesor/alumno y sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje*. En Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (2007). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación, Madrid, Alianza. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n115/n115a4.pdf>
- Corominas, E., Tesouro Cid, M., y Teixidó, J. (2006). *Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 24, No. 2, pp. 443-473. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Murcia, España
- Covarrubias, P., y Martínez, C. (2007). *Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen*. Perfiles Educativos, vol. XXIX, núm. 115, enero-marzo. p. 49-71 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

- Daneman, M. (1991). *Diferencias individuales en las habilidades lectoras*. En: Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P., y Pearson, P. (1996). *Manual de investigación en lectura*, Vol.2. (págs. 512–538). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/1996-97884-009>
- Denny, P. (1995). *El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita*. En Olson, D., y Torrance, Nancy. (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Díaz, M. (1994). *La calidad de la educación y las variables de procesos y de productos*. En: Calidad de Vida en los Centros Educativos. II Jornadas Educativas Centro Asociado de la UNED de Asturias, Gijón, 1994. pp. 265 – 266. <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/08/08029051.pdf>
- Estienne, V., y Carlino, P (2004). *Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva*. En Revista Uni-Pluri/Versidad. Versión Digital, Vol.4 No.3, 2004. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/479-leer-en-la-universidad-ensenar-y-aprender-una-cultura-nuevapdf-h5IBB-articulo.pdf>.
- Fajardo, L. (2012). *La lectura: un proceso cognitivo indispensable para la formación de pensamiento*. En Leer, escribir y hablar en el aula. Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Fernández, E. (2013). *Validación del Cuestionario de Procesos de Estudio en una población cubana*. Título de Máster en Psicopedagogía. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología. Santa Clara, Cuba.
- Flavell, J. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. En: L. B., Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garvin, D. (1988). *Managing quality: The strategic and competitive edge*. London. Collier MacMillan.

- Giraldo, G., Abad, D., y Díaz, E. (2007). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia*. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf.
- González, C. (2014). *Investigación fenomenográfica*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/doi:10.11144/Javeriana.M7-14.INFE>. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- González, E., Hernández, M., y Márquez, J. (2011). *La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir*. Contaduría y Administración 58 (2), abril-junio 2013
- González, I. (2006). *Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, España. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. No. 10 Vol. 3 (4) 2006.
- González, R. (1997). *Concepciones y enfoques de aprendizaje*. Revista de Psicodidáctica, No. 4, pp. 5-39. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Vitoria-Gazteiz, España. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517797002>.
- Goody, J., & Watt, I. (1963). *The Consequences of Literacy.: Comparative Studies in Society and History*, Vol. 5, No. 3 pp. 304-345 Published by: Cambridge University Press Stable. <http://www.jstor.org/stable/177651>.
- Guelmes, E. L., y Nieto, A. (2015). *Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano*. Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea], 7 (2). pp. 23-29. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), San José, Costa Rica.

- Gutiérrez, Y. (2012). *Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 59 (2012). OEI/CAEU. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a11.pdf>
- Gutiérrez, Y. (2013). *La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas*. Pedagógicos, enero-diciembre de 2013, vol. 6. [file:///C:/Users/WIN10/Downloads/5-24-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/WIN10/Downloads/5-24-1-PB%20(1).pdf)
- Gutiérrez, Y., y Rosas, A. (2008). *El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. <file:///C:/Users/WIN10/Downloads/Dialnet-EILugarDeLaOralidadEnLaEscuela-4817165.pdf>.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). *Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1) 9-34. <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F0260293930180102>
- Havelock, E. (1998). *La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna*. En Olson, D., y Torrance, N. (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Haverlock, E. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre la oralidad y la escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Paidós Barcelona.
- Hernández, F., García, M., Maquilón, J. (2005). *Análisis del Cuestionario de Procesos de Estudio- 2 Factores de Biggs en Estudiantes Universitarios Españoles*. Revista Fuentes 6. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Murcia. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2394/2354>
- Hernández, F., García, M., Martínez, P., Hervás, R y Maquilón, J. (2002). *Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. En Revista de Investigación Educativa, 2002, Vol. 20, n.º 2, págs. 487-510. Universidad de Murcia.

https://www.researchgate.net/publication/316560495_Consistencia_entre_motivos_y_estrategias_de_aprendizaje_en_estudiantes_universitarios

Hernández, F., Rodríguez, M., Ruiz, E., Esquivel, E. (2010). *Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México*. En Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://doi.org/10.35362/rie5371695>

Hernández, F., y Hervás, R. (2005). *Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior*. REOP. Vol. 16. No. 2, 2º semestre de 2005, pp. 283-299. Universidad de Murcia.

