

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LECTOESCRITURA ACADÉMICA

IRMA RAMÍREZ RUEDAS

Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN: La experiencia de años de docencia y de investigación sobre actividades lingüísticas en contextos académicos, y haber incorporado la observación y la experimentación en aulas de educación superior, permiten presentar avances sobre una reflexión crítica,

ordenada y propositiva sobre la formación de estudiantes de Licenciatura en investigación, al mismo tiempo que revisar los fundamentos de la práctica y propiciar una **actitud investigativa del docente sobre su propio quehacer** y sobre la **lectoescritura académica** de los estudiantes. Éstas son las líneas de pensamiento que orientan este proyecto, que se encuentra en la fase inicial de formalización.

Introducción

La observación sobre el desempeño estudiantes en actividades de investigación, despertó la preocupación por las “dificultades” que enfrentan en la búsqueda y registro de información en textos académicos, propios del nivel universitario. Las dificultades son, en términos generales: falta de comprensión de textos (sin desconocer que falta el hábito de leer y más aún el gusto o el interés por leer); limitaciones para discriminar lo esencial de lo secundario, para dar orden, claridad, coherencia a los escritos; desconocimiento de reglas básicas de registro de información; tendencia a copiar en forma textual, sin contar problemas de ortografía, en particular acentuación y uso de signos, y descuido de aspectos formales: márgenes, sangrías, uso de mayúsculas, etc. Si se analizan con cuidado, todos son aspectos que complementan el “uso eficiente” de la lengua en situaciones académicas, además de escasa participación oral en clase y en foros académicos.

Una visión compleja de la lengua requiere dominarla en forma oral y escrita (hablar, escuchar, leer, escribir), y no ha sido cultivada (de manera consciente), en educación primaria, secundaria o bachillerato, donde estrategias, propósitos y materiales son diferentes, de manera que es ilusorio pedir a un estudiante de licenciatura que

“domine” la lengua en la Universidad. Por otra parte, al revisar los programas para la formación de pedagogos, se encuentran disciplinas o materias aisladas, entre ellas la investigación, que está incorporada al currículo como un contenido más, desligado de otras asignaturas, y sobre todo desligado de estrategias de gestión de la información y de gestión del conocimiento, que requieren “habilidades y destrezas” para la búsqueda, análisis, discriminación y registro de información pertinente (sí, pertinente) a un tema, y a la reflexión epistémica sobre cómo aprende cada sujeto; *habilidades y destrezas* que se enfrentan al hecho de que los estudiantes “no saben leer o no comprenden lo que leen, ni tampoco saben cómo registrar la información por escrito”, además de que el docente no siempre hace observación de su práctica ni busca alternativas para los problemas que enfrenta en el aula. Al respecto habrá que ahondar en las palabras de Gimeno Sacristán cuando dice que Stenhouse (2003: 20) “...estuvo interesado en que la investigación no fuera tanto el medio de conquistar el conocimiento como que el proceso de investigación tuviese un alto poder educativo para quienes la practican”.

La comprensión del proceso y la práctica de una investigación exige mucho del estudiante: observar la realidad, identificar una situación problemática, identificar un posible objeto de estudio y problematizarlo; teorizar sobre él con base en la revisión bibliográfica, para analizar el objeto mediante el reconocimiento de conceptos básicos, categorías, relaciones entre ellas; hacer investigación requiere que el estudiante vaya a la realidad, que la observe críticamente y registre regularidades, que aplique reflexiones teóricas antes de llegar a conclusiones o propuestas para solucionar o contribuir a solucionar el problema que haya detectado. Esto que se dice en pocas palabras exige compromiso, ética, rigor metodológico del sujeto que pretende dilucidar un problema educativo, y lo que parece más simple, exige el “dominio de la lengua oral y escrita con la que investiga”. Al respecto Bruner, citado por Stenhouse (2003: 59), dice que “La enseñanza se facilita enormemente gracias al medio que es el lenguaje, el cual termina siendo no sólo el medio destinado al intercambio sino también el instrumento que luego puede utilizar el que aprende para ordenar el medio ambiente”.

Estas ideas sobre el manejo de la lengua y lo que significa para la investigación, complementan la preocupación por el aprendizaje en el nivel superior, donde el docente enfrenta retos diferentes a los de otros niveles; retos que exigen reflexionar en la organización de la enseñanza, acerca de la que Stenhouse (ibid, 67) dice que

Enseñar es un comportamiento intencional que posee, evidentemente, una finalidad. Esta última ha de estar clara. Si el profesor puede planear claramente la meta, expresando en general los cambios que espera que se produzcan en los estudiantes o los rendimientos que éstos serán capaces de obtener, el camino hacia la meta debe verse bien definido... si la meta está clara, el profesor podrá comprobar que ha sido conseguida.

