



Universidad Autónoma de Tlaxcala
Facultad de Ciencias de la Educación
División de Estudios de Posgrado



**LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS AVANZADAS EN EL
TRABAJO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN
SUPERIOR**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

PRESENTA:

MARTHA ZAMORA GRANT

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA CELIA QUINTANA TERÉS

CODIRECTORA:

DRA. ABRIL CELINA GAMBOA ESTEVES

Restricciones de uso DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Tesis Digitales

Todo el material contenido en estas tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México). El uso de imágenes, fragmentos de videos y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta tesis fue sometida al análisis del programa antiplagio Turnitin, con la finalidad de verificar autenticidad y atender los lineamientos institucionales para la titulación vigentes a la fecha. (Ver anexo No. 1)

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a ellos, cuyo amor, sabiduría y fuerza me han sostenido a lo largo del camino:

A Dios Nuestro Señor

A mis amados hijos:

Adri, Yayo, Anie y Paco

A mi Madre y maestra

A la querida memoria de mi Padre

A mis hermanos José y Sofía

A mis sobrinas Jime, Sofi y Josa

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis, Dra. María Celia Quintana Terés

A mi codirectora, Dra. Abril Celina Gamboa Esteves

*A todo el personal del Centro de Investigación Educativa de la Universidad
Autónoma de Tlaxcala*

A los alumnos y docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación

A mi familia académica: Anna, Armando, Beatriz, Eva, Hilda, Hilda, Lilian y Pepe

ÍNDICE

Introducción.....	7
CAPÍTULO I	
Problema de Investigación	
1.1 Planteamiento del Problema.....	14
1.2 Preguntas de Investigación.....	17
1.3 Objetivos.....	17
1.3.1 Objetivo General.....	17
1.3.2 Objetivos Específicos.....	17
1.4 Estado del Arte.....	18
1.5 Objeto de Estudio.....	27
1.6 Importancia del Estudio.....	28
1.7 Marco Contextual.....	31
CAPÍTULO II	
Competencias comunicativas en la sociedad y en la educación	
2.1 Comunicación y Educación.....	41
2.2 Comunicación, Sociedad y Cultura.....	50
2.3 Comunicación e Información.....	53
2.4 Competencias en la Educación Superior.....	55
2.5 Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa.....	66
2.6 Competencias Comunicativas Avanzadas	
2.6.1 Comprensión Lectora.....	79
2.6.2 Capacidad de Análisis y Síntesis.....	92
2.6.3 Manejo de Información Académica.....	97
CAPÍTULO III	
Diseño de Investigación	
3.1 Propuesta Metodológica.....	101
3.2 Paradigma Interpretativo.....	104
3.3 Población.....	108
3.4 Técnica de Recolección de Información.....	111
3.5 Instrumento de Investigación.....	116
3.6 Categorías y Subcategorías de Análisis.....	118
CAPÍTULO IV	
Análisis e Interpretación	
4.1 Unidad de Análisis y Observación.....	125
4.2 Análisis e Interpretación.....	132
Conclusiones.....	149
Referencias.....	157
Anexo No. 1.....	165

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	122
Tabla 2.....	125
Tabla 3.....	128
Tabla 4.....	130

INTRODUCCIÓN

La realización de un estudio sobre temas tan amplios y al mismo tiempo tan minuciosamente investigados como la comunicación y la educación tiene sus retos. Y también sus riesgos. Cualquier clase de actividad humana, intelectual, afectiva o manual, está rodeada de procesos de comunicación, aun en aquellas ocasiones en las que el individuo se comunica sólo consigo mismo.

La sencillez así como la complejidad de esta capacidad del ser humano requiere un acercamiento cuidadoso, sobre todo porque el fenómeno comunicativo puede estudiarse prácticamente desde cualquier punto de vista, científico o no, por su calidad de actividad omnipresente y de importancia vital en cualquier campo del desarrollo intelectual y en todo contexto donde se encuentren seres humanos. No es posible estudiar el tema de la comunicación sin considerar los múltiples aspectos que abarca su estudio.

Los docentes que abordan la comunicación desde el contexto educativo, deben tomar en cuenta una gran cantidad de temas académicos, además de lidiar con las nuevas tecnologías que se han convertido en parte esencial de la vida de los docentes tanto como de la de los estudiantes y cuyo papel también está siendo ampliamente investigado por estudiosos de todo el mundo.

Los temas abordados desde el inicio del presente trabajo han resultado de una gran amplitud, debido a que el tema planteado en un principio se refiere a dos aspectos esenciales de la vida humana: la educación y la comunicación. Para comenzar se buscó problematizar la relación existente entre esos dos amplios campos de estudio, la cual resulta ser la más importante tanto para el ser humano como para las sociedades, lo que implica una gran variedad de estudios desde los más diversos enfoques. Juntos o por separado, los campos de la educación y de la comunicación guardan dentro de sí mismos una gran complejidad, si se considera la trayectoria que han seguido estas dos disciplinas a lo largo de la historia de la humanidad.

El interés de la presente investigación está centrado, principalmente, en el aspecto didáctico de la comunicación: las competencias comunicativas en el marco de la educación universitaria, tomando en cuenta la interacción entre el docente y los estudiantes, pero observando dicha interacción principalmente desde la experiencia de los estudiantes y de los procesos comunicativo-educativos que se encuentran sujetos a una gran cantidad de variables que entran en juego en esta relación comunicación-educación. Entre esas variables se puede encontrar también el estudio y comprensión de los medios masivos de comunicación, así como de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); en este caso, no obstante, excedería por mucho los alcances del presente trabajo.

Los modelos educativos y comunicativos dan lugar a numerosos puntos de vista desde los cuales abordar la estrecha relación que guardan estos dos quehaceres humanos. Uno no puede existir sin el otro, para decirlo de manera sucinta. Como en reiteradas ocasiones se ha afirmado, la educación es imposible sin la interacción, sin el intercambio continuo de mensajes entre todos los actores involucrados y las inevitables consecuencias producidas por este intercambio.

Dentro de los modelos diseñados para abordar esta relación comunicación-educación, se encuentran también una gran variedad de enfoques por competencias, puesto que ello permite abarcar numerosos aspectos que rodean tanto a la educación como a la comunicación. Entre las diferentes competencias consideradas para la Educación Superior, se ha decidido destacar tres que resultan indispensables para un quehacer académico exitoso dentro de la universidad, a las que se han denominado, otorgándoles un nuevo enfoque para su estudio y para los fines de la presente investigación, Competencias Comunicativas Avanzadas (CCA) con el fin de distinguirlas de las Competencias Comunicativas Básicas: hablar, escuchar, leer y escribir (Reyna, 2017).

Estas Competencias Comunicativas Avanzadas, que integran el tema central de la presente tesis doctoral, son tres: la Comprensión Lectora, la Capacidad de Análisis y Síntesis y el Manejo de Información Académica.

En el primer capítulo de esta investigación, se hace una descripción del problema expuesto de manera que sea posible ubicarlo dentro del campo de estudio que se ha establecido, así como para destacar la importancia de realizar este trabajo de acuerdo al planteamiento descrito. También se incluyen las preguntas de investigación que sirvieron de guía en el camino propuesto hacia el logro de los objetivos que están señalados en el mismo apartado.

Algunos de los hallazgos que se hicieron durante la revisión de la literatura, se integran dentro de la sección dedicada al Estado del Arte, en la cual se reportan datos de algunos trabajos revisados y que se refieren a los temas incluidos en la presente investigación. Dentro de este mismo capítulo se describe también el Objeto de Estudio y una serie de razones por las cuales se consideró importante emprender esta investigación en particular. Se incluyó también el Marco Contextual que permite enfocar precisamente el ámbito en el que surgió el problema señalado y dentro del cual se desarrollan los trabajos de la presente investigación.

En el capítulo dos, dedicado al marco teórico, denominado “Competencias comunicativas en la sociedad y la educación” se señalaron algunas consideraciones teóricas de autores que han abordado el tema de la amplitud de los campos de la educación y la comunicación y la aún más amplia historia de su relación. Se dedica un apartado al impacto educativo, social y cultural que supone una educación desde la perspectiva comunicativa, y las principales diferencias entre comunicación e información.

Posteriormente se establece la base teórica que sustenta el presente trabajo de investigación: la Teoría de la Acción Comunicativa y la Racionalidad Comunicativa del filósofo, sociólogo y pensador crítico alemán Jürgen Habermas. Por otra parte, se estudiaron también los trabajos de Paula Carlino sobre la Alfabetización Académica, que guarda estrecha relación con las Competencias Comunicativas Avanzadas, tema medular de la presente investigación. Se definieron los principales rasgos de cada una y destacaron las razones por las cuales se eligieron como competencias indispensables para el trabajo académico en la Educación Superior: La Comprensión Lectora, la Capacidad de Análisis y

Síntesis y el Manejo de la Información Académica son revisadas desde las diversas investigaciones que sirvieron para estructurar la base teórica del presente trabajo doctoral.

El capítulo tres describe el proceso en el diseño de la investigación, la propuesta metodológica sobre la base epistemológica del Paradigma Interpretativo, desde el cual se desarrollaron las actividades del trabajo de campo de la presente investigación, así como la descripción de la población objeto de este estudio. Se describe en particular la técnica empleada en la recolección de información y la propuesta del instrumento que se aplicó en el trabajo de campo y las razones teóricas de la elección que se hizo del instrumento aplicado.

Por último, en el capítulo cuatro se describe el camino que se siguió en el procesamiento de la información, así como los resultados del análisis posterior de los datos obtenidos. Finalmente, se elaboraron las conclusiones derivadas tanto del marco teórico como del trabajo de campo para responder a las preguntas de investigación y a los objetivos planteados por la presente tesis doctoral.

La información que se consideró oportuno destacar para dar inicio a la presente tesis doctoral, pone el énfasis en la comunicación en general y la importancia que reviste su estudio dentro del ámbito educativo, principalmente en lo que se refiere a la educación superior y a los modelos actuales basados en los esquemas competenciales, ofreciendo una amplia variedad de aspectos académicos desde los cuales abordar las competencias y la comunicación.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Es importante mencionar que existe una gran cantidad de información respecto a los temas relacionados con la educación y la comunicación: sociólogos, psicólogos, antropólogos, historiadores, biólogos, economistas, pedagogos y por supuesto lingüistas y semiólogos han estudiado la comunicación desde sus propias disciplinas y en combinación unas con otras. Pocos campos de estudio son tan fértiles para la interdisciplinariedad como el de la comunicación.

Cada vez más, existe un exceso de información escrita, no siempre con rigor científico porque, todo hay que decirlo, existen desde breves *manuales para el maestro* sobre estrategias de comunicación en el aula, hasta divagaciones más o menos serias acerca de a dónde llevarán las nuevas tecnologías a la tradición institucional universitaria.

La sociedad y la cultura deben su existencia a la comunicación. Es en la interacción comunicativa entre las personas donde, preferentemente, se manifiesta la cultura como principio organizador de la experiencia humana. La comprensión de la comunicación como telón de fondo de toda actividad humana se fundamenta en una perspectiva de corte sistémico, que implica considerar a la comunicación como un conjunto de elementos en interacción donde la modificación de uno de ellos altera o afecta las relaciones entre otros elementos (Rizo, 2007, p.4).

En un proceso de comunicación, los participantes se afectan mutuamente, se producen cambios, los cuales reciben también la influencia del entorno. En los ambientes educativos, por tanto, estos cambios resultan altamente significativos debido a la cantidad de variables que intervienen en ese proceso: la fuente no es únicamente el docente, también lo es cada alumno que emite un mensaje. El flujo de los mensajes es muy elevado y puede provenir de varios lugares

simultáneamente: docente, alumnos, textos, material didáctico, medios de comunicación, otros grupos, así como los diferentes actores institucionales.

Sin embargo, como afirma Antonio Pasquali, representante de la corriente de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt en América Latina y un referente obligado dentro de los estudios de comunicación en el mundo de habla hispana: "...subsiste el quid esencial e imperturbable ante el avatar tecno-económico que hace que el acto comunicante sea lo que es siempre y necesariamente: el primigenio núcleo relacional alrededor del cual se forman las estructuras sociales" (Pasquali, 2007, p. 17). De acuerdo con la frase transcrita, Pasquali asegura que a pesar de un mayor o menor desarrollo tecnológico o una economía más o menos estable, la comunicación será siempre la forma más humana y efectiva de interacción social.

Dentro de la sociedad en general, así como en la educación en particular, se presentan una serie de intercambios comunicativos, sociales y culturales, que van más allá de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: importantes interacciones que se dan entre el docente y los alumnos y de los alumnos entre ellos, así como con los otros actores institucionales, conforman un flujo continuo de información verbal y no verbal, enmarcado por el contexto de la educación más las variables de los conocimientos y experiencias que hacen que cada uno de los participantes perciba tanto los contenidos como el entorno de formas particulares y distintas unas de otras.

Modelos educativos recientes se han desarrollado y han impactado de manera importante en la educación universitaria, muchos de los cuales están basados en diversos enfoques por competencias, que han sido durante años objeto de exhaustivos análisis e investigaciones por la variedad de aspectos que comprenden: conocimientos, habilidades, actitudes, valores, aspectos todos ellos que inciden tanto en el desempeño académico de los estudiantes como en su futuro desarrollo profesional.

Sin embargo, algunas competencias destacan sobre otras no sólo por su importancia intrínseca, sino porque al adquirirlas se facilita el desarrollo de otras

competencias, que pueden ser básicas (aplicables a todas las carreras) o especializadas (las propias de cada área de conocimiento). Es el caso de las competencias comunicativas, las cuales, para los fines de la presente investigación, se diferencian de las básicas y las avanzadas.

Durante el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de licenciatura, se presenta la cuestión medular de saber si se encuentran preparados para encarar con éxito los retos que implica la formación universitaria, en la cual es esencial la lectura de textos con una mayor complejidad académica, así como el manejo de información especializada y la comprensión de un lenguaje propio de un área del conocimiento, lo cual es necesario adquirir y manejar para cualquier estudiante, tanto en el ámbito académico como para su futuro desarrollo profesional.

Sobre este particular destacan las investigaciones de Paula Carlino, quien en sus escritos sobre lo que ha denominado “Alfabetización Académica”, centra su atención especialmente en la comprensión y la escritura de textos académicos a nivel superior. Esta autora parte de la idea de que, al escribir, los alumnos no sólo ponen en juego su habilidad para emplear el lenguaje o su capacidad para plasmar sus ideas por escrito, también afinan los procesos cognitivos que, en definitiva, los llevarán al aprendizaje.

Escribir es uno de los “métodos” más poderosos para aprender y por ello no puede quedar librado a cómo puedan hacerlo los estudiantes sólo por su cuenta. También me baso en la noción de que cualquier asignatura está conformada –además de por un conjunto de conceptos- por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir; y que estas formas deben ser enseñadas junto con los contenidos de cada materia (Carlino, 2010, p. 21).

Es por lo anterior que la presente investigación se enfoca principalmente en el estudio de la percepción que tienen los alumnos de licenciatura sobre las Competencias Comunicativas Avanzadas y cómo, en la realización del trabajo académico propio de la universidad, estas competencias tienen un papel primordial

para mejorar el desempeño de los alumnos que se encuentran preparándose para ejercer una profesión.

Sobre esta base se construyó el planteamiento del problema observado, se formularon las preguntas que constituyen la base de la presente investigación y se diseñaron los objetivos enfocados tanto al análisis del problema planteado como a la búsqueda de los diferentes aspectos del objeto de estudio con el fin de dar respuestas a las preguntas de investigación.

1.1 Planteamiento del Problema

En el marco de la educación universitaria entran en juego diversas competencias sociales y comunicativas, tanto básicas como avanzadas, que la convierten en una “situación comunicativa” dentro de la cual se da lo que Habermas (1999) en su Teoría de la Acción Comunicativa, llama una “comunidad de diálogo” cuya finalidad es la comprensión y el acuerdo.

La formación en el nivel superior, desde un enfoque por competencias, exige de los alumnos el desarrollo de habilidades, capacidades, actitudes y valores que posteriormente le permitirán ejercer una profesión. Para los fines del presente trabajo de investigación, se parte de la consideración que entre las competencias más importantes a desarrollar dentro de la educación universitaria se encuentran las Competencias Comunicativas Avanzadas: Comprensión Lectora, la Capacidad de Análisis y Síntesis y el Manejo de la Información Académica, que resultan de importancia vital tanto en el ámbito académico como en el profesional.

Muchos docentes se enfrentan cada día con el mismo problema: alumnos que leen, en ocasiones de mala gana, y que además no comprenden lo que leen. Esto es “no alcanzan grados de comprensión lectora suficientes para el nivel educacional en el que se encuentran” (Cubo de Severino, 2007, p. 16).

El problema de investigación del que se ocupa esta tesis doctoral es la cuestión medular de analizar la percepción de los estudiantes con respecto a la

realización del trabajo académico propio de la licenciatura, desde la perspectiva de las competencias comunicativas, de la comprensión de textos y del manejo que hacen los alumnos de la información académica en el transcurso de su formación profesional.

Enfrentados, como dice Carlino (2003) a una “cultura nueva”, los estudiantes universitarios se ven por primera vez inmersos en un ambiente académico distinto a los niveles educativos que han venido cursando, mismo que les exige el desarrollo de una “nueva personalidad como lectores y productores de textos, personalidad que, por otra parte, se muestran reacios a asumir” (p. 4).

Esta situación, presenta gran variedad de matices para la investigación y muchos puntos de vista desde los cuales abordarla, ya que diversos investigadores coinciden en señalar las dificultades que enfrentan los estudiantes de licenciatura (Carlino, 2003; Reyzábal, 2012; Rodríguez, 2015; Hernández, López y Aguilera, 2017; Brizuela, Pérez y Rojas, 2020) no sólo en lo que se refiere a la lectura y la escritura académicas mientras realizan una tarea, proyecto o trabajo de investigación, sino además en el momento de tomar apuntes, expresar ideas propias o estudiar para los exámenes.

De acuerdo con diversos investigadores (Cely y Sierra, 2011; Hernández, et al., 2017) algunos estudiantes, al leer un texto, se limitan a reproducir su contenido, a aprender “de memoria” la información que consideran más importante y piensan que con eso basta para aprobar los exámenes. No realizan un análisis conceptual profundo y los argumentos con frecuencia tienen un sustento débil, si es que tienen alguno, lo cual impide que los alumnos logren un aprendizaje real de los contenidos específicos englobados en los textos elaborados para cada profesión

Es este el escenario que la presente investigación se propone abordar: el uso y comprensión de los estudiantes con respecto a las herramientas académicas con que cuentan, específicamente las competencias comunicativas, para un buen desempeño en sus estudios de licenciatura.

En este contexto, resulta de interés analizar las experiencias de los universitarios al momento de elaborar sus trabajos académicos (Hernández, et al., 2017) considerando los retos que enfrentan al leer y comprender los textos científicos, realizar análisis y síntesis de los mismos, así como la búsqueda y selección de la información relevante, a pesar de que estos mismos alumnos, de acuerdo con CODAES (Comunidades Digitales para el Aprendizaje en la Educación Superior) posean las habilidades necesarias para el manejo de las herramientas tecnológicas y, para el caso, las ventajas que les reporta el ser “nativos digitales” (Prensky, 2013).

Como muchos investigadores señalan (Prensky, 2013; Segura, 2013; Davidson, 2017; Martínez y Rodríguez, 2020) los cambios tecnológicos han modificado la experiencia del aprendizaje; el estrecho contacto con la tecnología que tienen los estudiantes dentro y fuera de la escuela –especialmente durante la cuarentena impuesta a nivel mundial por la pandemia causada por el virus SARS-CoV 2 y los cambios educativos asociados a ella- hace que la óptica de los jóvenes educandos sea más amplia de lo que se pueda imaginar.

Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) van mucho más allá de las películas, los videojuegos y las clases virtuales, por citar algunos ejemplos, y esto puede facilitar particularmente el contacto del estudiante con el mundo y un cambio importante de perspectiva acerca de lo que en él ocurre. Sobre este aspecto de la cuestión, afirma Prensky (2013)

La tecnología digital puede ayudarnos a conectar el aprendizaje de los alumnos con el mundo real... en función de cómo se use la tecnología, puede o bien ayudar o bien entorpecer el proceso educativo si no utilizamos métodos de enseñanza basados en las habilidades que tienen y las que deben adquirir los propios estudiantes (p. 9).

Es por ello que la presente investigación se propone plantear el estudio de las percepciones de los alumnos en cuanto a la realización del trabajo académico propio de la licenciatura, desde la perspectiva de la competencias comunicativas

que, desde el enfoque de esta investigación, puedan coadyuvar a un mejor desempeño académico y lograr nuevos aprendizajes dentro de los escenarios recientes que impone la educación.

1.2 Preguntas de Investigación

- ¿Cómo perciben los alumnos la realización del trabajo académico en la licenciatura, específicamente lo relacionado con las Competencias Comunicativas Avanzadas?
- ¿Cuáles son las experiencias y dificultades que los alumnos enfrentan en la elaboración de los trabajos académicos en la universidad?

1.3 Objetivos de la Investigación

1.3.1 Objetivo General:

Analizar cómo los alumnos perciben y realizan el trabajo académico en la licenciatura, especialmente el relacionado con las Competencias Comunicativas Avanzadas de Comprensión Lectora, Capacidad de Análisis y Síntesis y Manejo de la Información Académica.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Describir y analizar los pasos que siguen los estudiantes en la elaboración de los trabajos académicos.
- Conocer las percepciones de los alumnos en cuanto a la elaboración de los trabajos académicos.
- Establecer las dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios en la realización de los trabajos académicos propios de la educación superior.

1.4 Estado del Arte

Sobre la revisión de la literatura para la elaboración del Estado del Arte, se encontraron diversos enfoques de la educación por competencias, específicamente aquellos que se refieren a las competencias comunicativas en la Educación Superior, así como algunos de los teóricos más destacados dentro del campo de la educación por competencias, resaltando particularmente las competencias comunicativas.

Numerosas son las investigaciones que se han realizado sobre el tema de la relación educación-comunicación, mostrando una amplia variedad de esquemas y enfoques: Freire (1970); Habermas (1999); Rizo (2007); Crovi (2013); así como de los diferentes modelos de educación por competencias: Cely y Sierra (2011); Bon Pereira (2011); Pérez y De Los Santos (2017); Hernández, et al., (2017); sin embargo, las técnicas y los instrumentos empleados varían de una investigación a otra; todo ello permite desplegar una visión más amplia de las metodologías utilizadas y los resultados obtenidos, los cuales han ayudado a la configuración conceptual y por tanto teórica, definiendo miradas intelectuales que se han empleado para estudiar determinadas realidades, tales como el fenómeno comunicativo dentro de la educación universitaria.

En principio se revisaron investigaciones contenidas tanto en libros como en artículos, en donde se encontró que se han llevado a cabo proyectos importantes con el objetivo de estudiar la realidad reflejada en los resultados obtenidos por los jóvenes estudiantes en pruebas como las del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (*Program of International Students Assessment, PISA*).

Durante el periodo lectivo 2016-2017, un equipo de trabajo denominado Comunidades Digitales para el Aprendizaje en Educación Superior (CODAES) compuesto por especialistas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, así como del Consejo Puebla de Lectura A.C., llevaron a cabo un macro proyecto, cuyo objetivo principal era determinar qué competencias comunicativas deberían desarrollar los estudiantes de Educación Superior en México.

Se estableció en principio una Competencia General, la cual definieron como: “que los estudiantes sean capaces de comunicarse de manera oral y escrita de forma eficaz en cuestiones académicas”, además de cuatro competencias específicas: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral (Hernández, et al., 2017, p. 39).

De acuerdo con estos autores, quienes en su artículo analizaron algunos de los resultados y conclusiones obtenidos de la investigación de CODAES, el desarrollo de las competencias comunicativas implica también el mejoramiento de otras competencias tales como las investigativas, cognitivas e incluso estéticas, ya que la comprensión lectora, asumida como una competencia que puede llevar a plantear problemas, soluciones, argumentos y proposiciones para ser capaces de diseñar nuevos paradigmas que posibiliten una lectura del entorno mediato e inmediato, que lleve a una comprensión reflexiva, autónoma y creativa del mundo.

Sin embargo, esto no siempre es así. El hábito de la lectura no se presenta de manera natural en los estudiantes, es precisa la aplicación de estrategias en todos los niveles educativos, que conduzcan a una mayor concentración en que los alumnos adquieran este hábito y reconozcan las ventajas que ello aporta a su vida académica.

Los esfuerzos por saber y entender lo que está pasando con los jóvenes universitarios en el tema de las prácticas letradas sigue siendo escaso, ya que hacen falta acercamientos de carácter cualitativo en donde se profundice sobre el tema y nos ayude a comprender de manera más clara diversos aspectos que están en juego durante su formación profesional (Hernández, et al., 2017 p. 41).

Es por lo anterior que la presente investigación se ha propuesto tomar en cuenta las competencias comunicativas más importantes desde el punto de vista del trabajo académico que se realiza en la Educación Superior, denominándolas Competencias Comunicativas Avanzadas, con el objetivo de hacer hincapié en la importancia de desarrollar estas competencias especialmente en los alumnos de

licenciatura, los cuales se enfrentan, como ya se ha señalado, a nuevas formas de lectura y escritura en los contextos que comprenden la formación a nivel superior.

Lo común es observar en los estudiantes de educación superior ausencia de hábitos lectores, pereza, rechazo. Así mismo desde la pedagogía de la lectura y la escritura, se presentan didácticas repetitivas, evaluativas, obligatorias y separación de conocimiento y placer (Cely y Sierra, 2011, p. 5).

En general, los estudiantes universitarios enfrentan problemas especialmente para encontrar sentido al hecho de leer y escribir no sólo como actividad académica, sino humana, y a asumirse ellos mismos como lectores y escritores que como tales enfrentan retos al ser emisores y receptores de procesos que los llevan a interactuar unos con otros a través de diversos canales y formas de comunicación, a fin de intercambiar ideas, opiniones, conocimientos y emociones.

Reportan así mismo Guerra y Guevara (2013) que los estudiantes universitarios suelen tener mayor motivación hacia la lectura de textos académicos cuando la tienen también por la lectura de otros temas, porque el disfrute que suscita la lectura es uno de los aspectos que motivan el comportamiento lector.

También señalan estos autores con genuina preocupación las bajas puntuaciones de los alumnos mexicanos en pruebas internacionales, que guardan una estrecha relación con los bajos índices que presentan los estudios sobre las actividades lectoras de la población.

Para abundar sobre este último aspecto, se recurrió a la página web del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en su Módulo sobre Lectura (MOLEC).

Tomando como base los datos reportados en la Encuesta Nacional de Lectura de Febrero de 2022 y respondiendo al interés de la presente investigación por el tema de los hábitos de lectura de los mexicanos, destacan los siguientes resultados:

- Un promedio anual de lectura de 3.9 libros por persona.
- El 71% del total de los encuestados declaró leer libros, revistas, periódicos y material diverso en Internet.
- Dentro de esta población lectora, los que más leen (88.4%) son los que tienen mayor escolaridad, esto es, al menos un grado de educación superior.
- El 44.1% de la población lectora mexicana lee con fines de entretenimiento, mientras que el 23.8% lo hace por estudio o trabajo.
- El 39.5% de los lectores mexicanos lee literatura en sus diversos géneros, mientras que el 29.5% lee sobre alguna materia, profesión, libros de texto o de uso universitario.
- El 83.9% de la población lectora prefiere no realizar ninguna actividad simultánea a la lectura.
- De la población lectora, el 30.2% declaró que comprende todo lo que lee; el 53% que entiende la mayor parte; el 12.8% la mitad y el 4% comprende poco de lo que lee.
- Del total de la población lectora, sólo el 45% declaró que acostumbra consultar enciclopedias, diccionarios o Internet para buscar más información sobre la lectura que realiza.
- El 70% de la población lectora afirmó haber recibido en la infancia motivación para la lectura tanto en el hogar como en la escuela. El 10% declaró que no había recibido ninguna motivación para leer.

A la vista de los resultados obtenidos por el estudio realizado por el INEGI y reportados en el Módulo de Lectura, se puede afirmar que a mayor nivel educativo, se presenta un mayor interés en la lectura por parte de la población. A pesar de que, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Lectura, siete de cada diez lectores declararon haber recibido alguna motivación en su infancia para la lectura, el problema de la comprensión lectora persiste en los diversos niveles de formación básica, por lo cual es lógico suponer que los alumnos que ingresan a la universidad puedan carecer de algunas habilidades lectoras y, en consecuencia, verse limitados en la consecución de los objetivos curriculares de la licenciatura.

Lo anterior implicaría incluso que los estudiantes que ingresan a la universidad puedan enfrentar grandes obstáculos para cumplir cabalmente con el trabajo académico propio de la educación superior.

Aunque, al decir de Guevara, Guerra, Delgado y Flores, (2013) han sido elaboradas algunas propuestas por parte de diversos investigadores, no existe por el momento un sistema de evaluación precisa sobre las competencias lectoras de los estudiantes universitarios mexicanos; cuáles aspectos han desarrollado adecuadamente y cuáles no, tanto en los alumnos que ingresan como los que egresan de las universidades de todo el país.

Los trabajos analizados durante la revisión de la literatura y la integración del Estado del Arte de la presente investigación, se refieren también a los procesos comunicativos que se desarrollan en el ámbito educativo universitario y los sujetos involucrados; al estudio del discurso social que se da dentro de la educación universitaria desde diversos enfoques y estrategias de investigación, que van desde las entrevistas con estudiantes y docentes hasta los grupos de discusión.

Partiendo de la premisa de que muchos de estos trabajos se concentraron en los modelos educativos por competencias, cabe señalar que todos los investigadores formularon diversas propuestas y consideraron sólo grupos pequeños de competencias, es decir, aquellas que asumen más adecuadas a su campo de estudio.

Aunque la mayor parte de las competencias provienen de aquellas que están incluidas en el Proyecto Tuning para América Latina (2004-2006) del cual se dan mayores detalles en el marco teórico de la presente investigación, sí es importante destacar que son estudiadas desde diferentes puntos de vista y adaptadas a los variados contextos que presenta la educación superior en el continente.

Algunas de estas competencias se encuentran claramente relacionadas con el campo de la comunicación, tales como la capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia (compromiso con su medio socio-cultural, como se le llama en el Proyecto Tuning para América Latina); capacidad de trabajo en

equipo; capacidad para formular y gestionar proyectos y capacidad de relación, entre otros (Folgueras y Martínez, 2009).

Otras investigaciones se concentraron en la búsqueda de indicadores o criterios de comparación y desarrollo de las competencias en la educación superior y llevaron a cabo una distinción entre estas mismas competencias que, como afirma Rodríguez (2007, p.160) proporcionan el dominio de una disciplina por parte del estudiante, a diferencia de las que reproducen esencialmente el interés de la sociedad en el desempeño de esa habilidad en particular.

Este autor señala también que la variedad de significados que se le atribuyen al término “competencia” de la cual se derivan características de diversa índole y complejidad, en ocasiones incluso se contradicen, lo que despoja al estudio de la educación por competencias de buena parte de su carácter científico, indispensable para la formulación de teorías y paradigmas.

Otras investigaciones (Guevara, et al., 2013) consideran el enfoque de la integración de las competencias comunicativas en el diseño curricular, lo cual permite a los alumnos sumar sus aprendizajes y utilizarlos de manera efectiva, cuando resulten necesarios, en diferentes situaciones y contextos. Así, cada competencia se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias, y cada área contribuirá al desarrollo de otras competencias.

El estudio de las competencias, a través de las diferentes disciplinas sociales como la pedagogía, la lingüística y la psicología, fue tomando auge durante los últimos años del siglo XX y muchos modelos pedagógicos las emplean para definir las habilidades, herramientas o recursos que deben obtener los alumnos después de un determinado periodo o proceso educativo, el cual debe estar claramente definido, con el objetivo de precisar las competencias que son pertinentes en esa etapa de un proceso de enseñanza-aprendizaje en particular.

Entre las repercusiones de los planteamientos formulados deben destacarse: la contribución de cada área a la adquisición de las competencias, la inclusión del enfoque comunicativo funcional y, muy importante, la visión del texto académico

como elemento vertebrador e integrador. En muchos estudios se afirma que el enfoque basado en competencias integra de una manera particularmente idónea todos aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que exige la formación universitaria, puesto que incluye todas las dimensiones del ser humano como individuo y como parte de un grupo social.

Diversos autores (Reyzábal, 2012; Rodríguez, 2015; Hernández, et al., 2017; Martínez y Rodríguez, 2020) hacen hincapié que, en la actualidad, el ámbito educativo exige tanto del maestro como de los alumnos el desarrollo de competencias comunicativas que les permitan asumir los retos académicos que imponen las nuevas modalidades de educación, ya sea presencial o a distancia, y que exigen también nuevas estrategias pedagógicas que, al incidir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, logren en los alumnos un avance significativo en diversas áreas del conocimiento.

En la elaboración del Estado del Arte se buscó replantear la relación entre la teoría y la práctica respecto a los docentes; los modelos por competencias indicaban perentoriamente el “enseñar para aprender”, es decir, un maestro que ponga al alcance de los estudiantes el conocimiento, así como alumnos que sean autónomos en su aprendizaje.

Se analizaron en algunos casos las estrategias que siguen los profesores universitarios, en muchos casos experimentados y competentes de diferentes áreas disciplinares, para elaborar un conocimiento docente que les permita intervenir en la multitud de espacios y escenarios formativos (clases presenciales, no presenciales, tutorías, cursos en línea, etc.).

Por tanto, aparte del conocimiento del contenido, los docentes desarrollan “un conocimiento específico que se refiere a la forma de enseñar su materia, es decir, transforman el conocimiento disciplinar en formas didácticamente eficaces” (Mentado, Cruz y Medina, 2017, p. 29).

De acuerdo con la afirmación anterior, la comunicación es la clave para lograr que desde la educación surjan iniciativas en las cuales maestros y alumnos arriben

a lo que Habermas (1999) llama *comunidades de diálogo*, basadas en una comunicación racional, integradora, respetuosa y equitativa.

Los estudiantes universitarios desarrollan un discurso social dentro de un complejo entorno, el educativo. Las acciones de enseñar y de aprender conllevan una transmisión y una transformación del conocimiento. Esto implica también el reconocimiento de las competencias comunicativas como las herramientas idóneas para llevar a cabo esta transformación, basada en la racionalidad de Habermas y en las competencias que cada estudiante irá adquiriendo a través de su desempeño académico de acuerdo con los objetivos curriculares y el perfil de egreso.

Ahora bien, Reyzábal (2012) señala que, con objeto de secuenciar y graduar el currículo por competencias, deben tenerse en cuenta dos criterios:

1. Priorizar aquellas que son básicas y por lo tanto primarias con respecto a otras que tendrán que asentarse en estas y
2. Considerar las posibilidades de adquisición y desarrollo por parte de los alumnos en función de sus edades y capacidades (p. 47).

Sobre las afirmaciones de Mentado, et al., (2017) cabe hacer el comentario que, basados en los resultados de su investigación, confirmaron que existe un interés genuino y constante por parte de los docentes en promover la comprensión de la materia en los estudiantes para facilitar el aprendizaje. Por ello, consideran muy útil proveer a los estudiantes de una visión general de la materia, de tal forma que sean capaces de identificar y comprender el contexto.

Así mismo, los autores señalan que, si bien el conocimiento de la materia es imprescindible para la enseñanza universitaria, no genera por sí mismo pistas de cómo hacerlo comprensible a los estudiantes. Por ello, es necesario que el docente transforme ese saber en formas didácticamente eficaces: “el acto de enseñar implica siempre una transformación del saber” (Mentado, et al., 2017, p. 46).

Sus investigaciones se enfocaron principalmente en aquellos docentes universitarios considerados altamente competentes, y concluyen que ellos desarrollan a lo largo de su trayectoria profesional un profundo conocimiento de su

materia, además de un conocimiento específico en lo que se refiere a la forma de enseñarla.

Mencionan también en su investigación algunas estrategias que utilizan los docentes, tales como analogías, diálogo, reflexiones, ejemplos reales, pensamiento riguroso; historias y anécdotas, discusiones didácticas, transferencia de experiencias, conciencia social, interpretación didáctica, construcción del conocimiento, rigor en el léxico y algunas otras que llevan a sus alumnos a obtener un aprendizaje significativo.

Otros trabajos de investigación se enfocan principalmente a la formación de lectores, para lo cual establecen algunas pautas que debe seguir la educación superior en el fomento principalmente de la competencia lectora y otras competencias comunicativas cuya adquisición permita a los estudiantes el acceso al conocimiento mediante el procesamiento y el manejo de textos académicos que faciliten la tarea del aprendizaje.

Una de estas investigaciones, de Vega, Bañales y Reyna (2013, p. 460) establece que “el reto es aprender los contenidos disciplinares mediante la resolución de tareas basadas en la comprensión e integración de información proveniente de múltiples documentos complejos”.

Afirman también estos autores respecto a la importancia de la comprensión lectora, que “los conocimientos, procesos y recursos que los estudiantes deben adquirir y utilizar para realizar de manera competente las actividades a partir de la comprensión de múltiples documentos, es una de las principales fuentes de aprendizaje disciplinar” (Vega et al., 2013, p. 462).

En algún momento de su investigación, Paula Carlino (2009) como muchos docentes e investigadores, se pregunta: ¿Qué pasaría si la educación superior no se ocupa de la lectura y escritura académicas en cada materia? Pasa lo que en esta investigación y otras consultadas se pudo constatar: los alumnos no tienen el hábito de la lectura, tienen dificultades para seleccionar y ordenar la información, no tienen estrategias claras de lectura y escritura, no entienden lo que leen y carecen de

herramientas comunicativas que les ayuden a ser más competitivos de cara a su futuro desempeño profesional.

Las investigaciones revisadas durante la elaboración del Estado del Arte abundan en el análisis y clasificación de diversas competencias comunicativas, así como las estrategias que siguen algunos docentes que fueron sujetos de los estudios presentados. Al estar el presente trabajo de investigación dirigido principalmente a la percepción de los estudiantes, sólo se consideraron los libros y artículos que se refiriesen en concreto a los alumnos, puesto que en la literatura revisada muchos de los trabajos partían del estudio del trabajo docente.

1.5 Objeto de Estudio

Dentro de la investigación de la comunicación, encontramos una multiplicidad de temas que llevan a este campo de estudio frecuentemente a la interdisciplinariedad. Esto refiere una serie de cuestiones que deberían provocar una reflexión inmediata acerca de la claridad y precisión con las que debe establecerse el objeto de estudio dentro de una investigación del binomio comunicación-educación.

Para contribuir, entonces, al cambio metodológico de una enseñanza centrada sobre la actividad del docente a otra orientada hacia el aprendizaje de los estudiantes, se hace necesario determinar los métodos que se van a utilizar para que los estudiantes adquieran los aprendizajes propuestos para cada una de las competencias (Folgueras y Martínez, 2009, p. 60).

Es por lo anterior que el Objeto de Estudio de la presente tesis doctoral se establece como sigue: Percepción de los alumnos de licenciatura sobre la elaboración de los trabajos académicos propios de la educación universitaria, desde la perspectiva de las Competencias Comunicativas Avanzadas para que, sobre la base de procesos comunicativos complejos, puedan expresar ideas y opiniones acerca de las tareas y las dificultades que enfrentan para la elaboración de los trabajos académicos que exige la educación superior.

1.6 Importancia del Estudio

La comunicación eficaz, basada en sistemas de signos comunes, susceptibles de una adecuada interpretación y el logro de objetivos claros, dentro de contextos socialmente significativos, como la educación universitaria y sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, se llevan a cabo utilizando ciertas habilidades que los estudiantes buscan desarrollar a lo largo de su vida académica.