Hernández-Monroy, F. (2013). *Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. Universidad de Murcia (Tesis de Doctorado). <https://www.tesisenred.net/handle/10803/117259#page=1>

Hudson, L. (1996). *Contrary imaginations. A Psychological Study of the English Schoolboy*. Routledge. London and New York. [amazon.com/-/es/Liam-Hudson/dp/B0000CO4EJ?asin=1138083763&revisionId=&format=4&depth=1](https://www.amazon.com/-/es/Liam-Hudson/dp/B0000CO4EJ?asin=1138083763&revisionId=&format=4&depth=1)

Hutchins, E. (1979). *Reasoning in Trobriand discourse*. Center for Human Information Processing. University of California, San Diego. <http://lhc.ucsd.edu/Histarch/fe79v1n2.PDF>

Jaimes, G. (2005). *Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita*. Grupo de investigación Lenguaje, identidad y cultura Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En: Revista Enunciación, 2005-08-00 Vol. 10 pág:15-21. <file:///C:/Users/WIN10/Downloads/448-Texto%20de%20art%C3%ADculo-948-1-10-20110818.html>.

Kagan, J. (1965). *Diferencias individuales en la resolución de la incertidumbre de la respuesta*. Revista de personalidad y psicología social, 2 (2), 154-160. <https://doi.org/10.1037/h0022199>

- Kirby, J. y Williams, N. (1995). *Learning problems. A cognitive approach*, Kagan y Woo: Toronto.
- Kolb, D. (1976). *Management and the Learning Process*. En: Spring, Vol. XVIII. No. 3. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/41164649>
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of London: HM Stationery Office 1943. <http://www.educationengland.org.uk/documents/norwood/>
- Lira, B. (2017). *Calcular la V de Aiken con Excel*. <https://www.youtube.com/watch?v=Jo6XTIPH-F0>
- López, F. (2006). *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudio de casos* (1ª ed.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/segrera/00CredySum.pdf>
- López, M., y López, A. (2013). *Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación* En Revista Colombiana de Educación, N.º 64. Primer semestre de 2013, Bogotá, Colombia. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a06.pdf>
- Luria, A. R. (1974). *Cognitive Development Its Cultural and Social Foundations*. Harvard University Press. <https://www.marxists.org/archive/luria/works/1976/problem.htm>
- Mahncke, M. (2010). *Enfoques de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios*. Universitat Ramon Llull. FPCEEB Psicología. <http://hdl.handle.net/10803/9274>
- Martin, A., y Molina, E. (2017). *Valor del conocimiento pedagógico para la docencia en Educación Secundaria: diseño y validación de un cuestionario*. En Estudios Pedagógicos XLIII, N° 2: pp.195-220. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada.
- Martínez, M. (2004). *Procesamiento multinivel del texto escrito ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de texto?* Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura. México.

- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa. Síntesis conceptual*. Revista IIPSI Facultad de Psicología Vol. 9. Nº.1.
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Marton, F. (1981). *Phenomenography. Describing Conception*. Department of Education, University of Gothenburg, Sweden. Instructional Science 10 (1981). Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam- Printed in the Netherlands.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976a). *On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process*. British Journal of educational Psychology, 46, 4-11.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/834/83449754004/html/index.html>
- Marton, F. y Säljö, R. (1976b). *On qualitative differences in learning: 2. Outcome as a function of the learner's conception of the task*. British Journal of educational Psychology, 46, 115-127.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/834/83449754004/html/index.html>
- Maurer, B. (2002). *Didaxis-Dipralang. Diachronie didactique et pratiques sociolinguistiques. Université Montpellier III. Didactiques de l'oral les 14 et 15 juin 2002*. Tomado de:
<http://eduscol.education.fr/cid46391/introduction.html>.
- Mischel, W. (1973). *Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality*. Psychological Review, 1973, 80, 252-83. <https://philpapers.org/rec/MISTAC-3>
- Monroy, F. (2013). *Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.
- Moore, J. (1947). *Speech Content of Selected Groups of Orphanage and Non-Orphanage Preschool Children*. En: Wilkinson, A. (2015). *Oracy in English Teaching*. National Council of Teachers of English Source: Elementary English, Vol. 45, No. 6 (October, 1968), pp. 743-747 <http://www.jstor.org/stable/41386406> Accessed: 26-10-2015 07:18