El reconocimiento de la complejidad que representa la actividad intelectual necesaria en la formación de pedagogos (podría ser de cualquiera otra disciplina), ha hecho posible hasta ahora sistematizar las observaciones y planear un trabajo docente orientado por tres líneas: **teórica, metodológica, y práctica.**

- La **línea teórica** para revisar concepciones sobre: estudiante-adulto, aprendizaje constructivo, alfabetización académica, estrategia didáctica, investigación educativa, diseño curricular, proceso, funciones universitarias, entre otros conceptos.

- La **metodológica**, para aplicar principios como: la investigación como proceso integral; como proceso formativo del estudiante y para su vida profesional; valor de la reflexión epistemológica sobre la construcción del conocimiento en educación y sobre las formas propias de conocer; trascendencia de la relación teoría-práctica; búsqueda y selección de materiales pertinentes; incorporación de la evaluación de procesos; diseño de estrategias didácticas participativas.

- La **práctica**, para “hacer realidad” las reflexiones teóricas y encontrar su correlato y su aplicación en la actividad cotidiana del estudiante, en la actividad investigativa sobre cualquier objeto de conocimiento, y en el campo de la educación.

Uno de los antecedentes de este proyecto es la aplicación de un instrumento diagnóstico que ofreció las primeras evidencias del desempeño de los estudiantes, de lo que saben y de lo que ignoran en relación con la investigación y con el dominio de la lengua. Además, la revisión de otros programas de licenciatura confirma lo que dice Rosa María Torres (1998: 61):

El lenguaje es el gran incomprendido del sistema escolar, el gran maltratado y el gran reprimido [...] Poco hay de científico en su visión y tratamiento escolares. En términos generales, la moderna lingüística no ha penetrado aún en el ámbito educativo. Hace falta una visión más integral que permita ver y trabajar el lenguaje como totalidad, en sus diversas funciones (representación, expresión, comunicación) y en sus cuatro habilidades básicas (escuchar, hablar, leer y escribir), habilidades históricamente compartimentalizadas en los currículos escolares y con énfasis muy distintos entre ellas.

Cuando Torres se refiere a la visión y al tratamiento escolar del lenguaje, se piensa no sólo en los niveles básicos sino, como en este caso, en los niveles superiores, donde la construcción de conocimiento está basada en la investigación; exige búsqueda y registro de información, elaboración de informes, resúmenes, ensayos, ponencias, discusión colegiada y presentación de resultados. Y sólo si se ponen en práctica las diversas vertientes del lenguaje (oral y gráfico), se pueden cumplir las funciones universitarias: docencia, investigación, difusión.

En este panorama, corresponde al docente universitario reflexionar sobre las causas por las que los estudiantes universitarios no leen, o “por qué no comprenden lo que leen”, y no hay que atribuirlo a “lo que no lograron en los niveles educativos previos”, pues cuando se revisan los contenidos de los programas, los objetivos, las estrategias, se pone de manifiesto que los estudiantes no aprendieron a leer y a escribir en la forma como lo requiere la Universidad. Una posible respuesta la ha dado Carlino (2004:13-15), entre otros autores, con: *la alfabetización académica*:

Conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad [y agrega que] la fuerza del concepto alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos [dice que su aceptación es un] indicador de la potencialidad heurística de la expresión [y advierte sobre el riesgo de que no se identifique y se aplique] el potencial transformador en las prácticas de enseñanza.

La solución no está sólo en el profesor, en los materiales, o las estrategias, sino en un proceso dialógico, con la participación de los estudiantes, quienes no siempre admiten la realidad como “falta de formación” con actitud objetiva, autocrítica, sino que, a veces se

sienten demeritados o exhibidos y hace falta labor de convencimiento, reflexión conjunta, demostración, para “hacerlos comprender y aceptar” las bondades de aplicar estrategias para “aprender a leer y escribir en la Universidad”, con la convicción de que estas actividades “forman parte del quehacer profesional/académico de los profesionales que se espera formar” y porque **leer y escribir; hablar y escuchar**, son exigencias en la vida de cualquier profesional, sin contar cómo el “ejercicio exitoso” de estas actividades es revelador de autonomía de pensamiento.