El sujeto que apenas interpreta lo que oye, habla incoherentemente o sin pertinencia, casi no lee o lo hace con suma dificultad y escribe de manera defectuosa, tendrá dificultad en casi todos los ámbitos de su vida personal, laboral y social (Reyzábal, 2012, p.13).

Actividades aparentemente sencillas como leer un libro o una revista, escuchar la radio o ver la televisión, conversar con amigos y familiares, se basan en el manejo de cierta competencia lingüística general, pues vivir es convivir y todos estos intercambios dependen de la capacidad de comunicación de cada uno, para estar informado y para sentirse incluido dentro de un grupo.

El aprendizaje, así como la capacidad de utilizar la propia lengua en los procesos de comunicación dentro de la educación universitaria, requiere de una cuidadosa preparación por parte del docente que, más allá de los contenidos temáticos de la materia que imparte, y de las competencias que aparezcan señaladas en los planes de estudio, concentre sus esfuerzos en el desarrollo de algunas de las competencias fundamentales dentro del ámbito académico: las competencias comunicativas, que comprenden, además de hablar y escuchar, leer y escribir, una serie de condiciones que permitan al alumno ser un individuo autónomo, emprender actos del habla efectivos, comprender textos académicos y científicos, así como analizarlos y sintetizarlos y utilizar técnicas que le permitan un manejo adecuado de la información.

La educación por competencias, que aborda el desarrollo de estas habilidades, más que un modelo pedagógico, consiste en un enfoque a través del cual estos procesos educativos se concentran o focalizan en determinados

aspectos conceptuales y metodológicos de la educación, así como en la promoción de estas mismas habilidades en los estudiantes de todos los niveles educativos.

Es importante destacar, de acuerdo con Bon Pereira (2011) el papel de los docentes no sólo en la enseñanza, sino en los procesos de innovación educativa, al implementar estrategias que permitan a los estudiantes el desarrollo de competencias comunicativas que propicien nuevos modelos de comportamiento ético, mejores intercambios comunicativos, nuevas formas de pensar y de ser. Los docentes son pieza clave en la formación de los estudiantes como seres humanos éticos, productivos, educados integralmente.

La educación, para que funcione saludablemente, debe realizar una reflexión real sobre sus componentes en interacción con su contexto. Ello implica, al igual que el sistema social, un enorme y complejo proceso con múltiples factores en relación constante y dinámica (p.152).

Una aproximación al ámbito educativo universitario, permite apreciar una cantidad importante de procesos comunicativos de variada dificultad: desde los comentarios superficiales hasta los razonamientos más complejos sobre el tema tratado en un texto académico o científico, posibilita el estudio de diferentes temas desde diversos puntos de vista.

Por lo anterior, es esencial definir, promover y desarrollar entre los alumnos universitarios todo tipo de competencias comunicativas, especialmente la Comprensión Lectora, la Capacidad de Análisis y Síntesis y el Manejo de la Información Académica, las que se han denominado Competencias Comunicativas Avanzadas, que permitirán a docentes y estudiantes desarrollar un ambiente académico propicio para el aprendizaje y para la elaboración de trabajos escolares, con el objetivo de adquirir una educación integral, más allá de los contenidos de asignatura, y la formación de los estudiantes como lectores y productores de textos académicos de calidad, acordes a una educación de nivel superior.

Se requiere de una nueva mirada, de otra actitud frente a las necesidades del profesional actual, aquel del mundo global, lo cual debe reconsiderar los

imaginarios frente al desempeño profesional y crítico de nuestros egresados en una sociedad moderna donde el caos se convierte en el centro de la crítica, de la razón, de la autonomía, del debate y del posicionamiento (Cely y Sierra, 2011, p. 4).

Es una realidad que los jóvenes universitarios tienen en su haber muchas habilidades significativas en el manejo de recursos digitales, sin embargo, cabe señalar que esto no les garantiza un desempeño académico exitoso dentro de la educación superior. No obstante, también se debe tomar en cuenta que estas competencias digitales están transformando y reconfigurando la manera de aprender, de leer, de escribir y de construir el conocimiento y cuyo estudio todavía es escaso, lo cual deberá ser subsanado paulatinamente a través de la investigación en educación y comunicación a nivel licenciatura y posgrado.

Por su parte, la presente investigación se pregunta sobre algunos de los problemas que los alumnos de licenciatura enfrentan al abordar los textos académicos propios de este nivel educativo ya que, en muchas ocasiones, a falta de auténticos hábitos de lectura y escritura académicas, los estudiantes no alcanzan a comprender en su totalidad los textos que deben manejar, las tareas con las que deben cumplir, además de realizar algunos textos de forma autónoma; poseer capacidad de análisis y síntesis de las lecturas, elaborar de esquemas o mapas, categorizar las ideas y manejar la información de una manera adecuada, tomar en cuenta diversas perspectivas de un tema cuando la información proviene de fuentes distintas, así como distinguir una fuente autorizada de una que no lo es, entre algunos otros procesos cognitivos complejos.

La formación universitaria y el desempeño profesional o académico al que aspiran los estudiantes exigen el manejo hábil de competencias para comunicarse adecuadamente a través del código escrito. La combinación de estas exigencias de trabajo cognitivo con las posibilidades de los alumnos genera, a menudo, desaliento en los actores involucrados. Los profesores consideran que su tarea docente se ve dificultada por un dilema de difícil solución: cómo adecuarse a las competencias reales de los alumnos

sosteniendo el cumplimiento de propósitos de enseñanza de alto nivel de calidad. Los estudiantes, por su parte, suelen desalentarse frente a dificultades que conciben como imposibles de superar (Vázquez, Novo, Jakob y Pelliza, 2010, p. 175).

De la afirmación anterior se deduce que los aspectos relacionados a la comprensión lectora, especialmente en el caso de los alumnos de licenciatura, pueden ser muchos y muy variados: qué tipo de escritos leen, qué porcentaje entienden del texto que leen, si utilizan alguna estrategia de lectura, si son capaces de percibir la intención del autor al escribir ese texto en particular, si se sienten motivados hacia la lectura y sus prácticas.

Según Cely y Sierra (2011) la apropiación del lenguaje y el conocimiento del mundo son producto de un eficaz aprendizaje en lo que se refiere a la lectura de comprensión y la escritura, ya que esto facilita el desarrollo de capacidades cognitivas que llevan al trabajo intelectual, propio del quehacer universitario.

La comprensión de textos académicos, la capacidad y habilidad para analizarlos y sintetizarlos, así como las estrategias para manejar todo tipo de información científica y académica que se refiera al campo disciplinar de cada carrera, es un reto y una responsabilidad que se debe afrontar en la educación superior, sea esta educación de manera presencial o a distancia. Definir estos temas, así como ubicarlos dentro de la educación superior e identificarlos como competencias a desarrollar de manera prioritaria en la universidad, son los principales aspectos considerados dentro de la presente investigación.

1.7 Marco Contextual

Los fenómenos sociales estudiados dentro de cada investigación particular, deben ser analizados y comprendidos dentro de sus propios contextos, según los actores involucrados y atendiendo el momento histórico dentro del que discurren dichos fenómenos. “El conocimiento científico es siempre el resultado de múltiples factores de orden científico, institucional y social, los cuales constituyen las

condiciones concretas de producción de una ciencia” (Vasallo de Lopes, 2000, p. 2).

Actualmente, existe un tema de gran interés dentro del centenario debate de la educación universitaria. Si bien en estos días la universidad se considera un entorno adecuado para el quehacer académico, su papel dentro de la sociedad se cumple en muchos casos y en ocasiones se adapta a las políticas gubernamentales vigentes; asegura Muñoz (2016) que, gracias a estas condiciones, la universidad ha gozado de estabilidad durante el último cuarto de siglo. Sin embargo, muchos argumentan que los avances logrados, si bien son evidentes, se pierden al verse sometidos a una creciente burocratización y al estar involucrados en la búsqueda de intereses ajenos a la educación.

Se considera que en la actualidad, el conocimiento constituye el motor del cambio social, las redes de comunicación a nivel global vuelven más complejo el entorno político, económico y social, ya no se diga educativo e incluso ecológico. Luego, se sigue que la universidad, a pesar de una historia que ya cuenta varios siglos, debe adaptarse al ritmo de los tiempos y buscar estrechar los lazos que mantiene con la ciencia a través de la investigación y con la sociedad a través de acciones concretas y adecuadas.

Las universidades, en medio de un contexto histórico-estructural que responde a altas velocidades de cambio en la producción del conocimiento, necesitarán tener capacidades intelectuales desarrolladas al máximo de sus posibilidades para responder a la incertidumbre, signo de los tiempos, transformarse en un medio institucional que propicie una lógica expansiva de la investigación cuyos resultados colaboren en el desarrollo de la sociedad (Muñoz, 2016, p. 16).

De acuerdo con este autor, la universidad debe ser capaz de adaptarse de forma integral –en sus procesos, sus planes académicos y de investigación, su planta docente y sus sistemas de evaluación y de vinculación- a la realidad social en que se encuentra inmersa, por compleja que sea, para que se cumplan cabalmente los fines sociales de la educación.

Profesores y estudiantes tendrán que interactuar entre sí mediados por las nuevas tecnologías de la comunicación, cada vez más enraizadas en la organización institucional de la universidad, en el llamado tercer entorno, que es una idea cuya existencia ya es bastante aceptada (Muñoz, 2016, p. 17).

Sin embargo, el papel particular de la universidad como formadora de futuros profesionistas quienes, como afirman Folgueras y Martínez (2009) deberán enfrentarse a un mercado de trabajo cada vez más dinámico, que exige respuestas innovadoras y especializadas, va más allá de una producción en serie de asalariados; debe contribuir a su formación ciudadana a través del desarrollo de una serie de competencias, capacidades y destrezas en función de los perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales. Por ello, es relevante conocer y definir claramente tanto las competencias compartidas que pudieran generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes en todas ellas, como aquellas competencias específicas de cada carrera.

Estas observaciones se considera que pueden ser aplicadas tanto a la universidad privada como a la universidad pública, sin embargo, es esta última la que egresa la mayor cantidad de profesionistas a la vida laboral y la que, en última instancia, se encuentra en una relación más estrecha con las múltiples realidades sociales que un país como México presenta.

Como ya se ha señalado, los especialistas de CODAES, dentro del proyecto realizado durante el ciclo escolar 2016-2017, elaboraron un marco contextual destacando la diversidad social, cultural y económica de México, lo cual dificulta en gran medida hacer recomendaciones precisas al sistema educativo y resulta arriesgado formular juicios concluyentes basados solamente en las observaciones de organismos internacionales, sin tomar en cuenta las características particulares de los diferentes contextos presentes dentro de un país como México.

Comentan Hernández, et al., (2017) que estas consideraciones llevaron también a la discusión sobre los temas más importantes dentro de los planes de estudio diseñados para las diferentes licenciaturas y sus correspondientes perfiles de egreso, así como las diversas competencias enunciadas dentro de los objetivos

de aprendizaje, en las que destacan las de comprensión lectora y expresión escrita, entre otras, y las dificultades que enfrentan en estos temas los estudiantes universitarios del país, visto el bajo rendimiento manifestado en estos rubros por los alumnos mexicanos no sólo en las pruebas de PISA, sino en otras evaluaciones educativas aplicadas a nivel nacional, tales como la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) la cual fue suspendida en 2014 después de algunos años de aplicación, argumentando errores en su manejo y manipulación de resultados, por lo que dejó de ser confiable.

Cabe destacar por otra parte que los esfuerzos por extender la cobertura de la educación universitaria en todo el país no se han detenido ante los vaivenes históricos y socio-políticos que cada una de sus entidades federativas ha atravesado a lo largo del tiempo. Como ejemplo, se puede considerar en primer lugar a la Real y Pontificia Universidad de México (fundada en 1551 en lo que se llamaba entonces el Virreinato de la Nueva España) y cuyo lugar, con sus debidas proporciones, ocupan actualmente la Universidad Pontificia de México y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Dentro de estos esfuerzos es preciso mencionar también a la Universidad Autónoma de Tlaxcala, que, de acuerdo con Hernández y Ramírez (2006) después de algunos intentos logró constituirse el 20 de noviembre de 1976. Fue el Congreso del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala, a través del Decreto No. 95, quien dictó la Ley Orgánica, publicada en el DOF del 24 de noviembre, que dio origen legal a la Institución.

Con el paso de los años, la Universidad Autónoma de Tlaxcala se ha ido ganando un lugar propio en el escenario de la educación superior en el país, aumentando su oferta académica, acreditando sus planes de estudio y dando al estado de Tlaxcala y a México un gran número de egresados en múltiples áreas del conocimiento, desde el nivel licenciatura hasta el doctorado, y se ha ido incorporando a diversos organismos educativos nacionales e internacionales comprometidos con el aumento de la calidad en la educación universitaria.

De acuerdo con Muñoz y Romano (2011) a partir del año 2006 la universidad propuso en su Plan de Desarrollo Institucional el nuevo Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) con el cual la institución incorporó el enfoque educativo por competencias a todos sus programas académicos, a través de los ejes articuladores de las funciones sustantivas de la universidad: Docencia, Investigación, Difusión de la Cultura, añadiendo un cuarto eje llamado Autorrealización.

A mediados de la década de los setenta, se incorpora a la UATx la Escuela Normal Superior, actualmente la Facultad de Ciencias de la Educación, que gracias a su prestigio a nivel nacional, le dio una nueva estatura a la recién creada institución universitaria.

De acuerdo con Hernández y Ramírez (2006) el entonces Departamento de Ciencias de la Educación, con un enfoque que seguía siendo normalista, ofrecía principalmente cursos para maestros en activo; sin embargo, en 1987 modificó definitivamente su plan de estudios creando la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la cual se aceptaban también a alumnos que ya hubieran concluido sus estudios de preparatoria, para eventualmente egresarlos como licenciados y no sólo como maestros normalistas.

Es en el año 2003 que se realiza una reestructuración a fondo del plan de estudios vigente (el cual ya se había reformado en el año 1993) de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con el nuevo enfoque educativo que exigían los tiempos con miras al cambio de milenio y se inician las labores de la nueva Licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa, después de algunos intentos infructuosos por abrir una licenciatura en Ciencias de la Comunicación dentro del Departamento.

Aunque los requisitos de ingreso, egreso y permanencia dentro del programa eran los mismos para ambas licenciaturas, los objetivos de la Licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa se definieron como sigue:

- A. Crear profesionales capaces de concebir el fenómeno de la comunicación educativa con una sólida integración conceptual-metodológica con el fin de diagnosticar, desarrollar, evaluar e innovar propuestas que favorezcan el perfeccionamiento en ese ámbito.
- B. Formar profesionales capaces de desarrollar, proponer y organizar el uso de medios en diversas instituciones educativas, mejorar las prácticas docentes, los procesos de aprendizaje, las formas de comunicación y el acceso a recursos de innovación.
- C. Instituir profesionales de calidad con conciencia histórica, de su realidad social y cultural, capaces de dominar conocimientos teóricos, metodológicos, habilidades, capacidades transferibles y emprendedoras en los nuevos contextos cambiantes e interdependientes del campo de intervención educativa. (Hernández y Ramírez, 2006, p. 168).

Durante el mes de noviembre del año 2005, la Universidad Autónoma de Tlaxcala llevó a cabo una importante transición, gracias a la cual sus diversos departamentos (entre los que se cuenta Ciencias de la Educación) se transformaron en Facultades.

Los planes de estudio de las licenciaturas en Ciencias de la Educación y en Comunicación e Innovación Educativa serán objeto de revisiones posteriores y modificaciones mayores para adaptar los objetivos y perfiles de ingreso y egreso a los profundos cambios educativos que han ido presentando las universidades de todo el país. La Facultad así mismo hubo de tomar en cuenta los cambios institucionales que se promovieron a partir de la implementación, en el año 2006, del nuevo Modelo Humanista Integrador basado en Competencias, con lo cual se incorpora, como ya se ha mencionado, el enfoque competencial a todos los programas académicos de la universidad.

La Licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa realizó modificaciones importantes a su Plan de Estudios 2012 en el año 2018, respondiendo tanto a los profundos cambios que ha sufrido la educación superior

en los últimos años, como a las exigencias propias de la profesión, además de una presencia cada vez mayor de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los niveles educativos.

En esta última reforma al Plan de Estudios, los objetivos de la licenciatura y las competencias a alcanzar de acuerdo al diseño del nuevo mapa curricular quedan establecidos de la siguiente manera:

El Objetivo general de la licenciatura, incluido dentro del Documento Ejecutivo para la presentación del Plan de Estudios 2018 establece: Formar profesionales integrales en el ámbito de la educomunicación e innovación educativa, brindándoles herramientas teóricas, metodológicas, prácticas y actitudinales que les permitan desarrollarse en el campo laboral de forma competitiva e innovadora.

La licenciatura contempla en su versión actual el logro de diversas competencias que se mencionan con detalle en este Documento Ejecutivo del 2018, elaborado en la Facultad de Ciencias de la Educación y que se dividen en:

Competencias genéricas

- Autorregular el aprendizaje identificando y formulando situaciones problemáticas de la realidad personal, profesional y social que vive, y comunicarlas en diferentes códigos, de manera ordenada, sistemática y crítica.
- Asumir el compromiso universitario para actuar de manera ética, profesional y como ciudadano en relación con la sociedad y el medio ambiente.
- Actuar como profesional capaz de desempeñarse en un mundo globalizado, manejando de manera rigurosa y pertinente los contenidos propios de su profesión, las nuevas tecnologías de la información, y comunicarse adecuadamente en su lengua materna y en un idioma diferente.
- Desarrollar la capacidad de trabajar en equipos inter o multidisciplinarios, con una visión prospectiva y creativa, asumiendo un liderazgo comprometido con el cumplimiento pertinente y oportuno de su trabajo profesional.

Competencias específicas

- Promover un proceso educativo que conlleve al aprendizaje significativo a través de la aplicación de conocimientos filosóficos, normativos, pedagógicos y deontológicos que sustenta la práctica educativa para contribuir a una educación de calidad.
- Desarrollar estrategias educomunicativas mediante el uso y manejo de lenguajes, técnicas y herramientas audiovisuales para contribuir al proceso formativo en diversos ámbitos fortaleciendo los valores de ciudadanía en la sociedad.
- Desarrollar propuestas innovadoras en educación aplicando de manera ética los modelos pedagógicos y tecnológicos emergentes para mejorar el proceso formativo en instituciones públicas y privadas.
- Aplicar las TIC en el desarrollo del proceso formativo a través del uso y manejo de los medios digitales en instituciones educativas, empresariales y gubernamentales para interactuar responsablemente en espacios virtuales.
- Empezar proyectos educativos en los ámbitos público y privado por medio de la administración, gestión y evaluación de los procesos de mejora para el logro del ideario y la eficiencia organizacional con actitud autónoma y responsable.
- Generar proyectos de investigación sobre educomunicación e innovación educativa aplicando enfoques, métodos, técnicas y estrategias para la generación, intervención, aplicación y difusión del conocimiento con responsabilidad social.
- Adquirir las habilidades de lectoescritura en el idioma inglés mediante la práctica oral y escrita, para interactuar y adaptarse a contextos internacionales en el ámbito de la comunicación promoviendo la interculturalidad.

Con la revisión de las competencias señaladas en el Perfil de Egreso de la licenciatura, se puede destacar las coincidencias que se manifiestan con los objetivos del presente trabajo de investigación, en el cual se proponen las tres Competencias Comunicativas Avanzadas: Comprensión Lectora, Capacidad de Análisis y Síntesis y Manejo de la Información Académica. Como ya se ha señalado,

el adquirir estas tres competencias reviste la mayor importancia, con o sin la presencia de las TIC y en el aprendizaje tanto en lengua materna como en un idioma extranjero.