- Morales, F (2004). *Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar?* En Revista Acción Pedagógica Vol. 13. No. 1 noviembre 2004 Universidad de Los Andes – Táchira.
- Moreira, M. (2005). *Aprendizaje significativo crítico*. Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, núm. 6, pp. 83-102 La Salle Centro Universitario Madrid, España.
- Moya, C. (2012). *Con voz propia: a propósito de la oralidad en la escuela. Leer, escribir y hablar en el aula*. En Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras. Experiencias exitosas en la incorporación de la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo. Proyecto incorporación de la lectura, escritura y oralidad. Alcaldía Mayor de Bogotá.
https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1030/libro_ileo_30_03_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muñoz, M., Abalde, P., Buendía, L., Olmedo, E., Berrocal, E. Cajide, J., Soriano, E., Hernández, F., García, M., y Maquilón J. (2001). *Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles*. En: Revista de Investigación Educativa. Junio de 2001.
<https://www.researchgate.net/publication/39148497>
- Noguerol, A. (2002). *Leer para pensar, pensar para leer: la lectura como instrumento para el aprendizaje en el siglo XXI*. Ponencia XXII Congreso Nacional de Lingüística. Universidad del Valle, Colombia. Revista Lenguaje No. 13, mayo de 2003.
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2734>.
- Norwood. (1943). *Report of the Committee of the Secondary School Examinations Council appointed by the President of the Board of Education in 1941*.
<http://www.educationengland.org.uk/documents/norwood/norwood1943.html>
- Núñez, M. (2000). *Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica*. Lenguaje y Textos. No. 16. Universidad de Granada.
digibug.ugr.es/bitstream/10481/24067/1/Interaccion%20didáctica_MPND.pdf

- Nussbaum, L. (1994). *De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral*. Signos. Teoría y práctica de la educación, No. 12. Abril - junio de 1994. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_36/a_585/585.html
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona. Editorial Gedisa S.A.
- Olson, D., y Torrance, N. (1998). *Cultura escrita. y oralidad*. Barcelona. Editorial Gedisa
- Ong, W. (2011). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. En Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1: 187-197, 2008. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011
- Pérez, G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Catedrática de Pedagogía Social Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Chile. https://www.researchgate.net/publication/237798499_DESAFIOS_DE_LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA
- Ponty, M. (1971). *La prosa del mundo*. Madrid. Taurus Ediciones, S. A.
- Pozo, J., Monereo, C., y Castelló, M. (2001). *El uso estratégico del conocimiento. Introducción: cuando aprender es el problema*. Capítulos extraídos del libro: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coord.). Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial, 2001; 211-258.
- Princeton, N. J.: *Prinooton*. <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691102276/the-implications-of-literacy>

- Prosser, M. (1987). *Is prior knowledge of subject matter more important to the development and use of meaningful learning skills?* Programmed Learning and Educational Technology, 24, 280-285. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0033039870240403>
- Ramos, J. (1998). *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Básica (Procesos Cognitivos II). Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid
- Report of the Committee of the Secondary School Examinations Council appointed by the President of the Board of Education in 1941
- Rinaudo, C. 1997 *Enfoques pedagógicos y prácticas educativas*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Informe presentado ante el Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba en mayo de 1997.
- Rinaudo, M., Donolo, D., Chiecher, A. (2002). *La participación en clases universitarias. Evaluación desde la perspectiva del alumno*. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, núm. 15, diciembre, 2002, pp. 77-88 Universidad Nacional de Jujuy. Argentina
- Rodríguez, L. (2005). *Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores*. Universidad de Granada, Facultad de Psicología; Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Granada
- Rodríguez, M. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *En Lectura y vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 16, No.3, septiembre de 1995. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Rodriguez.pdf
- Rodríguez, M. (2006). *Consideraciones sobre el discurso oral en el aula*. Revista Enunciación, 2006. No. 11. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/470>.