Hasta aquí se ha hablado de los estudiantes. Cuando el docente se interesa por encontrar soluciones para los problemas que enfrentan ellos en el uso de la lengua, hay que pensar en el currículo como un elemento central, para reflexionar en el diseño que propicie la construcción de conocimientos, la elevación de la calidad de la enseñanza.

Una respuesta la ofrece Gimeno Sacristán (en Stenhouse, 2003:17). Él dice que la mejora en la calidad de la enseñanza “ocurrirá por ese proceso experimental de la propia práctica de los profesores [y agrega] Cambiar la práctica, desarrollar el *currículum* y el perfeccionamiento del profesor, son tres aspectos indisolubles”. Se refiere al *currículum* como: “modelo basado en el proceso”, donde se atiende al conocimiento y las formas de apropiárselo, la reflexión sobre cómo aprenden los estudiantes y las estrategias didácticas que el docente pone en práctica.

Experiencia en curso

El subtítulo sugiere que el trabajo ya se ha iniciado. A la fecha se cuenta con un archivo de materiales que requieren análisis y sistematización para sustentar propuestas alternativas de gestión y producción de conocimiento. En la práctica, lo que se está planteando, desde el epígrafe, es la participación consciente y responsable del docente para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto significa, en muchos sentidos, trabajo para el docente (no podría decirse si regular o extraordinario), pero de resultados alentadores cuando se aplica, como se ha hecho hasta ahora en grupos de Investigación Educativa I y II (Licenciatura en Pedagogía), mediante:

- Una **planeación abierta y flexible** donde participan los estudiantes; al respecto, cada estudiante elabora su calendario de tareas del semestre, de

acuerdo con el programa (es previsible que no todos cumplan el programa o el calendario, o que no se hagan responsables de sus avances; esto implica una tarea más para el docente). El programa, como un proyecto colectivo/personal, es dinámico, flexible, perfectible, en un intento por parafrasear la propuesta de Steinhouse (2003): *el currículo como proceso*. Los estudiantes elaboran el calendario de trabajo, a partir de una tarea total: “del tema al informe de investigación”, subdividido en tres momentos: “del tema al problema”, “metodología del proyecto”, y “del diseño del proyecto al informe final”. La tarea culmina en un Foro donde cada estudiante (sin que sea obligatorio), presenta el informe final como ponencia o como cartel.

- La **selección de materiales**, al mismo tiempo que se refieren a los contenidos que “deben tratarse” en el programa, son comprensibles y comprendidos por ellos, con el apoyo del docente.

- La **selección de un solo libro** de consulta se hace con la idea de “obligarlos” a leer a un autor, que se familiaricen con él, que lo citen, que conozcan el planteamiento en su totalidad, y se les ofrecen otros autores y bibliografía adicional, con ejemplos de investigaciones, para discutir y analizar ejemplos y “aprender de otros investigadores”.

- La **subdivisión del programa** en tres segmentos: del tema al problema; del marco teórico a la metodología, y de los resultados al informe final, da como resultado documentos parciales (en general breves pero documentados). Los estudiantes se incorporan a la sistematicidad que requiere el proceso de investigaciones.

- La **aplicación de estrategias de lectura y redacción académica**, pertinentes a cada texto. Las estrategias son: guión de ideas, resumen, paráfrasis, mapa conceptual, guion de lectura, desarrollo colectivo de un tema; todas exigen lectura comprensiva, reflexión sobre los contenidos y la presentación de resultados, en forma oral o por escrito.

- La **presentación periódica de avances** de investigación propicia la discusión, la práctica de la lengua oral, la lectura comentada, y prepara a los estudiantes para la presentación de una ponencia o un cartel, en un foro, como actividad final del curso.
- La **autoevaluación** del propio desempeño, con base en criterios que se establecen desde el principio, se apoya en el seguimiento de tareas, hecho por los mismos estudiantes y por el docente.
- La **evaluación de la experiencia** abarca: revisión del diseño del curso, actividades en clase, desempeño del docente, estrategias para la búsqueda de información y para la construcción de estrategias propias de lecto-escritura; todo forma parte de la planeación y se realiza mediante un instrumento elaborado ex profeso.

De esta manera, al final de un semestre se cuenta con nuevas evidencias de las bondades o las dificultades que presenta la experiencia, para replantear y mejorar el siguiente curso.