Considerando las modificaciones al Plan de Estudios y las diversas competencias que se han ido integrando tanto a los objetivos de la licenciatura como a los perfiles de ingreso y egreso, es preciso destacar que, en las reuniones con los docentes de los distintos semestres, se hacía frecuentemente hincapié en las deficiencias presentadas por los alumnos, incluidos los de semestres avanzados, tanto en la comprensión lectora como en la elaboración de los trabajos escritos solicitados para cumplir con los objetivos de aprendizaje de cada asignatura.

Estos comentarios, además de ser muy frecuentes, se podían constatar cotidianamente en el salón de clase, ya que el intercambio de impresiones con los docentes sobre estos temas sembró la inquietud de investigar también la percepción de los alumnos tanto sobre las competencias señaladas en el Plan de Estudios de la licenciatura como en particular sobre la realización de los trabajos académicos que debían elaborar para cumplir con cada una de las materias cursadas.

Si se toman en cuenta tanto las competencias genéricas como las específicas, se establece que en conjunto buscan que los estudiantes adquieran habilidades de lectura y escritura, de comunicación efectiva, de escritura de textos y de manejo de información a través de las TIC, lo cual coincide con los objetivos del presente trabajo de investigación.

En el Documento Ejecutivo de la Licenciatura que se realizó en la facultad para la presentación del Plan 2018, se pueden apreciar los objetivos de la licenciatura. Es importante destacar las razones por las cuales se eligió a los estudiantes de los últimos semestres de la Licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa para participar en los grupos focales que respondieron al instrumento aplicado para el trabajo de campo de esta investigación, por lo tanto, los párrafos siguientes fueron extraídos del texto original del Documento Ejecutivo (2018) con fines de referencia.

Para puntualizar las mejoras del Plan de Estudios de Comunicación e Innovación Educativa se analizaron otros programas de IES en el país; en consulta con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2017) existen un total de 22 programas educativos con denominaciones similares al Plan de Estudios de la UATx, 8 de ellos en universidades públicas y 14 privadas, de éstos, cuatro se ofertan en la región, pero sólo uno en una Institución de Educación Superior pública.

Posterior a este ejercicio de análisis de tendencias y estados de conocimiento de los ejes disciplinares formadores de la carrera, se rescata que la licenciatura tiene un impacto importante dentro del contexto social y educativo, esto, una vez que se realizó un análisis a partir de la aplicación de un cuestionario de seguimiento de egresados, de ello se destaca que 53% labora en el ámbito educativo, 21% en el área de comunicación, 21% en otros espacios (destacando la iniciativa privada y el autoempleo) y 5% en las TIC.

En términos generales, tanto el perfil de egreso como las competencias enumeradas dentro del Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa, así como las características propias del modelo educativo universitario, se adaptan a los objetivos de la presente investigación, y en la búsqueda de las respuestas a las preguntas planteadas al inicio del presente trabajo de tesis.

CAPÍTULO II

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LA SOCIEDAD Y EN LA EDUCACIÓN

2.1 Educación y Comunicación

Una educación capaz de responder a los desafíos formativos contemporáneos, habrá de proponerse activar las potencialidades tanto del aprendizaje autónomo como del aprendizaje colaborativo que se encuentran latentes en sus estudiantes y estimular a sus alumnos en su camino de “aprender a aprender”, buscando un rumbo trazado por ellos mismos hacia el conocimiento: la observación, la confrontación y el intercambio, sopesar alternativas, el razonamiento crítico, la elaboración creativa. “Así concebida, más que de una enseñanza a distancia sería propio hablar de una *autoeducación orientada*. No se está planteando con ello la eliminación del educador ni negando el imprescindible papel de la información en el proceso educativo” (Kaplún, 1998, p. 212).

Afirma Kaplún (1998) que de lo que se trata aquí es dejar de ver al docente como el eje único del proceso educativo y ubicar sus aportes dentro de un marco más amplio y dinámico de interacciones en el cual él pueda estar presente, pero ser cada vez menos necesario.

La comunicación no es sólo una “especialidad”, un coto exclusivo de los profesionales formados en ella. Por ejemplo, toda acción educativa, aún aquella que se realiza presencialmente en el aula y sin uso de medios, implica un proceso comunicativo. Un buen educador también necesita comprender este proceso (Kaplún, 1998, p. 158).

No es solamente recibiendo lecciones como el alumno llega a la apropiación del conocimiento. Como afirma Kaplún (1998) más que repetir lo que otros han dicho, el ser humano aprende construyendo, elaborando personalmente. Aun sin invocar las bases éticas del respeto a la dignidad de las personas, así sólo fuera por una razón de eficacia, la educación no puede reducirse a recibir o transmitir

información. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje implican la existencia de contenidos que deben ser enseñados; pero es necesario también que el conocimiento sea en parte descubrimiento personal, con una forma particular de interpretación.

Este proceso de construcción y apropiación supone un intercambio, tanto entre maestros y alumnos como entre los mismos alumnos. No basta con un profesor-locutor —sea éste presencial o a distancia— y estudiantes oyentes o lectores: requiere *interlocutores*. Alguna vez habrá que integrar en la teoría del aprendizaje el factor comunicacional (Kaplún, 1998, p. 213).

Es en esta relación necesaria para la comunicación, donde el docente, interesado en construir una educación dialógica con los estudiantes, de los que también aprende, que se debe respetar mutuamente el espacio histórico-cultural y lo que implica su visión del mundo y su sistema de valores. En este marco, se parte también de que el tipo de relaciones interpersonales que se encuentran en los procesos de enseñanza y de aprendizaje reflejan el modelo pedagógico – manifiesto o tácito – que los actores de la educación manejan en su quehacer (Herrera y Medina, 2012, p. 849).

Por otra parte, afirma Moreno (2009), refiriéndose a los cambios que en la actualidad enfrenta la educación superior:

La enseñanza universitaria no puede impartirse como tradicionalmente se ha hecho, porque ya no se trata que los alumnos acumulen una cantidad ingente de conocimientos, datos e información, sin comprender, muchas veces, para qué les va a servir en el futuro, sino que se busca que desarrollen competencias para la vida personal y profesional (p. 116).

Diversos estudios en instituciones de Educación Superior (IES) “revelan la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual demanda de los docentes un conjunto de saberes, competencias, experiencias y expectativas positivas respecto a las posibilidades de aprender de los alumnos” (Moreno, 2009, pág. 115).

En contextos socialmente significativos, tal como los que provee la educación, una comunicación eficaz, esto es, procesos comunicativos cuyos mensajes sea factible interpretar adecuadamente y muevan a los alumnos a la acción, es indispensable dado que los procesos de enseñanza y de aprendizaje, suponen una serie de contenidos que es preciso entender, analizar e interpretar, a fin de que los alumnos puedan acceder al discurso especializado de la actividad que aspiran a desempeñar.

El discurso académico presente dentro de un proceso educativo requiere de un estudio cuidadoso, toda vez que el ambiente académico exige una serie de condiciones que permitan el logro de los objetivos planteados en el currículum, desde diferentes enfoques como puede ser el de las competencias, y una postura teórica que no siempre se encuentra bien definida.

En este trabajo de investigación, se parte de la consideración de que todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje son intercambios continuos de información y de comunicación; todo ello permitirá analizar al quehacer educativo desde la perspectiva de las competencias comunicativas, el cual se encuentra necesariamente inmerso en interacciones sociales basadas en la comunicación.

Esta visión desde la comunicación no pretende reducir el proceso educativo a meros modelos; sin embargo, y sin olvidar las implicaciones sociales y políticas de la educación, la revisión teórica se encamina a desvelar los procesos comunicacionales que atañen directamente a la educación, además de realizar un acercamiento al enfoque por competencias, que permita tener una visión de los intercambios comunicativos que se dan en la educación universitaria.

En el proceso de comunicación en el marco de la educación, se va más allá de la simple transmisión de información y conocimientos: tanto alumnos como maestros provienen de distintos contextos, lo cual enriquece a la vez que complica los intercambios comunicacionales y las situaciones de aprendizaje que desarrollan a lo largo de su vida académica.

Entre los participantes de un proceso educativo se presentan relaciones comunicacionales que implican una gran cantidad de mensajes de la más diversa índole. Estas relaciones pueden ser desde las más simples, como un emisor enviando un mensaje a un único receptor, hasta las más complicadas, esto es, grupos enviando multitud de mensajes a otros grupos, sin tomar en cuenta otros procesos, aún más complejos, como los que se dan en la educación a distancia y con la intervención los medios de comunicación, las redes sociales, los dispositivos móviles, etc.

Todos los individuos se comunican entre sí desde sus propios conocimientos y experiencias. Es así como las culturas se construyen, crecen y sufren transformaciones a través del intercambio de mensajes, utilizando gran variedad de códigos o lenguajes, lo cual posibilita la comunicación.

Cada acción comunicativa entre emisores y receptores implica la existencia de un código o “lenguaje”, siendo el idioma el lenguaje de mayor complejidad y es por esto que desempeña un rol fundamental en el funcionamiento de todas las sociedades... “la vivencia de los individuos se produce y realiza en un ‘ambiente comunicativo’ donde los mensajes fluyen constantemente en múltiples direcciones, enmarcados en un contexto social y cultural que les da sentido y valor” (Amodio, 2005, pág. 11).

Es la educación la que provee uno de los marcos más importantes para los intercambios de mensajes en los procesos de comunicación formales basados en la reflexión y la argumentación. El docente y los alumnos, en tanto participantes de un proceso comunicativo en un entorno educativo, deben conocer su naturaleza y complejidad, de tal manera que puedan interpretarlos sobre la base de los diferentes lenguajes utilizados en estos procesos, sobre un sentido de racionalidad como dice Habermas, para que pueda cumplirse el fin social de la educación.

La relación docente-alumno, afirman Herrera y Medina (2012) debe respetar el espacio histórico cultural de uno y otros, así como su visión del mundo, sus opiniones y valores. Esto significa procesos de comunicación “productiva”, esto es,

la transformación y mejora de cualquier sistema en beneficio de las partes que lo integran (emisores y receptores). Los autores lo explican como sigue:

...adecuamos la expresión y, en lo que respecta a la denominación de la lógica de comunicación, remplazamos el calificativo de "productiva" por el de "constructiva". Así, hablar de una "lógica de comunicación constructiva" se adapta más fácilmente a un estudio en comunicación-educación; sin embargo, es preciso señalar que el término "constructiva" no involucra necesariamente al método constructivista desde la pedagogía, aunque esta lógica retome ciertos aspectos de esta corriente pedagógica (Herrera y Medina, 2012 p. 854).

Los actores involucrados en un proceso educativo se enfrentan a problemáticas específicas, las cuales deben analizar y sintetizar para poder entenderlas. Estas problemáticas se dan en un contexto el cual determina tanto su naturaleza como su posible solución.

Los saberes dentro de las sociedades se van conformando a través de la interacción, la socialización y la transmisión de conocimientos, y se pueden dividir, como afirma Amodio (2005) en saberes comunes y en saberes especializados. Estos últimos, como su nombre lo indica, requieren de formación y conocimientos previos para que sea posible utilizarlos en la resolución de problemas específicos. Estos saberes especializados pueden ser transmitidos a través de un proceso formal de educación.

Los contenidos presentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben ser transmitidos y recibidos a la vez que interpretados. Esta interpretación depende de las circunstancias que rodean a los participantes en el proceso, no sólo dentro del contexto del espacio universitario, sino del cúmulo de conocimientos y experiencias que tanto los alumnos como el maestro traen consigo.

Es precisamente dentro del contexto educativo que se transmiten mensajes estructurados y voluntarios como mensajes espontáneos, cuya existencia y modalidad deben conocer los educadores para que se cumpla cabalmente el

cometido que la sociedad les atribuye y, además, “que los mismos profesores puedan desentrañar las tramas de los lenguajes que no siempre son inmediatamente captados en su profundidad, y que encierran contenidos implícitos que cumplen funciones diferentes a las de la institución escolar que está oficialmente encargada” (Amodio, 2005, p.11).

Basada en diversas investigaciones sobre la estrecha relación que existe entre educación y comunicación, surge la disciplina de la “educación comunicativa”, esto es, el estudio de los procesos educativos desde el punto de vista de la comunicación, no sólo interpersonal o grupal, sino a través de los medios.

La *educación en materia de comunicación o Educomunicación* es definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) a partir de la década de los ochenta, con la publicación del libro del mismo nombre, en el cual se reseñan las experiencias educativas realizadas con diferentes medios alrededor del mundo (Buitrago, Navarro y García Matilla, 2015).

Estos autores aportan su propia definición de Educomunicación, a fin de resaltar los aspectos más abiertos y flexibles de la educación en materia de comunicación acorde a lo establecido por la UNESCO.

Conjunto de medios, servicios y procesos que permiten acciones de creación, colaboración participación, intercambio y difusión de la información, estructuradas en soportes materiales o inmateriales que simultánea o alternativamente realizan funciones de emisión y recepción y facilitan o limitan interacciones diversas. Estos sistemas son activados en función de un contexto o entorno cuya finalidad es el desarrollo de la creatividad individual y el progreso social (Buitrago, et al., 2015).

Sobre este tema, Mario Kaplún (1998) desde una “pedagogía de la comunicación”, destaca la presencia inevitable de la comunicación en todo proceso educativo: “toda acción educativa, aún aquella que se realiza presencialmente en el

aula y sin uso de medios, implica un proceso comunicativo. Un buen educador también necesita comprender este proceso” (p.158).

Más recientemente, Sonia Livingstone (2011) comenta acerca de los ciudadanos “alfabetizados” quienes no deben sólo analizar contenidos que se han difundido a través de los medios y que son producidos por otras personas; es importante también que aquellos que estudian a la comunicación y sus medios sean a su vez productores de contenidos con fines didácticos.

Siguiendo el planteamiento de Kaplún (1998) la educación actualmente enfrenta nuevos desafíos tales como la presencia de los medios de comunicación, internet y las redes sociales, y por lo tanto debe potenciar en los alumnos habilidades tanto de aprendizaje autónomo como de aprendizaje cooperativo, así como “estimular la gestión autónoma de los educandos en su «aprender-a-aprender», en su propio camino hacia el conocimiento: la observación personal, la confrontación y el intercambio, el cotejo de alternativas, el razonamiento crítico, la elaboración creativa” (Kaplún, 1998, p. 210).

Las técnicas didácticas tradicionales, el dar lecciones a los alumnos sin que tengan la posibilidad de reflexionar, interpretar y argumentar sobre ello, impide que estos mismos alumnos lleguen a apropiarse del conocimiento. El ser humano aprende construyendo, elaborando personalmente, afirma Kaplún:

...la educación no puede reducirse a una pura transmisión/recepción de informaciones. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene, sin duda, un componente de contenidos que es menester transmitir, enseñar; pero necesita ineludiblemente ser —y en gran medida— descubrimiento personal, recreación, reinvención. Este proceso de construcción y apropiación difícilmente se cumplirá unilateralmente, en soledad: supone y exige el intercambio (1998, p. 210).

La comunicación significa presencia de interacción. Contrario a lo que se podría pensar, la experiencia muestra que comunicar y conocer no son compartimentos separados, son dos actividades estrechamente relacionadas, que

no pueden existir una sin la otra. Se puede estar seguro de que se sabe algo cuando se explica a alguien más, cuando se ha llevado a cabo un proceso de interpretación y comprensión, así como de interiorización.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje se vuelven por tanto más interactivos: dependen no sólo de aquello que el maestro enseña, sino de la posibilidad que tienen los alumnos de intervenir, participar, investigar e intercambiar puntos de vista; construir argumentos, comprender textos y poder analizarlos y sintetizarlos. Sobre esta base el docente estaría en posibilidad de promover entre sus alumnos las Competencias Comunicativas Avanzadas: la Comprensión Lectora, la Capacidad de Análisis y Síntesis y la habilidad de construir argumentos sobre la base de los conocimientos adquiridos, así como del intercambio de impresiones y de la capacidad y la curiosidad por investigar y aprender.

Se comunica aquello que se conoce, esto es, al formular un mensaje, especialmente dentro del ámbito de la educación, es evidente que se hace con un conocimiento previo de aquello que se quiere comunicar, sin embargo, se va complementando el propio pensamiento y llegando a un nivel superior de conocimiento, el cual no sería posible sin la presencia del interlocutor.

La expresión de un mensaje conlleva una serie de pasos que inician con una idea: utilizar las herramientas que permitan al emisor expresar esa idea implica emplear los recursos del lenguaje, tanto verbal como no verbal, así como un dominio de los contenidos incluidos dentro del mensaje. Esta es la columna vertebral de los procesos comunicativos, sobre todo cuando se habla de educación. Los contenidos académicos deben ser expresados en términos que sean susceptibles de entendimiento y de interpretación por parte de los alumnos, apoyados en un contexto específico y marco conceptual que facilite esta interpretación.

Es necesario reconocer la relación entre conocimiento y comunicación como un proceso mucho más interactivo. En efecto, si se realiza un balance introspectivo de las cosas que realmente se han aprehendido en la vida, se comprueba que son mayoritariamente aquellas que se ha tenido a la vez la oportunidad y el compromiso de transmitirles a otros. Las restantes —ésas que sólo se leen o escuchan— han

quedado, salvo contadas excepciones, relegadas al olvido. Así como resulta evidente que la comunicación de algo presupone el conocimiento de aquello que se comunica, no suele verse con la misma claridad que se dé también el proceso inverso: al pleno conocimiento de ese algo se llega cuando existe la ocasión y la exigencia de comunicarlo.

“Sin expresión no hay educación” afirma Kaplún (1998). El sentido no es sólo un problema de comprensión sino sobre todo de expresión. La capacidad expresiva significa un dominio del tema y de la materia discursiva y se manifiesta a través de claridad, coherencia, seguridad. “Una educación que no pasa por la rica y constante expresión de sus interlocutores sigue empantanada en los viejos moldes de la respuesta esperada y de los objetivos sin sentido” (p. 214).

Aprender y comunicar son elementos de un mismo proceso cognitivo; componentes simultáneos que se interrelacionan y necesitan recíprocamente. Si nuestro accionar educativo aspira a una real apropiación del conocimiento por parte de los educandos, tendrá mayor certeza de lograrlo si sabe abrirles y ofrecerles instancias de comunicación. “Educarse es involucrarse y participar en una red de múltiples interacciones comunicativas” (Kaplún, 1998, p. 215).

Asegura este autor que, sin el intercambio de mensajes, sin el manejo de las amplias posibilidades de la comunicación en la vida académica y el empleo de sus lenguajes específicos, no es posible la consecución de los objetivos planteados por la educación.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje, además de la actividad comunicativa, pertenecen a un mismo proceso cognitivo, el cual los relaciona estrechamente. Las competencias avanzadas de comunicación abrirán a los estudiantes un panorama más amplio de las posibilidades que adquieren con el manejo adecuado de los distintos lenguajes del área de conocimiento a la que acceden, y con la cual interactúan con los docentes y con otros estudiantes; de ahí la importancia de un desarrollo adecuado de estas competencias.

2.2 Comunicación, sociedad y cultura

Como ya se ha señalado, la comunicación es un fenómeno social omnipresente en todo quehacer humano. Sin ella es inconcebible pensar en un proceso educativo de cualquier índole, no se diga en cualquier proceso de enseñanza o de aprendizaje.

Esta relación comunicación-educación, presenta una multitud de variables que se han de tomar en cuenta, puesto que su estudio remite a una serie de estudios de una interdisciplinariedad indiscutible que puede conducir a muy diversos caminos dentro de su investigación.

Durante los últimos años la reflexión teórica sobre la Comunicación Educativa en el Aula (CEA) ha llevado a los educadores a generar diferentes líneas de investigación en torno a la interacción que existe entre la educación y los factores históricos, culturales, sociales, comunicativos y cognitivos en que se enmarca el proceso educativo (González, 2002, p. 1).