- Rodríguez, M. (2010). *Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación*. Enunciación Vol. 15, Núm. 1, enero junio de 2010 Bogotá, Colombia. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3104/4463>
- Rodríguez, S. (1991). *Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional*. En: De Miguel, M y Rodríguez, S. La evaluación de las instituciones universitarias (pp. 39-72). Madrid: Consejo de Universidades.
- Ruiz, M. (2017). *Análisis de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la titulación de medicina en la Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Facultad de Educación.
- Salas, R. (1998). *Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios*. En Estudios Pedagógicos, No. 24, 1998, pp. 59-78. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051998000100005.
- Salas, R. (1998). *Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios*. Estudios Pedagógicos, núm. 24. Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513846005>
- Salvador, R. (1985). *Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas*. Anuario de Psicología. No. 33. Psicología de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96663/1/015077.pdf>.
- Schommer, M. (1990). *Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension*. Journal of Educational Psychology, 82, 498-504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Schommer, M. (1993). *Epistemological development and academic performance among secondary students*. Journal of Educational Psychology, 85(3), 406-411. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.406>

- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G. y Bajaj, A. (1997). *El desarrollo de creencias epistemológicas en estudiantes de secundaria: un estudio longitudinal*. *Revista de psicología de la educación*, 89 (1), 37–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.37>
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., y Bajaj, A. (1997). *El desarrollo de las creencias epistemológicas entre alumnos de secundaria: un estudio longitudinal*. *Revista de psicología de la educación*, 89 (1), 37-40.
- Silva, R. (2003). *La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier*. *Revista Sociedad y Economía*, núm. 4, abril, 2003, pp. 161-175. Universidad del Valle, Cali, Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617936017>.
- Sistema Nacional de Acreditación Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Consejo Nacional de Bogotá, D.C., Colombia, enero de 2013. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf.
- Solé, I. (2011). *Competencia lectora y aprendizaje. Conferencia pronunciada en el marco de Debats d'Educació / 24*. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59 (2012). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Soler, M. (2014). *El constructo Enfoques de Aprendizaje: un análisis bibliométrico de las publicaciones en español en los últimos 20 años*. En *Revista Colombiana de Educación*, N.º 66. Primer semestre de 2014, Bogotá, Colombia.
- Soler, M. (2015). *Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: posibles relaciones entre sí y con el logro académico de los estudiantes en evaluaciones externa*. Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá, Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/100>
- Soler, M., Cárdenas, F., Hernández-Pina, F., Monroy, F. (2017). *Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: Origen y evolución*. En *Educación y Educadores 2017*, Vol. 20. No. 1 (Enero-

- Abril). Facultad de Educación. Universidad de la Sabana.
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83449754004>> ISSN 0123-1294.
- Stock, B. (1983). *The implications of literacy. Written Language and Models of Interpretation in the 11th and 12th Centuries*
- Trejo, F. (2010). *Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de Enfermería*. Maestría en Enfermería en Educación. Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía. En: Revista de Enfermería Neurológica En Neurol. Vol. 11, No. 2: 98-101, 2012. México. <http://www.medigraphic.com/enfermerianeurologica>.
- Ugalde, N., y Balbastre, F. (2013). *Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación*. En: Ciencias Económicas 31-No.2: Pp. 179-187. file:///C:/Users/WIN10/Downloads/document%20(3).pdf
- Unesco (1996) *La educación encierra un tesoro* (Informe de la Comisión Delors). Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Uribe, O y Carrillo, S (2014). *Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil*. En Revista Entramado. Universidad Libre de Cali. Vol. 10 No. 2 (Julio-diciembre de 2014)
- Vizzio, A. (1996). *La influencia de las Interacciones Profesor-Alumno y Alumno-Alumno en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje*. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río, estudio dirigido por Rinaudo, M. C.
- Wilkinson, A. (1965). *The Concept Of Oracy*. University of Birmingham.
<https://online.library.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1754-8845.1965.tb01326.x>
- Wilkinson, A. (2015). *Oracy in English Teaching. National Council of Teachers of English Source: Elementary English*, Vol. 45, No. 6 (October, 1968), pp. 743-747 URL: <http://www.jstor.org/stable/41386406> Accessed: 26-10-2015 07:18