Esta forma de planear y desarrollar los cursos se apoya en la idea de **hacer investigación sobre el currículo** (en este caso el programa del curso), que en términos amplios abarca: sujetos, procesos, contenidos, resultados, evaluación... A esta experiencia se agrega que los contenidos se refieren a Investigación Educativa y se incorporan estrategias de lectoescritura académica. La propuesta se anida también en una concepción del currículo de Pedagogía (*Formación de pedagogos para el 20-21*, ponencia que fue presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, 2010) y en una propuesta curricular para hacer de la Línea de Investigación un eje que propicie la formación de los estudiantes a lo largo de su formación en Pedagogía, con objeto de que se preparen para la titulación, pero sobre todo que les ofrezca instrumentos y estrategias para que “cultiven un espíritu investigativo” y lo apliquen en su vida profesional.

Lo anterior toma en cuenta que una tarea de la Universidad es ofrecer a los estudiantes la formación necesaria para desarrollar estrategias propias orientadas a la adquisición, construcción y generación de conocimiento, y al fortalecimiento de una actitud de formación permanente, para que se incorporen con calidad y responsabilidad a la sociedad del conocimiento y logren una vida profesional digna y productiva.

A partir de estos planteamientos iniciales se espera, por una parte, profundizar en los aspectos teórico-metodológicos del proyecto para fortalecerlo, y por otra, proponer estrategias de lectoescritura académica puntuales que puedan ser de aplicación en otras áreas de conocimiento.

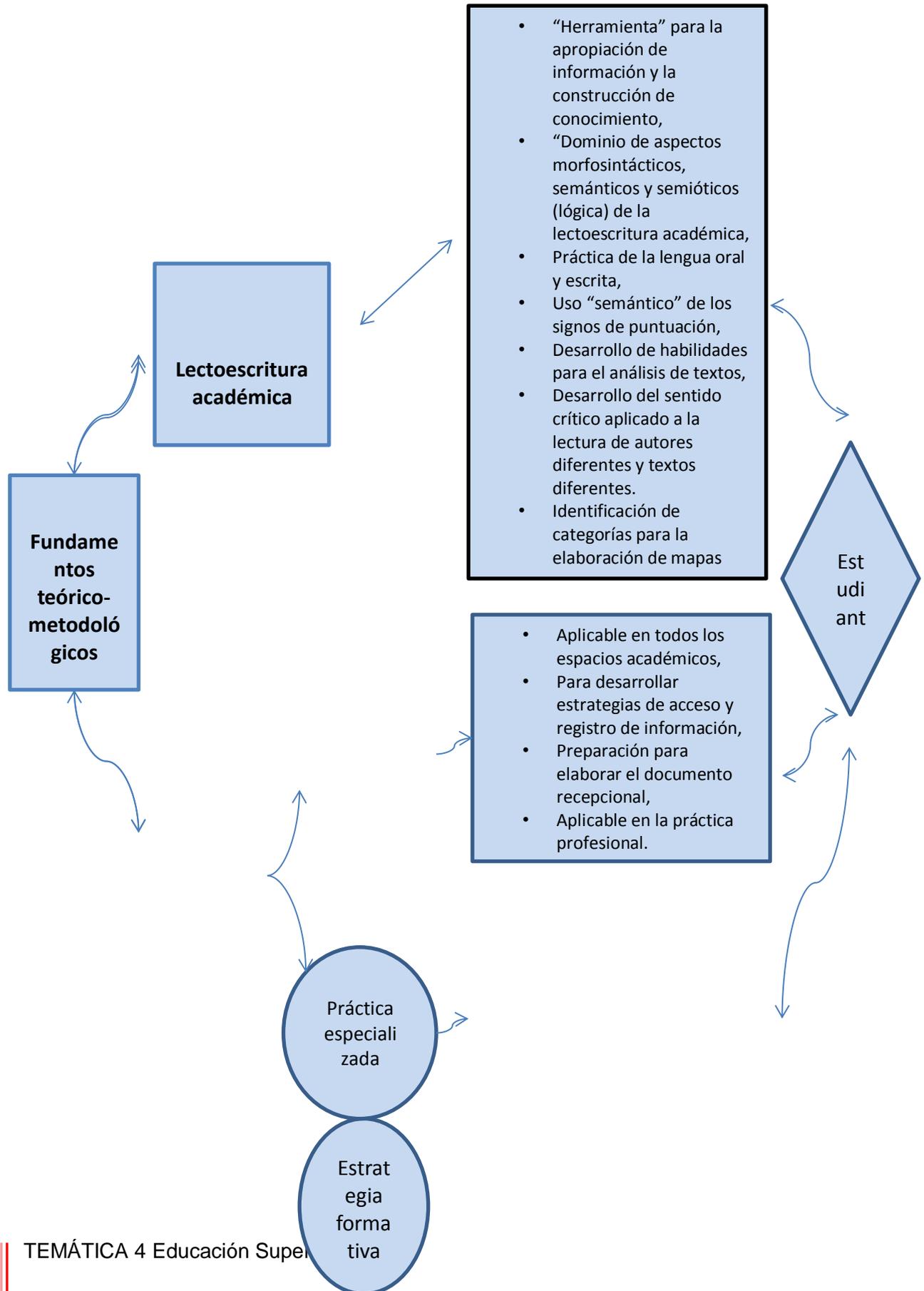
El proyecto se encuentra al principio de su realización, de tal manera que, para someterlo a revisión, se plantean como:

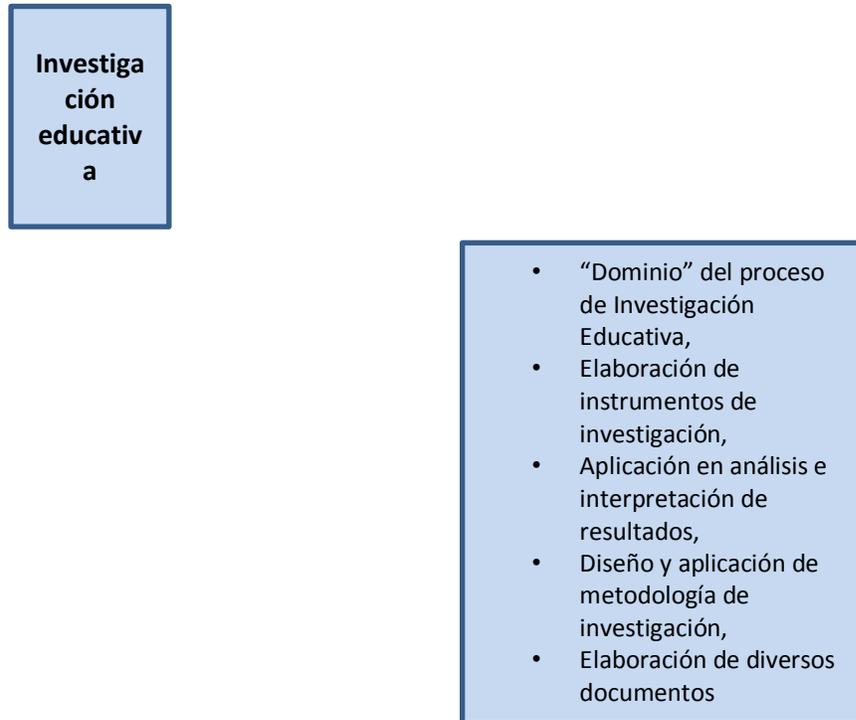
Objetivo general: Ofrecer fundamentos teórico-metodológicos para la práctica de Investigación Educativa como estrategia formativa y como práctica especializada en la Universidad, con apoyo en la lectoescritura con propósitos académicos.

Objetivos específicos:

- Identificar los fundamentos teórico-metodológicos del uso integral de la lengua en espacios académicos de nivel universitario.
- Seleccionar y probar materiales de lectura relacionados con Investigación Educativa para aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Diseñar estrategias de lectoescritura académica para aplicarlas en contenidos de IE.
- Difundir resultados parciales y final de la investigación.

El siguiente esquema ilustra la concepción general del proyecto:





Fundamentos teórico-metodológicos

El proyecto tiene una orientación constructivista del proceso de conocimiento por el sujeto (en este caso los estudiantes universitarios), y se apoya también en dos conceptos básicos: la gestión de la información, basada en el uso de la lengua con “conciencia lingüística” y en la aplicación de estrategias de lectoescritura académica que propicien la construcción de conocimiento.

La teoría curricular enfoca el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proyecto donde participan alumnos y docentes, y donde la evaluación es parte inherente, tanto en forma individual como en grupo.

Bibliografía

Bisquerra, Rafael (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Bronckart, J. P. (1985). *Teorías del lenguaje*. Barcelona. Herder.

Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina, FCE.

Hernández Sampieri, Roberto, et al. (1998). *Metodología de la investigación*. México. Mac Graw-Hill.

Latapí, Pablo (2009). *Finale Prestissimo*. México, FCE.

Piaget, Jean (1976). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona. Ariel.

Saussure, Ferdinand de (1955). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires. Lozada.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollos del curriculum*. Madrid, Ediciones Morata, SL.

Torres, Rosa María (1998). *Qué y cómo aprender*. México, SEP, UNESCO, OEI.

Vigotsky, Lev. S. (s/f). *Pensamiento y Lenguaje*. México. Alfa y Omega.