Los intercambios de información y los procesos comunicativos dentro de un contexto académico dan como resultado, de acuerdo con los modelos educativos recientes, una construcción del conocimiento. Por lo tanto, se puede afirmar que tanto los mensajes enviados como los recibidos de muy diversas formas en los intercambios comunicativos presentes dentro del contexto educativo, entre individuos así como entre grupos, transmiten y transforman el conocimiento dando lugar a relaciones recíprocas tanto en el campo académico como en el ámbito social y cultural, que construyen y transforman a una sociedad.

Los individuos que participan del proceso comunicacional, lo hacen desde su vivencia y conciencia, convirtiéndose de este modo en *sujetos* y *objetos* de todo el proceso... el pensamiento y la comunicación con otros se desarrollan como un diálogo interno del individuo consigo mismo... el propio pensamiento es el resultado de los procesos comunicacionales entre los individuos de una sociedad que forman parte de la misma cultura (Amodio, 2005, p.22).

Los procesos comunicativos, al ser parte esencial del quehacer humano, contribuyen también a construir la personalidad y la identidad de cada individuo, de acuerdo a su entorno social y cultural. Para que estos procesos puedan ser llevados a cabo, se requiere que el individuo sea capaz de manejar adecuadamente diversos códigos o *lenguajes*.

Al lenguaje está sujeta también la formación del pensamiento; Amodio (2005) asegura que, los distintos saberes, conocimientos, valores y actitudes entre otros se producen y transmiten dentro de un contexto cultural determinado utilizando los lenguajes como herramienta, la cual permite el contacto con el mundo exterior e interior. Sobre esta afirmación, se sigue que “la comunicación puede realizarse de innumerables formas, aunque todas necesitan tener un mínimo de estructura para alcanzar su finalidad: transmitir mensajes comprensibles entre seres distintos” (p. 10).

Cada proceso comunicativo implica la existencia de uno o varios lenguajes - término que no debe ser confundido ni utilizado como sinónimo de *idioma*- . Lenguaje se refiere en general a cualquier modo de comunicación que no necesariamente implique *palabras*, en este sentido, supone también todas las formas de comunicación no verbal. Así mismo, puede indicar una manera especializada de comunicación, propia de un campo de estudio determinado.

Considerando lo anterior, se puede afirmar que toda actividad educativa supone una amplia variedad de lenguajes, los cuales se emplean en los diversos campos del saber humano y son herramientas esenciales en la transmisión del conocimiento. Al ser el lenguaje el que presenta mayor complejidad, juega un rol fundamental en el desarrollo de la sociedad y la cultura.

El contexto social y cultural es el marco dentro del cual transcurren los procesos de comunicación que permiten avanzar a una sociedad, y es ese contexto en particular lo que los reviste de sentido y valor, así como de una manera de identificación de los individuos hacia su grupo social.

De esta manera, para aproximarnos a los procesos comunicativos necesitamos aclarar qué entendemos por sociedad y cultura, sobre todo cuando se trata de una comunicación desarrollada con el propósito de transmitir un saber, tanto en ambientes cotidianos como en ambientes escolares (Amodio, 2005, p.11).

Las sociedades transmiten a sus miembros ideas, conocimientos y cultura, así como aquello que sienten y piensan acerca del mundo. Sobre esta base construyen las sociedades sus saberes, con la transmisión de ideas, opiniones y conocimientos dentro de procesos de comunicación que permiten la transmisión de su cultura, que constituye su identidad, aunque no todos participen de ella en el mismo grado.

Todas estas *ideas* están presentes en la mente de cada individuo, dependiendo siempre del lugar que ocupe dentro de su grupo y, evidentemente, de su posibilidad y capacidad para tener acceso a tales pensamientos; es a lo que llamamos *cultura*. “Sin embargo, todos los individuos de una sociedad, aunque en diferente grado, participan de unos mismos saberes o conocimientos, pues éstos determinan sus condiciones de existencia y sustentan, al mismo tiempo, su identidad de grupo” (Amodio, 2005, p.13).

Según este autor, los saberes culturales, producidos a lo largo de la historia de cada sociedad, pueden diferenciarse en *comunes* y *especializados*... los saberes culturales comunes, son adquiridos por los individuos a través de los procesos de socialización y aprendizaje, mientras que los saberes especializados son conscientemente transmitidos y adquiridos por los individuos o los grupos y son utilizados cada vez que son necesarios.

El proceso de comunicación tradicional requiere la participación de los individuos y de los grupos. La comunicación sólo es posible si existen un emisor del mensaje y un receptor que no sólo reciba este mensaje, sino que lo interprete y lo entienda; por ello, desde otras perspectivas humanistas, se considera como interlocutor.

Además, para que el proceso sea completo, es indispensable que el receptor se vuelva así mismo emisor y transmita un mensaje como respuesta al primero. Sin este proceso de respuesta, llamado retroalimentación, no se puede hablar estrictamente de un proceso completo de comunicación, el cual también resultará limitado debido a los medios disponibles para la transmisión de los contenidos.

Amodio (2005) sostiene también que en los problemas de comunicación intervienen elementos sociales, culturales y psicológicos, para los cuales hay que considerar múltiples causas. Aquello que se llama “ruido” en la comunicación puede tener diversos orígenes, que van desde una escasa comprensión del lenguaje utilizado, por ejemplo, cuando se habla otro idioma o no se domina el lenguaje específico de una actividad en particular o un área del conocimiento.

La diversidad ideológica y cultural tiene también un papel fundamental en los procesos de interacción social, especialmente en la comunicación en el aula, puesto que esta diversidad constituye un elemento clave para la interacción presente dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que el intercambio de mensajes se encuentra determinado por estas diferencias, que pueden alterar visiblemente el flujo de la comunicación, especialmente de la comunicación verbal.

La gran variedad de pensamientos, ideas y opiniones juega un papel fundamental dentro de la actividad educativa, la cual se ve enriquecida por todas las aportaciones de los participantes en este proceso que se pueden denominar de intercambio e interactivo así como las consecuencias de dicho intercambio.

2.3 Comunicación e Información

La comunicación es inseparable de la educación. En el contexto educativo se dan los más diversos intercambios, se transmiten desde mensajes estructurados y razonados, como podrían ser argumentos y opiniones, hasta comentarios superficiales sin ningún sustento teórico o metodológico, mensajes espontáneos, que los maestros deben tener presentes para que, sobre una base lingüística y

cultural común, los diferentes procesos educativos cumplan el propósito social y académico para el que fueron diseñados.

Sin embargo, es indispensable señalar que, frecuentemente, el proceso comunicativo se identifica con la mera transmisión de información. Dentro de las actividades de enseñanza y de aprendizaje en un contexto educativo formal, se llevan a cabo multitud de intercambios informativos que no necesariamente pueden considerarse comunicación, al menos desde el punto de vista comunicativo y comunicacional, el cual involucra, como ya se ha comentado, aspectos de intercambio e interacción.

La simple transmisión de información no implica una interpretación por parte del receptor ni una respuesta que busque la retroalimentación. Como ya se ha señalado, la comunicación puede representar modalidades simples con mensajes sencillos que demandan respuestas igualmente simples, hasta argumentos que exijan del receptor un mayor esfuerzo interpretativo y a los cuales debe darse preferencia en la educación superior.

La distinción entre información y comunicación permite ahora exponer cómo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se da prioridad a una con respecto de otra al tiempo que se generan procesos educativos cualitativamente diferentes. Freire (1970, p. 51) observa que, de manera general, las relaciones educador-educandos dominantes, en los distintos niveles de la educación, tienen una naturaleza narrativa y un esquema vertical.

Las afirmaciones del presente estudio consideran todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje como un constante intercambio de información y de comunicación, lo que permite analizar al quehacer educativo necesariamente inmerso en las interacciones sociales basadas en la comunicación. Esta visión comunicacional no pretende reducir el proceso educativo a simples modelos comunicativos, sin embargo, y sin olvidar las implicaciones sociales y políticas de la educación, la revisión teórica se encamina a desvelar los procesos comunicacionales que atañen a la educación.

De acuerdo con Herrera y Medina (2012) en la corriente pedagógica constructivista se considera que el conocimiento construido por el sujeto es resultado de sus interacciones con otros individuos, pero al mismo tiempo, con los distintos factores presentes en su contexto. Como se puede observar, se habla aquí de una educación que pone énfasis en el proceso comunicativo y no únicamente en la transmisión de información.

2.4 Competencias en la Educación Superior

La interacción, así como el intercambio de mensajes entre los involucrados en un proceso comunicativo dentro de un contexto educativo, requieren habilidades específicas que permitan lograr uno de los principales objetivos de la comunicación y especialmente de la educación: que estos mensajes sean analizados, comprendidos, interpretados, internalizados y respondidos de una forma razonada. Estas habilidades, que en los modelos educativos recientes se han denominado “competencias” permiten plantear un enfoque distinto a la educación tradicional.

En 1957, Noam Chomsky, teórico y lingüista estadounidense y padre de la gramática generativa transformacional, propuso el vocablo *competencia* para referirse a la habilidad innata que posee todo hablante nativo de su propia lengua, es decir, resultado de una programación genética humana y no aprendida a través de la experiencia. “Su obra desempeñó un importante papel en la transformación de la lingüística, que dejó de ser una disciplina limitada a un pequeño círculo, para convertirse en un componente central de las ciencias humanas y cognitivas” (Payne, 2002, p. 82).

De acuerdo con Bon Pereira (2011) Noam Chomsky afirmaba que la *competencia lingüística* es un conocimiento de las reglas o principios que regulan el sistema de una lengua, como tal se supone que está representado en la mente de los hablantes y es parcialmente innato, en el sentido de que no deriva totalmente de la experiencia. “Todos somos creadores, intérpretes y generadores de diálogos e

interpretaciones, y la competencia lingüística es una construcción a priori, que orienta el aprendizaje de la lengua” (p. 26).

Para Chomsky (2002) la *competencia lingüística* se refiere al conocimiento de los principios abstractos que regulan el sistema y el estudio de las lenguas, llamado *Lingüística*. La vida cotidiana depende ciertamente de esta competencia, de la utilización del lenguaje y la interacción y el intercambio con otras personas. Un mecanismo común a todos los seres humanos hace posible que adquieran habilidades comunicativas y de manejo del lenguaje.

Chomsky (2002) propone la competencia lingüística, como un dispositivo natural, que permita al ser humano el aprendizaje de su propia lengua. La competencia es un dispositivo hereditario o una facultad de un hablante-oyente que le permite apropiarse o aprender la gramática de una lengua.

Sin embargo, el planteamiento de Chomsky de un hablante-oyente ideal en una comunidad con un habla particular como objeto de estudio de la lingüística, excluye factores sociales y culturales esenciales, los cuales son vitales para la comprensión y práctica de las normas gramaticales de una lengua, y por supuesto, no se refiere en especial al ámbito educativo. La importancia del planteamiento de Chomsky para el presente trabajo radica en ser el primero en plantear el término *competencia lingüística* así como su campo de estudio y aplicación, la cual sería considerada posteriormente como una de las competencias básicas dentro del ámbito de la educación.

Resulta evidente que los estudiantes requieren múltiples competencias para interactuar en los ambientes académicos y profesionales, así como en las sociedades actuales, en lo que se refiere a conocimientos, destrezas y actitudes. Según Reyzábal (2012) estas competencias se reúnen en tres grandes ámbitos:

1. Usar herramientas de forma interactiva.
2. Interactuar en grupos heterogéneos.
3. Actuar de manera autónoma.

Estas pueden desplegarse en otras competencias clave:

- a. Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.
- b. Capacidad para usar este conocimiento e información de forma interactiva.
- c. Habilidad para usar la tecnología de forma autónoma e interactiva.

Todas estas competencias aparecen estrechamente relacionadas con las imprescindibles competencias comunicativa y lingüística (Reyzábal, 2012) esenciales para la convivencia con grupos heterogéneos, la organización de la propia existencia con autonomía, así como para el conocimiento y empleo de las herramientas útiles en cada circunstancia. La comunicación, como ya se sabe, conlleva saberes, normas y destrezas propias, es decir, que precisa un entramado que va más allá del uso del lenguaje verbal (oral o escrito) característico del ser humano.

La noción de competencia, referida inicialmente al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el campo educativo, en donde es entendida como un *saber hacer* en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de habilidades, conocimientos y actitudes. “Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir se convierten en tres pilares de la educación para hacer frente a los retos del siglo XXI y llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, permitiéndole que pueda *ser*” (Carreño, 2011, pág. 118).

La competencia se construye no sólo de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y posibilidades (Rodríguez, 2007). Dentro de los planes curriculares basados en competencias, se consideran como objetivos académicos diversos componentes de la comprensión lectora: elaboración de síntesis, inferencias y análisis crítico y discursivo de contenidos de los textos, así como la identificación y jerarquización de ideas (Guevara, et al., 2013, p. 113).

...el concepto competencia ya aparece en la gramática generativa de Noam Chomsky (1965) y con él se refiere a los múltiples desarrollos verbales que

despliega un hablante ideal... en la lingüística chomskiana se relaciona con destrezas intelectuales, capaces de innovar y por ende de crear nuevos “productos”. (Reyzábal, 2012, p. 66).

El teórico estadounidense Dell H. Hymes propone en 1972 su propio modelo enfocado hacia el habla y la cultura: las *competencias comunicativas*, que comprende tanto la competencia lingüística como la actuación: la vida social afecta tanto la competencia interna como la actuación externa (Hymes, 1996, pág. 13).

Según el planteamiento de Hymes (1996) elaborado desde la perspectiva sociolingüística, las prácticas sociales se van constituyendo en géneros identificables, gracias a una serie de convenciones que los hablantes siguen según el evento comunicativo de que se trate: para cada hecho comunicativo, quienes participan en él se supone que lo hacen a partir de unos roles característicos, utilizan instrumentos verbales y no verbales, actúan de acuerdo a los fines que busquen y respetan unas normas de actuación que regulan estos intercambios de mensajes (Bon Pereira, 2011, p.126).

El pensamiento de Hymes (1996) respecto a lo que él llama la *competencia comunicativa*, que en el espacio educativo puede alcanzar un gran nivel de desarrollo y por lo tanto ser de enorme utilidad al docente universitario, es una manera de promover las habilidades comunicativas que los alumnos deben desarrollar dentro de su contexto, involucrados como están en procesos sofisticados de enseñanza y de aprendizaje, a la vez que deberán ser accesibles tanto para el docente como para los mismos estudiantes.

Es de esta manera, de acuerdo con Bon Pereira (2011), que surge la necesidad de plantear el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, concebido no sólo como un método, sino como un conjunto de orientaciones generales encaminadas a desarrollar en el alumno su competencia comunicativa. En verdad, plantear el enfoque comunicativo en la enseñanza de cualquier campo de estudio, promueve las competencias comunicativas y cognitivas en todo el proceso de aprendizaje.

Es importante destacar que el origen de los actuales modelos educativos por competencias se da en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a través del Proyecto Tuning. López (2011) lo precisa a continuación:

El proyecto de la Unión Europea destinado a la evaluación de las competencias define a la competencia (*literacy*) como la capacidad de los alumnos de aplicar sus conocimientos y habilidades en áreas académicas fundamentales y de analizar, razonar y comunicarse eficazmente cuando planean, resuelven e interpretan problemas relacionados con las distintas situaciones: implica la habilidad de satisfacer demandas complejas movilizando y recurriendo a recursos psicosociales (actitudes) en un contexto particular (p. 89).

La Comisión Europea para la evaluación de las competencias estableció diversas categorías para las mismas: básicas (clave), genéricas y específicas. Las competencias básicas son “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (López, 2011, p. 89).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a través del proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) estableció precisamente una serie de “competencias clave” que constituyen el elemento principal para el diseño de pruebas internacionales para la evaluación de estudiantes, tales como PISA. El concepto de “competencia” de acuerdo con la OCDE (2006) se refiere a la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas. Sin embargo, este tipo de pruebas no se limitan solamente a evaluar competencias curriculares transversales, sino además competencias relacionadas con las aptitudes sociales, éticas e incluso de resolución de problemas prácticos.

Entre estas competencias clave, afirma por su parte Reyzábal (2012) se encuentra, en primer lugar, la *competencia en comunicación lingüística* la cual plantea como:

el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito en las áreas de comprensión y expresión, análisis y síntesis, comparación y contraste, creación y recreación de mensajes, entre otras, realizando estas acciones de forma competente (p. 68).

No obstante, la presente investigación amplía esa consideración y destaca las competencias comunicativas (sin excluir de ningún modo a la lingüística, sino incluyéndola) de manera que su logro permita un apoyo firme a otras competencias, ya que contienen los otros lenguajes verbales y no verbales, lo cual les permite reunir información del entorno y de diversas fuentes para aportar respuestas y soluciones creativas.

La competencia comunicativa implica el uso eficaz de un sistema complejo de lenguajes y códigos interdependientes, el cual permite a un sujeto estar en contacto más o menos constante a través de múltiples signos y señales, sin descartar el principal que es el lenguaje verbal, oral y escrito (Reyzábal, 2012, p. 69).

Sobre la base de diversos enfoques epistemológicos, la educación por competencias debe ser definida en su relación con los aspectos esenciales del triángulo educación-trabajo-vida, puesto que la formación de los estudiantes comprende los tres aspectos en donde las competencias serían las habilidades y comportamientos efectivos para el logro o desempeño de trabajos exitosos, que proyecten calidad de vida con crecimiento sostenido.

Por otro lado, Posada (2003) define a las competencias como capacidades complejas que se manifiestan en diferentes situaciones de la vida y que ayudan a manejar estas situaciones y adaptarse a distintos entornos, tanto sociales como culturales. Son también un signo del nivel de desarrollo personal, educativo y social y pueden representar también ventajas desde el punto de vista económico.

A este respecto, de acuerdo con Rodríguez (2007), resulta más complejo hablar de competencias en educación superior que en la educación básica, pues se

identifican dos versiones complementarias de la competencia que son claves en el ámbito de la educación superior: la competencia académica (saber qué) como aquella que proporciona dominio de la disciplina por parte del estudiante y la otra la competencia operacional (saber cómo) que reproduce esencialmente el interés de la sociedad en el desempeño académico de los futuros egresados.

De la definición del concepto de competencia, se obtienen acepciones basadas en juicios de valor que determinan características polisémicas, semánticas, complejas, holísticas, en algunos casos y hasta contradictorias, entre otros. Esto provoca que su estudio y aplicaciones no tengan el carácter científico requerido para definir teorías y leyes.

Con base en los enfoques epistemológicos, se deben considerar los impactos de las competencias en la relación educación-trabajo-vida, pues la formación debería concebirse como una serie de relaciones entre lo laboral, lo educativo y el mundo real, en donde las competencias serían las habilidades y comportamientos efectivos para el logro o desempeño de trabajos exitosos, que proyecten calidad de vida, con crecimiento autosostenido y desarrollo más equitativo (Rodríguez, 2007, p. 162).

Este autor señala así mismo que el concepto de competencia, cuya materialización fue inicialmente laboral, está incidiendo en la transformación de la educación en el mundo, a través de los modelos de formación por competencias. Es sobre esta base que la educación superior está iniciando grandes procesos de transformación y acciones relativas a los mismos dentro de sus propios contextos.

Afirma Posada (2003) que la comunicación, al ser parte esencial del desarrollo humano y social, así como educativo, en donde las competencias comunicativas resultan indispensables para los individuos y la sociedad, especialmente cuando existe un mundo repleto de variada y múltiple información que circula a través de una gran variedad de medios.

A partir de lo que se ha afirmado con respecto a las competencias comunicativas, principalmente la de Comprensión Lectora, es importante destacar

que las Competencias Comunicativas Avanzadas que se han denominado Capacidad de Análisis y Síntesis, así como Manejo de la Información Académica, se relacionan directamente con otra actividad esencial: la escritura.

A pesar de que no se ha planteado dentro de la presente investigación considerar a la escritura como una competencia específica, si se toma en cuenta que, a partir de la actividad lectora, cualquier competencia estudiada estará directa o indirectamente relacionada con la actividad escritora, dentro de la presente investigación se consideró redundante señalar continuamente a la escritura, puesto que se encuentra vinculada inevitablemente a cualquier proceso o actividad que se desarrolle dentro del ámbito académico posterior a la lectura de textos.

Con relación a la afirmación anterior, resulta esencial que cada estudiante esté en condiciones de usar el lenguaje oral y escrito para incorporarse a diferentes tipos de interacciones... expresar ideas, emociones, sentimientos y pensamientos, como afirma Segura (2013, p. 1144) “con una voz construida en las aulas”.

En el uso cotidiano tanto como académico del lenguaje escrito, la unidad discursiva llamada texto puede tomar una gran variedad de formas, especialmente ahora que muchos de los contenidos son transmitidos y estudiados de manera virtual: libros (impresos, electrónicos, audiolibros) ensayos, artículos, reportajes, comentarios, presentaciones con texto e imágenes en gran variedad de formatos, guiones para programas de televisión, radio y cine, blogs, podcast, videos, sitios web, plataformas, conferencias presenciales y virtuales, foros y seminarios también presenciales o a distancia y en cualquier formato que permita la transmisión de información sobre un tema y con objetivos bien definidos.

Sobre este aspecto en particular, afirma Reyzábal (2012):

La competencia verbal conlleva la organización e interpretación de un todo coherente y cohesionado, un producto con intención comunicativa, unidad discursiva conocida como texto oral o escrito. Tanto la comprensión como la construcción de un texto, presupone en el emisor y en el receptor cierto conocimiento sobre los contenidos que desarrolla (competencia cognitiva)

sean estos contenidos periodísticos, literarios, científicos, tecnológicos o de simple información coloquial, lo cual requiere un empleo adecuado de la semántica, en ocasiones para lograr una expresión unívoca, como en los ensayos científicos (p. 70).

Al adquirir Competencias Comunicativas Avanzadas, los estudiantes universitarios pueden mejorar su comprensión lectora, así como el análisis, síntesis y manejo de la información académica, oral o escrita, en ambientes virtuales o de forma presencial en las aulas.

A lo expuesto, en la educación literaria y lingüística se ha comprobado que las narrativas digitales tienen un alto impacto en el desarrollo de estas competencias, debido a que permiten representar escenas a través de múltiples formatos como: imágenes, videos, audios y textos, el cual funciona como herramienta digital para potencializar el aprendizaje lecto-escritor (Martínez y Rodríguez, 2020, p. 169).

Los docentes deben propiciar la innovación en todos los aspectos que involucran los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la búsqueda de nuevas formas y saberes que contribuyan al desarrollo de modelos éticos de vida, maneras de comunicarse y diálogos enriquecedores, formas de pensar y de ser.

Los contenidos de las materias, al relacionarse unas con otras, contribuyen a la relación de las diferentes competencias, de tal manera que también muchos modelos utilizados por instituciones de educación superior basan sus objetivos en los resultados de dicha relación.

En el concepto de competencia, existe una necesaria integración entre los diversos elementos que la deben configurar: motivos, actitudes y valores, conocimientos y habilidades intelectuales, técnicas normas y procedimientos que diferencian la actuación o el comportamiento en el desempeño académico-profesional. Un profesional no sólo desempeña bien su trabajo, también lo hace demostrando su actitud y sus valores de modo coherente (Villa y Villa, 2007, p.19).

Las autoras comentan sobre este aspecto la variedad conceptual existente, lo que enriquece a la vez que complica la educación diseñada sobre un esquema de competencias:

El enfoque de competencias, además de su complejidad conceptual, que la tiene, está muy vinculado al enfoque didáctico-pedagógico, lo que quiere decir que sin un cambio metodológico claro y sin un cambio en la forma de pensar, planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje basado en competencias será una moda pasajera, una oportunidad perdida, un sueño educativo más. El aprendizaje basado en competencias se ve como un modelo muy adecuado para el desarrollo integral de los estudiantes y que puede desenvolver los tres ámbitos (académico-científico, profesional y social), favoreciendo la autonomía y la responsabilidad deseadas (Villa y Villa, 2007, p. 19).

La educación en general y los docentes en particular, indica Bon Pereira (2011) deben enfocarse en la enseñanza, la forma de gestionar el conocimiento, indagando, analizando y reflexionando sobre la información existente, para generar más y mejor conocimiento y comunicarlo al resto de la sociedad para su beneficio.

Para alcanzar la competencia comunicativa se necesita un saber global y un conjunto de destrezas, así como el control de emociones, mientras que para dominar la verbal se requiere, además de lo anterior, conocimientos lingüísticos y paralingüísticos generales junto a habilidades para el uso correcto, coherente, apropiado, adecuado y oportuno de los textos o discursos (Reyzábal, 2012, p. 47).

El logro de estas metas educativas, dice la autora, implica que los docentes de las distintas etapas educativas deberán graduar y jerarquizar el nivel en que ambas, diferentes pero complementarias, deben irse trabajando y alcanzando, siempre partiendo del mencionado texto como unidad de sentido, puesto que “la comunicación es un fenómeno constitutivo de la sociedad y de sus estructuras en tanto vehículo de la organización de cualquier forma de vida colectiva. Su tiempo es el tiempo social, el de la interacción cotidiana” (Herrera y Medina, 2012, p.847).

Un quehacer educativo de cualquier índole, comentan las autoras "se les problematiza (a los actores sociales) su situación concreta, objetiva, real, para que, captándola críticamente, actúen, también, críticamente sobre ella" (p. 848).

Lo cual supone que, mediante un diálogo con los individuos, se busca conocer sus necesidades para, junto con ellos, problematizarlas y buscar una solución crítica y reflexiva. "Para esto es necesario que, en la situación educativa, educador y educando asuman el papel de sujetos cognoscentes, mediatizados por el objeto cognoscible que buscan conocer" (Herrera y Medina, 2012, p. 849).

Cada uno de los estudiantes realiza una reformulación de la competencia comunicativa a través de la interacción con el docente y los otros alumnos: diseña argumentos, evalúa opiniones, recoge ideas, aprende nuevas palabras, adquiere nuevos prejuicios y desecha otros, expresa y recibe críticas, entre otras muchas acciones. La competencia comunicativa se refiere al manejo de códigos, tanto formales como informales y cada uno de ellos requiere cierta destreza que no todos los estudiantes poseen en el mismo grado.

Dominar un código no implica poseer la misma solvencia en el uso del otro, lo mismo sucede en el caso del registro coloquial, que no garantiza la destreza en cuanto al uso formal, entre otras razones porque los niveles de eficacia y adecuación entre pensamiento y lenguaje no resultan espontáneos, sino culturales y por ende adquiridos. El dominio de la competencia verbal amplía las cuotas de libertad, de actualización personal y colectiva, permite co-crear la realidad. El reto actual en los países desarrollados consiste no solo en lograr que todos lean y escriban, sino que su competencia verbal resulte enriquecedora y creativa (Reyzábal, 2012, p. 13).

El estudiante, al ir adquiriendo o mejorando sus competencias comunicativas, se abre camino entre dos posturas docentes que a menudo representan una encrucijada para los alumnos: aquellos maestros para los cuales lo importante es conocer a fondo el contenido de su asignatura y otros cuyo interés primordial se dirige al diseño de estrategias, esto es, a la metodología empleada para la

enseñanza, ya que adquirir una competencia requiere interactuar con ambos campos: los contenidos y las estrategias.

En ciertos momentos se percibe un abismo entre los intereses y las necesidades de los profesores y sus alumnos; pareciera que apuntan en distintas direcciones. Es cierto que las nuevas generaciones han cambiado, son jóvenes que están siendo socializados en las tecnologías de la información y la comunicación digitales, van a otro ritmo, las clases convencionales les fastidian y aburren con suma facilidad. En este sentido, se consideró importante realizar un acercamiento a los alumnos el cual permitió explorar la percepción del estudiante universitario sobre la realización del trabajo académico que exige la educación superior.

2.5 Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa

En la revisión de la literatura y la búsqueda de información para la integración de una base teórica, entre los textos consultados se encontró uno de los principales científicos sociales a nivel mundial, el filósofo alemán Jürgen Habermas, destacado representante del Instituto de Estudios Sociales de la Universidad de Frankfurt, mejor conocida como *Escuela de Frankfurt*; uno de los pilares de la Teoría Crítica (cuyo origen es el Neomarxismo) y también uno de los estudiosos sociales y de la comunicación más influyentes del siglo XX.

De acuerdo con Habermas (1999) la “racionalidad comunicativa” se refiere a la experiencia del ser humano en la construcción de argumentos y en la búsqueda de consensos. Esta perspectiva se origina en la función del lenguaje como integrador social o como coordinador de los planos en que se encuentran los diferentes actores en la interacción social.

El interés de la filosofía actual se centra en las condiciones formales de la racionalidad del conocimiento, del entendimiento lingüístico y de la acción, ya sea en la vida cotidiana o en el plano de las experiencias organizadas metódicamente o de los discursos organizados sistemáticamente (p. 16).

Habermas, que a principios de los años ochenta del siglo XX presentó su Teoría de la Acción Comunicativa, presupone al lenguaje como un medio dentro del cual tienen lugar una serie de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con ciertas pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o cuestionadas.

Con este modelo de acción, se supone que los participantes en la interacción movilizan expresamente el potencial de racionalidad que, de acuerdo con los análisis realizados, encierra las tres relaciones del comunicador con el mundo (objetiva, subjetiva y social) con el propósito, cooperativamente seguido, de llegar a entenderse.

Siguiendo la clasificación anterior de Habermas (1999) son los propios actores los que buscan un consenso y lo someten a criterios de verdad, de rectitud y de veracidad, es decir, a criterios de ajuste o desajuste entre los actos de habla, por un lado, y los tres mundos con que el actor contrae relaciones con su manifestación, por el otro. Esas relaciones son las que se dan entre los *actores* y

- *el mundo objetivo* (como conjunto de todas las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos);
- *el mundo social* (como conjunto de todas las relaciones interpersonales legítimamente reguladas), y
- *el mundo subjetivo* (como totalidad de las vivencias del hablante, a las que éste tiene un acceso privilegiado).

Una situación que ha sido definida implica cierto orden. La interpretación de esta situación, por tanto, tendrá primacía en la mente del sujeto y cuando entra en interacción con otros, los diversos elementos que contienen estos tres mundos se incorporan a la acción (comunicativa) de acuerdo a la interpretación que ya se hizo de esta interacción.

Para ambas partes la tarea de interpretación consiste en incluir en la propia interpretación la interpretación que de la situación hace el otro, de suerte que en la versión revisada «su» mundo externo y «mi» mundo externo, sobre el

trasfondo de «nuestro» mundo de la vida, queden relativizados en función de «el mundo» y las definiciones de la situación antes dispares se puedan hacer coincidir suficientemente (Habermas, 1999, p. 145).

Es importante señalar que, sobre la afirmación anterior, Habermas hace la aclaración de que el modelo propuesto no equipara acción y comunicación. Aunque el lenguaje es un medio de comunicación que los actores utilizan para la comprensión y el entendimiento mutuo, la acción los lleva a buscar, a cada quien por sí mismo, sus propias metas "...en el caso de la acción comunicativa, entendimiento en el sentido de un proceso cooperativo de interpretación" (1999, p. 145).

El filósofo, por otra parte, hace una precisión importante sobre el tema de la racionalidad desde el punto de vista de la Acción Comunicativa:

La racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento. En las emisiones o manifestaciones lingüísticas se expresa explícitamente un saber, en las acciones teleológicas se expresa una capacidad, un saber implícito (Habermas, 1999, p. 24).

De acuerdo con la afirmación anterior, el autor señala a qué se refiere cuando habla del "saber":

Más o menos racionales pueden serlo las personas, que disponen de saber, y las manifestaciones simbólicas, las acciones lingüísticas o no lingüísticas, comunicativas o no comunicativas, que encarnan un saber: "la racionalidad de una emisión o de una manifestación depende de la fiabilidad del saber que encarnan" (Habermas, 1999, p. 24).

Para expresar un argumento o idea racional, éstos deben estar basados en un saber susceptible de fallos, lo cual indica que está basado en el mundo objetivo, relacionado con hechos y pudiendo ser sujeto de enjuiciamiento por parte del emisor y el receptor, para los cuales posee el mismo significado y por lo tanto tiene validez dentro de su contexto. "Las afirmaciones y las acciones teleológicas [relacionadas

con el mundo real] son tanto más racionales cuanto mejor puedan fundamentarse las pretensiones de verdad proposicional o de eficiencia vinculadas a ellas” (Habermas, 1999, p. 25).

La reflexión ocupa un lugar central en la Teoría de la Acción Comunicativa, puesto que es uno de los principales componentes de la *racionalidad*, la cual está implícita en toda práctica educativa, y remite a la relación con el mundo objetivo, así como a muchas formas de expresión, tanto oral como escrita, dentro de las cuales, de acuerdo con Habermas, tiene un lugar central la argumentación, que posibilita continuar con la práctica comunicativa basada precisamente en los medios que posibilitan esta reflexión.

Además del concepto de Acción Comunicativa, de acuerdo con este autor, empieza a operar un supuesto más: el de un medio lingüístico en que se reflejan como tales las relaciones del actor con el mundo. Alcanzado este nivel de la formación de conceptos, la problemática de la racionalidad, que hasta aquí sólo se planteaba al científico social, cae ahora dentro de la perspectiva del agente mismo.

Por lo tanto, se debe aclarar en qué sentido queda con ello introducido el entendimiento lingüístico como un mecanismo de coordinación de la acción.

A una afirmación sólo se le puede llamar racional si el hablante cumple las condiciones que son necesarias para la consecución del fin ilocucionario de entenderse sobre algo en el mundo al menos con otro participante en la comunicación; y a una acción teleológica sólo se la puede llamar racional si el actor cumple con las condiciones que son necesarias para realización de su designio de intervenir eficazmente en el mundo. (Habermas, 1999, p. 28)

Para realizar un análisis de una realidad determinada basado en el supuesto de dos sujetos, afirma el filósofo, estos sujetos pueden adoptar dos posturas diferentes:

A. Realista. Tiene como base el comportamiento racional a través de la manipulación instrumental.

B. Fenomenológico. Aquellos que se comportan racionalmente presuponen un mundo objetivo que es susceptible entendimiento comunicativo (p. 29).

El realista tiene que limitarse a analizar las condiciones que un sujeto agente tiene que cumplir para poder proponerse fines y realizarlos. De acuerdo con este modelo, las acciones racionales tienen fundamentalmente el carácter de intervenciones efectuadas con vistas a la consecución de un propósito y controladas por su eficacia, en un mundo de estados de cosas existentes.

El fenomenológico, por su parte, debe preguntarse por las condiciones bajo las cuales se constituye para los miembros de una comunidad de comunicación la unidad de un mundo objetivo.

Cuando dos o más sujetos se comunican, la objetividad descansa en que estos sujetos reconozcan un mundo como el mismo, esto es, su lenguaje; entendimiento y acción se basan en abstracciones comunes para todos, las cuales son compartidas por los miembros de una comunidad determinada y en cuyo contexto se dan las prácticas comunicativas, las cuales pueden estar limitadas por las interpretaciones de cada participante que son percibidas por todos como un saber de fondo.

A través del lenguaje formal, o mejor, formalizado de la educación, los participantes se conocen por medio del intercambio de mensajes, verbales y no verbales, que hacen del aula escolar, como afirma Habermas (citado por Payne, 2002) una “situación comunicativa” la cual se basa en la racionalidad, y que se refiere a:

...la experiencia del ser humano del discurso argumentativo irrestricto y su consenso unificador. Esta perspectiva se origina en la función del lenguaje como integrador social o como coordinador de los planos de los diferentes actores en la interacción social. La racionalidad comunicativa asegura que

nuestros esfuerzos estén orientados hacia la *comprensión* y el *acuerdo* intersubjetivos sin el uso de la fuerza. (p. 370).

Entre los participantes de un proceso comunicativo se presentan relaciones que implican una gran cantidad de mensajes de la más diversa índole. Estas relaciones pueden ser desde las más simples, hasta las más complicadas, eso sin tomar en cuenta otros procesos aún más complejos, como los que se dan cuando intervienen otros actores tales como los medios de comunicación, las redes sociales, los dispositivos móviles, o las opciones que ofrece actualmente la tecnología para la educación presencial y no presencial entre otras.

De acuerdo con Bon Pereira (2011), la educación, para que funcione saludablemente, debe realizar una reflexión real sobre sus componentes en interacción con su contexto. La educación implica, al igual que el sistema social, un enorme y complejo proceso con múltiples factores en relación constante y dinámica.

Las personas son hablantes-oyentes que se entienden sobre un tema a través del lenguaje y los diferentes significados se producen dentro del mismo (ámbito de uso) “las oraciones de distintas lenguas o diversas oraciones de la misma lengua pueden reflejar el mismo estado de cosas, mientras que las mismas oraciones, cuando aparecen en diversos contextos del habla, pueden también reflejar diversos estados de cosas” (Habermas, 1999, p. 147).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son fuentes importantes para la formación de estructuras en un proceso que Habermas llama de ‘autogeneración’, mediante el cual se es capaz de adquirir el conocimiento, utilizar diversos lenguajes y participar en un proceso activo de comunicación que lleve a adquirir conocimientos.

Como consecuencia, la formación del pensamiento, la cual precisa de múltiples códigos, verbales y no verbales, facilita a los hablantes percibir su entorno, relacionarse con los demás, adquirir conocimientos, historia, tradiciones, costumbres y creencias, y producir otros dentro de su contexto cultural. La práctica comunicativa, a decir de Habermas (1999) “remite a diversas formas de

argumentación como a otras tantas posibilidades de proseguir la acción comunicativa con medios reflexivos” (p. 140).

Sólo el concepto de Acción Comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte interpretado previamente que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos.

Este concepto interpretativo de lenguaje es el que subyace a las distintas tentativas de pragmática formal... Para el modelo comunicativo de acción el lenguaje sólo es relevante desde el punto de vista pragmático de que los hablantes, al hacer uso de frases orientándose al entendimiento, contraen relaciones con el mundo, y ello no sólo directamente, como en la acción teleológica o en la acción regida por normas sino de un modo reflexivo (Habermas, 1999, p. 142).

Es la educación la que provee uno de los marcos más importantes para los intercambios de mensajes en los procesos de comunicación formales y basados en la reflexión y la argumentación. El docente y los alumnos, en tanto participantes de un proceso comunicativo en un entorno educativo, deben conocer su naturaleza y complejidad, de tal manera que puedan interpretarlos sobre la base de los diferentes lenguajes utilizados en estos procesos, sobre un sentido de racionalidad, para que pueda cumplirse el fin social de la educación.

Los actores involucrados en un proceso educativo se enfrentan a problemáticas específicas, las cuales deben analizar y sintetizar para poder entenderlas. Estas problemáticas se dan en un contexto el cual determina tanto su naturaleza como su posible solución.

Los significados por tanto se encuentran determinados por la interacción entre emisores y receptores, por sus semejanzas y diferencias, por los contextos de los que provienen y en los que se encuentran inmersos. Habermas también plantea que en la comunicación debe haber presupuestos establecidos y universales, los

cuales deben cumplirse para que las personas puedan entenderse con respecto a un tema; estos deben funcionar como guías, como factores coincidentes dentro de la comunicación.

El hecho de que las personas puedan comprenderse y ponerse de acuerdo en realizar una acción, significa que *entienden* aquello que deben hacer o cómo deben actuar, dando a sus acciones y opiniones una pretensión de validez para llegar a un convenio sobre la consecución de un objetivo común.

Un hablante hace valer una pretensión de validez susceptible de crítica entablando con su manifestación una relación por lo menos con un «mundo» y haciendo uso de la circunstancia de que esa relación entre actor y mundo es en principio accesible a un enjuiciamiento objetivo para invitar a su oponente a una toma de postura racionalmente motivada. El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión. Con este modelo de acción se presupone que los participantes en la interacción movilizan expresamente el potencial de racionalidad que, de acuerdo con los análisis que se han realizado, encierran las tres relaciones del comunicador con el mundo, con el propósito, cooperativamente seguido, de llegar a entenderse (Habermas, 1999, p. 143).

Sobre la base de estas afirmaciones, este autor realiza el planteamiento de su hipótesis principal como sigue:

Vivimos en un mundo de la vida (concepto tomado de Piaget) en el cual coordinamos nuestras acciones a través de la comunicación... el mundo de la vida garantiza la unidad del mundo objetivo y la intersubjetividad entre sus miembros (para coordinar las acciones) promoviendo así el proceso de comprensión y consenso (Habermas, 1999, p. 145).

Con el concepto de Acción Comunicativa, se plantea un supuesto más: el funcionamiento de un medio lingüístico en que se reflejan como tales las relaciones del individuo con el mundo.

Alcanzado este nivel de la formación de conceptos, la problemática de la racionalidad, que hasta aquí sólo se planteaba al científico social, cae ahora dentro de la perspectiva del agente mismo. Tenemos que aclarar en qué sentido queda con ello introducido el entendimiento lingüístico como un mecanismo de coordinación de la acción (p. 376).

Con este modelo de acción, señala Habermas (1999) se presupone que los participantes en la interacción movilizan expresamente el potencial de racionalidad que, de acuerdo con los análisis que se han realizado, encierran las tres relaciones del comunicador con el mundo: objetiva, subjetiva y social.

El autor aborda también dentro de su Teoría de la Acción Comunicativa el concepto de *competencia* desde dos aspectos:

- *Competencia comunicativa*: que se refiere directamente al uso que se le da al lenguaje dentro del proceso de comunicación;
- *Competencia interactiva*: que se refiere a la forma de entenderse con alguien acerca de algo.

Es por lo anterior que el significado no es algo preestablecido, está determinado por la interacción en la comunicación entre contextos y por el diálogo entre hablantes oyentes. Habermas plantea que en la comunicación debe haber presupuestos establecidos y universales que es necesario cumplir para que las personas puedan entenderse con respecto a un tema; estos presupuestos deben funcionar como guías, como factores *comunes* en la comunicación, planteamiento que es acorde al constructivismo piagetiano.

...mi idea es que esas estructuras universales de la capacidad de conocimiento, de lenguaje y de acción se forman en un enfrentamiento, a la vez constructivo y adaptativo, del sujeto con su entorno, diferenciándose este entorno en naturaleza externa, lenguaje y sociedad (1999, p. 165).

El proceso de aprendizaje constituye por tanto una forma de diseñar estructuras por medio de la adquisición del conocimiento que lo transforma en un individuo capaz de manejar distintos lenguajes, adquirir conocimientos, reflexionar sobre ellos y emprender acciones basadas en ese aprendizaje.

Para Habermas (1999) las competencias están compuestas por una serie de características o elementos universales que sirven de lugares comunes, independientes del contexto, para posibilitar el entendimiento entre los hablantes oyentes, sobre una base cultural y un lenguaje común.

Si prescindimos de la corrección formal de la expresión simbólica utilizada, el actor que en el sentido indicado se oriente al entendimiento, tiene que plantear explícitamente con su manifestación tres pretensiones de validez, a saber: la pretensión de que el enunciado que hace es verdadero (o de que en efecto se cumplen las condiciones de existencia del contenido proposicional cuando éste no se afirma sino sólo se «menciona»); de que el acto de habla es correcto en relación con el contexto normativo vigente (o de que el propio contexto normativo en cumplimiento del cual ese acto se ejecuta es legítimo), y de que la intención expresada por el hablante coincide realmente con lo que éste piensa. El hablante pretende, pues, verdad para los enunciados o para las presuposiciones de existencia, rectitud para las acciones legítimamente reguladas y para el contexto normativo de éstas, y veracidad para la manifestación de sus vivencias subjetivas (p. 143).

Para este autor, es en este aspecto que el proceso de aprendizaje formador de estructuras es también un proceso de autogeneración, por cuanto que, en él, el sujeto experimenta un proceso de formación que lo transforma en sujeto capaz de conocimiento, lenguaje y acción.

La racionalidad inmanente a esta práctica se pone de manifiesto en que el acuerdo alcanzado comunicativamente ha de apoyarse en *última instancia*, en razones. Y la racionalidad de aquellos que participan en esta práctica comunicativa se mide por su capacidad de fundamentar sus manifestaciones o emisiones *en las circunstancias apropiadas* (Habermas, 1999, p. 36).

Las personas que se comportan racionalmente, esto es, que exponen sus puntos de vista y buscan la comprensión y el acuerdo a través de *razones*, modelan su criterio sobre la base de fundamentar sus manifestaciones u opiniones y su disposición a exponerse a la crítica constructiva, a moldear argumentos que sostengan sus emisiones y participar en el consenso sobre estas argumentaciones.

El concepto de *fundamentación* va íntimamente unido al de *aprendizaje*. Llamamos, ciertamente, racional a una persona que en el ámbito de lo cognitivo-instrumental expresa opiniones fundadas y actúa con eficiencia; sólo que esta racionalidad permanece contingente si no va a su vez conectada a la capacidad de aprender de los desaciertos, de la refutación de hipótesis y del fracaso de las intervenciones en el mundo. (Habermas, 1999, pp. 37-38).

El comportamiento de los sujetos puede llamarse racional cuando se basa en razones que todo mundo puede entender y evaluar; por lo tanto, nos dice Habermas, las acciones y el lenguaje expresados por el sujeto pueden ser sometidos a un enjuiciamiento objetivo, el cual “es válido para las manifestaciones simbólicas que, a lo menos implícitamente, vayan vinculadas a pretensiones de validez. Todo examen explícito de pretensiones de validez controvertidas requiere una forma más exigente de comunicación, que satisfaga los presupuestos propios de la argumentación” (1999, p. 42).

Los procesos de aprendizaje a través de los cuales se pueden adquirir conocimientos, actitudes, valores y competencias, se basan en manifestaciones racionales además de expresiones y usos del lenguaje dentro del contexto cultural, procesos de comunicación que se desarrollan en un contexto educativo, que permiten fundamentar manifestaciones y opiniones, someterlos a la crítica, aprender de los errores y mejorar la comprensión, así como posibilitar la argumentación.

A pesar de que, en su Teoría de la Acción Comunicativa, Habermas hace una extensa exposición de la argumentación como la base de una comunicación racional, él mismo expresa que elaborar argumentos realmente válidos dentro de

un contexto comunicativo (educativo, para el caso) se aproxima mucho a condiciones de comunicación ideales, a lo que él mismo denomina una “situación ideal del habla” (p. 46) lo cual puede resultar poco satisfactorio a los hablantes-oyentes; sin embargo, todo hablante competente puede formular argumentos más o menos válidos cumpliendo ciertos requisitos de “simetría” en los conceptos que maneja y las razones que esgrime para sostener un argumento.

Sin embargo, desde el punto de vista de la presente investigación, la competencia argumentativa requiere que se hayan adquirido previamente, y de una manera sólida, las Competencias Comunicativas Avanzadas, por lo cual se trata no sólo de una competencia propia de la Educación Superior, sino de una habilidad especializada más apropiada para los estudios de posgrado, por lo cual su estudio excede los límites del presente trabajo.

Sobre la base teórica expuesta de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, se puede considerar que las competencias comunicativas son del todo indispensables para posibilitar a los alumnos procesos de comunicación efectivos dentro de las aulas de la educación superior, además de compartir un “mundo de la vida” tanto con sus compañeros como con los docentes, que relacionados todos con un ambiente social dentro del cual los conocimientos, las acciones, el lenguaje y la herencia cultural se ponen de manifiesto para lograr los fines de la educación superior.

Todos estos elementos conforman un contexto que permite no sólo el intercambio de mensajes cotidianos, sino el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la adquisición de competencias tanto comunicativas, que descansan en el uso de un lenguaje específicamente académico, como las interactivas, que les permite el uso de este mismo lenguaje para la consecución de los objetivos de su formación en el nivel superior.

2.6 Competencias Comunicativas Avanzadas

Sobre la base del establecimiento de lo que se han denominado las Competencias Comunicativas Avanzadas, en esta tesis doctoral se describen sus rasgos característicos más destacables, a saber: la comprensión lectora, esto es, la actividad cognitiva que permite el acceder a los significados de un texto tras su lectura cuidadosa y la consecuente apropiación del conocimiento; la capacidad de análisis y síntesis que, de acuerdo con Manrique, Molleda, Montoro y Sadornil (2011, p. 6) consiste en “reconocer y describir los elementos constituyentes de una realidad -o de un texto- y proceder a organizar la información significativa según criterios preestablecidos adecuados a un propósito”; y por último, el manejo de la información, esto es, de su procesamiento como motor para la acción (Dulzaides y Molina, 2004).

Estas tres competencias se consideran indispensables en la educación superior como punto de partida para procesos y competencias más complejos que los estudiantes deberán adquirir y desarrollar durante su vida académica y profesional.

Las Competencias Comunicativas Avanzadas aparecen con fundamentales ya que el saber teórico no resuelve todos los problemas, sino la aplicación efectiva de cada una de las competencias, las cuales deben preparar a los estudiantes para adquirir conocimientos, actuar de manera autónoma, responder ante los retos que implica la formación en el nivel superior y en general actuar con eficacia y eficiencia ante estos mismos retos.

En cada competencia subyacen múltiples habilidades, conocimientos, actitudes y valores; experiencias, estrategias de actuación y motivaciones, pues cada competencia no es sólo el reflejo de una capacidad concreta. “La competencia implica el despliegue de un saber complejo y no de un simple conocimiento específico, ya que supone poner en juego conocimientos plurales de los diferentes campos del saber” (Reyzábal, 2012, p. 73).

De acuerdo con esta autora, la adquisición de competencias no se limita al saber desempeñar un determinado puesto de trabajo, sino que en general sirva para todos los ámbitos del quehacer humano. A partir de la creatividad y de un sentido crítico, el objetivo es la búsqueda de una mejora permanente. Por medio de estas aproximaciones y de sus correspondientes procesos y resultados, se construyen muchos de los actuales modelos educativos.

Diversos autores (Rodríguez, 2007; Reyzábal, 2012; Brizuela, 2020) señalan diferentes competencias básicas o avanzadas y las características y objetivos que se establecen para cada una de ellas. Sin embargo, no se busca que sean rígidas, sino que presenten cierta flexibilidad y capacidad de adaptación a los diferentes contextos y niveles educativos, asumiendo los objetivos de aprendizaje ante un proceso gradual de adquisición, de la cual cada docente y estudiante debe ser responsable, asegurando la calidad de la enseñanza obtenida.

En definitiva, la educación por competencias debe partir de un currículo dinámico y flexible que permita su adecuación constante a la exigencia real de formación de sus alumnos, de manera que garantice que cada estudiante pueda “construir” sus competencias a partir de ese mismo currículo (Reyzábal, 2012, p. 73).

De esta forma, se busca que todos los estudiantes desarrollen las mismas Competencias Comunicativas Avanzadas; cada una de ellas les facilitará actuar y aprender en diferentes circunstancias, enfrentando y resolviendo situaciones y problemas complejos y variables, adquiriendo un compromiso real, una postura crítica y un enfoque práctico; es por ello que los contenidos puramente teóricos no deben estar por encima de los objetivos señalados en el diseño propio de cada una de las competencias .

2.6.1 Comprensión Lectora

La Comprensión Lectora resulta, desde la perspectiva de esta investigación, la competencia más importante entre aquellas que se requieren en el campo

formativo y académico, sin tener en cuenta el nivel educativo de que se trate ni de la modalidad o enfoque pedagógico o de competencias que respalde un determinado diseño curricular.

Las competencias comunicativas y lingüísticas básicas son aquellas de entre las consideradas claves con las que debería contar toda la población, pues condicionan la adquisición de otras... sin competencia comunicativa no existiría la lingüística y sin esta no se podría alcanzar, por ejemplo, la literaria o la científica (Reyzábal, 2012, p. 10).

La lectura es descrita como un proceso de interacción entre el lector y el texto que está leyendo. Es evidente que cada texto representa un nivel de dificultad diferente para cada lector. “Es al interior de esta relación en donde puede pensarse en la legibilidad concebida como el conjunto de atributos de un texto que lo hacen más o menos *comprensible* para un lector real” (Oliva, 2013, p. 222). Muchas de las características de los textos escritos influyen en el lector y en la posibilidad de que comprenda las ideas contenidas en los mismos, tales como el desarrollo lógico del discurso, el uso de marcadores y conectores, el vocabulario más o menos elevado y el estilo de redacción y sintaxis del escritor.

La cuestión en definitiva, de acuerdo con Cubo de Severino (2007) es:

Cómo hacer para que un texto que se encuentra impreso en un libro se integre a conocimientos previos de nuestra mente y quede representado allí y que las intenciones y pensamientos que estaban en la mente del escritor al producir este texto sean reconocidos e incorporados en nuestras representaciones mentales (p. 17).

Comunicar un mensaje es un proceso complejo de desarrollo de ideas. Por necesidad, se deben tomar una serie de decisiones sobre la mejor manera de elaborar y enviar su mensaje; tomar en cuenta los conceptos adecuados para la codificación y entrega de ese mismo mensaje, el cual debe estar pensado en las condiciones comunicativas del receptor, para que durante el proceso de lectura, pueda interpretar correctamente la intención comunicativa y los objetivos que el

emisor busca alcanzar a través de un texto escrito. Implica la toma de decisiones sobre lo relevante a comunicar, la mejor forma de presentar ese mensaje, el establecimiento de relaciones conceptuales, entre otras cuestiones.

La comprensión lectora, de acuerdo con Vallés (2005) constituye una herramienta vital para acceder al conocimiento y la construcción de la realidad, ya que es una competencia esencial en el procesamiento de la información y generadora de otras competencias tales como el análisis, la imaginación, la deducción, la lectura de códigos y símbolos entre otras.

La comprensión se encuentra estrechamente relacionada con el concepto de estrategias lectoras, que se definen como un conjunto de acciones que regulan la conducta del lector, permitiéndole seleccionar, evaluar, persistir o abandonar dichas acciones según alcance o no la comprensión (Guerra y Guevara, 2013, p. 2)

Entre estas estrategias, de acuerdo con los autores, se pueden incluir las siguientes:

- Uso de conocimientos previos sobre los temas del texto, de tal manera que el lector pueda elaborar una representación de las ideas contenidas en el escrito.
- Identificación y representación de las ideas principales de un texto: un resumen, organizadores gráficos, mapas mentales, ideas principales, ideas secundarias –incluso ideas inservibles-.
- Identificación adecuada del tipo de texto y de su estructura general.
- Habilidad del lector para hacerse preguntas relacionadas con lo que lee.

De acuerdo con Guerra y Guevara (2013) estas estrategias consisten principalmente en seleccionar la manera idónea de abordar cada lectura y completar el proceso con el monitoreo propio de cada aprendiz, así como una autoevaluación del grado de efectividad de las estrategias utilizadas, lo que permitirá al lector continuar con ellas o reemplazarlas.

Por otra parte, para Pérez (2005, citado en Guerra y Guevara, 2013) la comprensión lectora se desarrolla en varios niveles:

1. Comprensión literal. Definida en función de reconocer y recordar el contenido;
2. Reorganización de la información. Es cuando el lector ordena las ideas mediante clasificación y síntesis;
3. Nivel inferencial. El lector hace uso de su experiencia y conocimientos previos en relación con el tema para realizar conjeturas o suposiciones;
4. Lectura crítica. Juicio valorativo que hace el lector, reflexionando sobre el contenido del texto;
5. Apreciación lectora. Se refiere al impacto psicológico y estético que tiene el texto en el lector.

Afirman Guerra y Guevara (2013) que al leer, se desarrollan ciertos procesos inferenciales basados en la estrategia utilizada por el lector, la cual le permite valorar el contenido, construir su propia versión del texto, relacionar sus representaciones simbólicas y en definitiva, entenderlo.

Estudiar la comprensión lectora implica reconocerla como una competencia indispensable en la adquisición de conocimientos, habilidades, otras competencias más específicas, valores y actitudes, lo que le confiere una gran relevancia en la formación de estudiantes en todos los niveles educativos.

La comprensión lectora incluso puede actuar como una garantía en el proceso de adquirir conocimientos a través de los diversos tipos de textos orales y escritos que ya han sido señalados. Al entender un texto, los alumnos adquieren ideas nuevas, puntos de vista diferentes, incluso aumentan su vocabulario y encuentran nuevos caminos para acceder al conocimiento, de ahí la importancia de la competencia lectora en la educación.

Desde el punto de vista cognitivo, una buena competencia comprensiva permite al alumno desarrollar sus capacidades y funciones de procesamiento de la información... le permite seleccionarla, valorarla, resumirla, clasificarla, distinguir lo fundamental de lo secundario, almacenarla en su memoria a largo plazo en forma de esquemas de conocimiento, que posteriormente será recordada mejor en forma de conocimientos previos, porque su

almacenamiento se ha producido con significación y comprensión (Vallés, 2005, p. 50).

Una perspectiva metodológica fundamentada en los procesos cognitivos y metacognitivos que intervienen en la comprensión lectora, afirma Vallés (2005, p. 50) puede aportar conciencia en los alumnos sobre aspectos como lo que saben acerca de un tema, si lo han comprendido y cómo han resuelto alguna dificultad, entre otras cuestiones reflexivas.

Estos procesos cognitivos, así como los lingüísticos, intervienen de manera importante en la lectura de comprensión. Sobre la base de conocimientos previos el individuo puede hacer inferencias semánticas y sintácticas, esto es, de significado y de estructuras formadas por las palabras dentro de las frases, de tal manera que le permitan acceder a la nueva información y obtener a través de ella otro tipo de conocimientos y aprendizajes.

A través de la interpretación semántica se accede a la comprensión, la cual se consigue mediante representaciones abstractas formadas por unidades proposicionales, siendo especialmente relevantes las inferencias que debe realizar el lector para comprender, relacionando elementos del texto, tales como proposiciones o frases, y se realizan para atribuir significados cuando no existe evidencia explícita de los mismos o se producen dudas (Vallés, 2005, p. 52).

La comprensión lectora, que funciona a través del reconocimiento de palabras y de los “patrones” estructurales que ellas forman, se relaciona con los conceptos almacenados previamente en la memoria de los lectores, esto es, relacionan lo que leen con lo que ya saben. Sin embargo, la capacidad de procesamiento del cerebro humano está limitada, hasta cierto punto, por sus experiencias. “Cuando se da este desajuste entre la capacidad del lector y las demandas de la comprensión se produce un conflicto que se manifiesta en forma de dificultades de comprensión lectora” (Vallés, 2005, p. 55).

De acuerdo con lo establecido por este autor, en el trabajo que implica la comprensión de un texto escrito se presentan algunos procesos psicológicos básicos, que incluyen la atención selectiva, esto es, el lector dirige su atención hacia lo que ya sabe de antemano o hacia los comentarios u opiniones que ya posee.

El análisis secuencial, supone “desmenuzar” las ideas o el conocimiento incluidos en el escrito. El proceso de análisis-síntesis que posibilita al lector separar y volver a unir las partes del texto en un todo comprensible para él. Por último, la memoria de corto-mediano y largo plazo, que selecciona aquello con lo que se quedará el lector después de leer el texto y durante cuánto tiempo podrá recordar lo más importante o lo que más le haya impactado de la lectura realizada (Vallés, 2005, p. 56).

El hecho de que el lector pueda comprender aquello que lee, de acuerdo con la Psicología, se debe a la acción de procesos cognitivos, semánticos y sintácticos, incluso morfológicos, de tal manera que pueda alcanzar a comprender el significado del escrito y extraer información que sea de utilidad de acuerdo con los objetivos de la lectura.

Es importante señalar que el léxico es altamente relevante: la información, ideas y conceptos estarán más al alcance del lector cuanto más familiarizado se encuentre con las palabras del escrito.

Afirma Vallés (2005) que las relaciones estructurales entre las palabras que forman las frases, esto es, la *sintaxis*, le permite también al lector identificar señales lingüísticas, acceder al significado del texto y guardarlo en su memoria. Por último, el lector hace una interpretación semántica del escrito, esto ocurre al formarse una representación de las ideas y conceptos plasmados en el texto.

En el proceso de comprensión de la lectura, el análisis de los signos presentes en el mensaje activa la representación semántica previamente almacenada de la palabra correspondiente a esos signos. La representación activada permanece en la memoria operativa durante un tiempo limitado, lo

cual permite su integración con el significado de otras palabras del mensaje (Brizuela, Pérez y Rojas, 2020, p. 5).

La presente investigación aborda la competencia de la Comprensión Lectora como la base sobre la cual se desarrollan otro tipo de competencias comunicativas. Para enlazar adecuadamente las tres Competencias Comunicativas Avanzadas tal como se plantean en el presente trabajo, es preciso aclarar que, sin la competencia lectora, es impensable el desarrollo de la Capacidad de Análisis y Síntesis y el Manejo de la Información Académica, las dos competencias que, en cierta manera, implican un proceso, aunque sea incipiente, de la escritura académica.

Considerando lo anterior, es preciso establecer que, de acuerdo con los objetivos de la presente investigación, no se aborda directamente a la “competencia escritora”, pero se asume su presencia tácita en el desarrollo de las Competencias Comunicativas Avanzadas tal y como se plantean en el presente trabajo de investigación.

La escritura es consecuencia natural de la lectura, en este aspecto, es preciso establecer que la relación entre el pensamiento y el lenguaje es esencial tanto para la comprensión lectora como para la producción de textos académicos y en un sentido más amplio, para el desarrollo de las otras competencias.

En reiteradas ocasiones, la forma de desarrollar estas competencias se limita a la revisión superficial de lo que se escribe o la elaboración de algún resumen o producto académico comprobando si son correctas la ortografía y la sintaxis, sin embargo, esto no facilita el que los alumnos fortalezcan los nexos entre lo que leen y lo que escriben, los perciben como procesos separados y sin conexión, por leve que sea, entre sí.

El horizonte de la formación en lectura crítica y escritural no va más allá de la traducción, es decir, decir que dice lo que dice el texto, pero se requiere iniciar un cambio en cuanto a uso, creatividad, es urgente revisar estratégica y pedagógicamente el uso y la valoración de la lectura y escritura en distintas dimensiones: literal, inferencial, creativa y argumentativa, lo que exige una

perspectiva de desarrollo del pensamiento crítico y de mayores formas de comprensión (Cely y Sierra, 2011 pp. 5-6).

La Comprensión Lectora como competencia esencial para los estudiantes de licenciatura, debe ser promovida por los docentes no sólo con lecturas inconexas y resúmenes superficiales de asuntos que los alumnos por sí mismos no pueden manejar de manera adecuada.

Lo anterior se trata de saber leer y qué encontrar en aquellos textos que se leen. Como señalan Vega et al. (2013, p. 463) “Caracterizar los conocimientos, procesos y recursos que los estudiantes universitarios deben adquirir y utilizar para realizar de manera competente tareas que implican la comprensión de múltiples documentos”.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la capacidad de asignarle significado a los textos permite cumplir objetivos propios e incentivar la participación de los individuos en el nivel social. La comprensión lectora es una actividad central que los estudiantes deben poseer para adquirir conocimientos y habilidades en todas las disciplinas académicas que integran la educación superior (Brizuela, et al., 2020).

Por otra parte, para que el lector sea un participante activo en su proceso de comprensión de la lectura, debe ser por sí mismo responsable de analizar y procesar las ideas contenidas dentro del texto; es evidente que el lector debe cumplir con un objetivo de lectura, lo cual influirá en el resultado de la actividad.

Desde una perspectiva crítica, comentan Cely y Sierra (2011) que “la lectura en la educación superior y especialmente en la universidad está estrechamente ligada y fundamentalmente en su sentido formativo y en la calidad investigativa de las lecturas que se realicen ella” (p. 15).

El aprendizaje de la lectura se da principalmente en el ámbito educativo. Si bien esta actividad se apoya en la expresión oral, de la lectura depende la adquisición de nuevos aprendizajes especializados y guiados por un maestro.

La competencia de leer comprensiva y críticamente y escribir cohesionada, coherente, apropiada y correctamente y, en la medida de lo posible, con gusto estético, tendría que lograrse, por ejemplo, en cuanto competencia básica. Todos sabemos que esto no es así, que tal meta competencial resulta demasiado ambiciosa, pero también que marca lo deseable, aquello hacia lo que la institución educativa debe conducir a sus estudiantes, porque algunos de ellos no volverán a las aulas y no obstante deben “funcionar” dentro de una democracia que los requiere como ciudadanos participativos, trabajadores responsables y personas autónomas (Reyzábal, 2012, p. 74).

La lectura comprensiva de un texto y su escritura son el resultado de una serie de decisiones sobre su estructura y contenido, que ponen en juego la capacidad crítica y creativa del lector -o en su caso, del escritor-. Implica por tanto una forma discursiva compleja, un proceso de formación donde el lector comprende o no, acepta o rechaza conceptos, reelabora ideas, analiza, sintetiza e interpreta contenidos.

Siempre que las personas se comunican verbalmente, lo hacen por medio de “textos”. Cada uno de estos textos se construye sobre una amplia base de contenido de otros escritos, a lo que se ha llamado “intertextualidad”.

Por lo tanto, entender un texto, supone lecturas previas de otros escritos, así como el hablar supone haber escuchado, y esto implica el desarrollo de un complejo proceso cognitivo.

Lo cierto es que en este campo, la competencia textual de los estudiantes, incluso de los universitarios, resulta pobre cuando no paupérrima en cuestiones micro competenciales como las ortográficas, de puntuación o uso de mayúsculas, concordancias, redundancias y repeticiones de palabras, empleo incorrecto de la doble negación, escasez e imprecisión de vocabulario, desconocimiento del régimen verbal, utilización inadecuada de conectores, falta de organización textual, desconocimiento de las exigencias de los diferentes tipos de texto, etc. Por otra parte, convendría recordar que, dentro del ámbito escolar, tienen especial relevancia, entre otros, los textos

expositivos y argumentativos por su alto valor cognitivo para la reflexión y la creación (Reyzábal, 2012. p. 75).

Asimilar aprendizajes consiste en relacionarlos con otros en la estructura cognitiva, afirma Camps (2003); por lo tanto, el dominio de los usos discursivos o textuales dependerá del conocimiento y manejo eficiente de los diferentes tipos de textos y de la interpretación o expresión del contenido o significado de los mismos, siempre partiendo de que este no resulta de la simple suma de sus componentes, pues las relaciones internas de las ideas y la formalización expresiva de las mismas agrega significación a las unidades y aporta sentido.

La actividad educativa en su sentido más amplio es el resultado de la interconexión entre diversas actividades premeditadas que llevan a cabo tanto el docente como los estudiantes teniendo en cuenta objetivos específicos de aprendizaje, los cuales dan sentido a las propuestas, opiniones, conceptos, ideas y conclusiones que conlleva el trabajo académico.

De lo anterior se deduce la importancia de una lógica y unidad discursiva en el texto y no sólo palabras o frases aisladas, lo cual requiere de un proceso gradual de acuerdo a sus necesidades, intereses y objetivos de aprendizaje.

Una de las investigadoras actualmente más influyentes en el campo de la comprensión y escritura de textos académicos en la universidad en los países hispanohablantes es Paula Carlino, quien en el año 2003 presentó los resultados de sus investigaciones donde inserta el término “alfabetización académica” por lo que es oportuno incluirla debido a la importancia de sus hallazgos en el campo de la lectura y la escritura a nivel superior.

Tanto en su libro como en sus artículos publicados, Carlino inicia con algunas preguntas sobre las razones por las cuales los alumnos enfrentan grandes dificultades en la lectura y escritura de los textos académicos que deben estudiar en la universidad, independientemente de la carrera que hayan elegido.

Algunas de las conclusiones a las que ha llegado la investigadora sobre la base de sus estudios en universidades de España, Argentina, Colombia y otros

países, es que los estudiantes no sólo acceden a la licenciatura mal formados, sino que se les exige un cambio radical de identidad como pensadores y analizadores de textos (Carlino, 2003, p. 3).

Generalmente, en la universidad se exige a los alumnos un nivel de lectura de comprensión que raramente poseen. Sin embargo, pocos maestros se toman el trabajo de enseñar a los alumnos, como dice Carlino (2003, p. 4) “a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas”.

Uno de los principales obstáculos que enfrentan los estudiantes de licenciatura, comenta Carlino (2003) es la creencia, muy arraigada entre los docentes, de que las prácticas lectoras son consideradas naturales y no culturales.

Las competencias comunicativas han sido siempre un factor clave en todos los escenarios de la educación, sin embargo, y a pesar de la gran expansión de las comunicaciones en esta era tecnológica, los niveles observados en los docentes o licenciados en formación, especialmente durante los primeros semestres de formación profesional son bastantes incipientes (Flórez, 2017, p. 1).

Los docentes deben tomar en cuenta que la mayoría de los estudiantes de licenciatura, especialmente los de nuevo ingreso, es en la universidad donde se enfrentan a los textos académicos y científicos por primera vez. No es sólo una cuestión de vocabulario: los tecnicismos pueden buscarse en un diccionario especializado (la red está llena de ellos) relacionados al campo de estudio en cuestión, además, el docente puede aclarar dudas; sin embargo, la comprensión y escritura de los textos académico-científicos requiere un manejo de lenguajes y técnicas de redacción más complejos. Siguiendo a Carlino (2003, p. 5) “las dificultades (de los alumnos) para comprender lo que leen en la universidad es que se enfrentan a nuevas culturas escritas”.

Cuando el alumno universitario se encuentra por primera vez ante un texto científico, en general no está familiarizado con el campo de estudio, por lo que la mayor parte de la información y del contexto que rodea a un texto científico, son

desconocidos para él. Por otro lado, existen indudablemente contenidos implícitos que un científico da por sentado en sus lectores al escribir un texto especializado.

Sobre este razonamiento, Carlino (2003) hace algunas recomendaciones a los profesores para ayudar a desarrollar el pensamiento de los estudiantes:

- Enseñar los modos específicos de sus disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando los códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía.
- Hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque lo dan por sobreentendido.
- Que la institución se comprometa con la alfabetización académica.

La autora también llama la atención de los docentes universitarios sobre las siguientes cuestiones:

Con frecuencia, los textos son fotocopiados y leídos fuera de la obra completa, lo cual no permite al lector ubicarse dentro de lo que lee; la falta de códigos compartidos que existe entre autor (científico) y lector (estudiante) da origen a problemas de comprensión, además de que los estudiantes se enfrentan por primera vez con textos que no están dirigidos a ellos sino a los académicos (Carlino, 2003, p. 3).

Los docentes frecuentemente esperan que los alumnos entiendan los textos científicos sin mayor explicación, o solicitan reportes de lectura de textos fuera de contexto, a los cuales se enfrentan los alumnos sin un sustento previo de información, conocimientos, estrategias de comprensión lectora o sin haber desarrollado las capacidades de análisis y síntesis que se requieren para el manejo de textos a nivel superior.

Sobre el particular, Carlino (2003, p. 7) también sostiene que “muchos textos de básica y media superior borran la polémica, suprimen la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y presentan sólo una exposición del saber”.

Cuando el docente busca que los alumnos se familiaricen con los textos académicos, debe dotarlos de una base de conocimientos y estrategias para la comprensión de dichos textos y, si es el caso, para su análisis, síntesis y presentación. También es esencial que el docente relacione lo que dice en los textos con lo que enseña en la clase.

De acuerdo con Carlino (2013), diez años después, el debate se ha desplazado desde la discusión sobre si es apropiado o no ocuparse de la lectura y escritura en los estudios superiores hacia la disputa de por quién, cómo, dónde, cuándo y para qué hacerlo.

La idea de que la lectura y la escritura debían ser objeto de enseñanza en la universidad, no como un asunto remedial sino como la responsabilidad de las instituciones educativas de compartir las prácticas lectoras y escritoras propias de cada ámbito disciplinar (Carlino, 2013, p. 358).

Destaca principalmente el trabajo con la producción y comprensión escrita en las diversas materias a través de la labor conjunta entre profesores disciplinares y especialistas en lectura, escritura, aprendizaje y enseñanza. Y fue de acuerdo con esta perspectiva que la autora recogió en sus artículos el concepto de Alfabetización Académica.

La enseñanza de los textos académicos posibilita que los alumnos accedan al discurso especializado de las diferentes disciplinas, de tal forma que puedan participar y pertenecer a ellas.

La educación universitaria tiene el compromiso ineludible de formar a los estudiantes en la comprensión de textos académicos, no sólo desde la gramática o la ortografía, sino desde una perspectiva que fomente la crítica y la multidisciplinariedad (Guerra y Guevara, 2013) y que les permita la formulación de juicios y opiniones, e incluso adoptar posiciones sobre aquello que leen o escuchan. Los docentes pueden promover este tipo de competencias si, como ya se ha comentado, además de los contenidos propios de su materia, se enfocan en la enseñanza específica de prácticas lectoras.

Sobre lo anterior, estos autores afirman que las aportaciones en cuanto al estudio de la competencia de comprensión lectora son esenciales, puesto que ejemplifican una parte de las habilidades con las que los estudiantes cuentan para enfrentar los requerimientos académicos del plan de estudios, así como los laborales más inmediatos. Dentro del diseño curricular, debiera ser considerada la competencia genérica de la comprensión lectora como potenciadora de aprendizajes, con el objetivo de formar a los estudiantes con bases sólidas que les permitan mejorar su rendimiento académico y laboral.

2.6.2 Capacidad de Análisis y Síntesis de la Información

La Capacidad de Análisis y Síntesis constituye la segunda de las Competencias Comunicativas Avanzadas, por esa razón, este apartado se enfoca en la descripción de esta competencia y la relación estrecha que guarda, actuando como un puente, entre la Comprensión Lectora descrita en la sección anterior, y el Manejo de la Información Académica que se describe en el subtítulo siguiente.

Con la rápida evolución de las TIC, hay un amplio acceso a las fuentes del conocimiento en prácticamente todas las áreas, sin embargo, la cantidad de información y su difusión resultan excesivas para cualquier programa académico y campo de estudio.

De lo anterior se sigue que el procesar tal cantidad de información requiere de una competencia que permita a los estudiantes este acceso de una manera sistemática y ordenada, de tal manera que sean capaces de procesar esta información y obtener aquello que les resulte útil para su aprendizaje dentro de su área de conocimiento y para la realización del trabajo académico correspondiente a su campo de formación.

Dulzaides y Molina (2004) afirman que “el análisis documental y los procesos de análisis y síntesis nos permiten representar documentos de forma unificada y sistemática, mediante un procesamiento analítico-sintético” (p. 3).

Los programas educativos basados en competencias en la educación superior, tanto en México como en España y otros países hispanohablantes, aunque en su mayoría se basan en las 23 competencias señaladas por el Proyecto Tuning para América Latina, “ajustan sus diseños curriculares a las competencias que mejor se adaptan a sus objetivos académicos” (Manrique, et al., 2011. P. 7).

Especial atención han recibido las competencias genéricas o transversales, sobre todo en lo que se refiere a la educación superior, cuyos proyectos de innovación educativa incluyen una gama amplia de este tipo de competencias.

Manrique et al., (2011, p. 9) definen las competencias mencionadas como sigue:

- Comunicación oral y escrita: Concluir aportaciones por escrito, desarrollando la capacidad de síntesis y presentación de las ideas propias o de un grupo de trabajo.
- Análisis y síntesis: Reconocer y describir los elementos constituyentes de una realidad y proceder a organizar la información significativa según criterios preestablecidos adecuados a un propósito. Aprendizaje mediante el intercambio de opiniones, presentando argumentos sólidos y estructurados.
- Manejo de la información: Búsqueda bibliográfica y análisis de documentación procedente de diversas fuentes de información, sintetizándola y aplicándola a la resolución de problemas complejos.

Estas competencias se desarrollan a partir de la lectura, la investigación y la discusión por parte de los alumnos, con el objetivo de descomponer el todo en sus partes e integrar distintos conocimientos en un texto coherente, de acuerdo con Manrique et al. (2011).

Además se pueden fortalecer a partir de actividades como la elaboración de mapas conceptuales de los contenidos de las asignaturas, estudio de documentos científico-técnicos, prácticas de laboratorio o trabajos en equipo.

Dentro del quehacer académico, es importante que los estudiantes desarrollen lo que, en esta investigación, se ha llamado las Competencias

Comunicativas Avanzadas. Vega et al., (2013) señalan asimismo que realizar lectura intertextual para resolver tareas académicas supone que el estudiante desarrolle habilidades para localizar, evaluar y utilizar diversas fuentes de información a fin de construir e integrar significados coherentes sobre un tema.

Entender las relaciones entre el aprendizaje disciplinar y las actividades de lectura propias del ámbito universitario, sostienen estos autores, permitirá a los docentes avanzar en el arduo proceso de la alfabetización académica de los estudiantes.

Las actividades que involucran la lectura y la escritura, comprenden lecturas previas de textos académicos, a partir de los cuales, los estudiantes elaboran sus propios textos. “En las tareas que involucran leer para escribir, los lectores usan fuentes textuales para producir sus propios textos, los cuales tienen una intención comunicativa por sí mismos” (Vázquez, Novo, Jakob y Pelliza, 2010, p. 153).

Estos autores denominan *síntesis discursiva* a la tarea que consiste en la realización de operaciones de selección de contenido relevante, organización de una nueva estructura e integración de ideas, textos o autores diferentes.

Es un hecho que muchos de los trabajos académicos solicitados a los estudiantes de licenciatura consistan en tareas simples de lectura y escritura, sin embargo, muchas otras requieren de una combinación de actividades para obtener un producto académico, el cual puede ser presentado en una variedad de formas y contenidos. En el caso del resumen, por ejemplo, se puede trabajar con una o dos fuentes, condensando la información, pero conservando el significado original.

Aunque las actividades de lectura y escritura se realicen de una forma organizada y jerárquica, los alumnos no las elaboran de igual manera; incluso sus estrategias pueden cambiar de un trabajo a otro o de una disciplina a otra.

Así, la determinación explícita del lector de activar esquemas y estrategias una vez definidos los propósitos de la lectura (iniciación o tarea de reconocimiento), atender a las claves del texto (muestreo y selección), tomar decisiones basadas en informaciones parciales en función de las cuales se

deduce tentativamente la información faltante (inferencia), suponer que cierta información que no está disponible lo estará en algún punto en el texto (predicción), verificar que tanto las predicciones y las inferencias como la comprensión anterior del texto son congruentes con la nueva información (confirmación) y regresar al texto para recopilar más información y reconstruir el texto recuperando el significado en los casos en que se hayan detectado dificultades o errores en la comprensión (corrección), son estrategias que operan constantemente durante la lectura y la escritura de textos académicos, cualquiera que sea la forma en que sean finalmente presentados al profesor (Vázquez, et al., 2010, p. 154).

Al procesar un texto, los alumnos desarrollan determinadas estrategias, las cuales utilizan en la elaboración de un trabajo académico, realizando un “procesamiento lingüístico del discurso” (Vázquez, et al., 2010) en el cual pueden realizar dos o más lecturas para su comprensión y revisión. Estas actividades de lectura y escritura, sin embargo, no garantizan la calidad del producto o el trabajo obtenido si no se desarrollan las Competencias Comunicativas Avanzadas (Comprensión Lectora, Capacidad de Análisis y Síntesis, Manejo de la Información Académica) que permitan a los estudiantes un mejor desempeño en la realización del trabajo académico propio de su formación profesional.

Resulta evidente que los estudiantes enfrentan diferentes problemas cuando se trata de manejar textos académicos: por una parte, la fiabilidad de las fuentes y la relevancia de la información y por otra, el manejo de textos que se adscriben a un determinado campo de conocimiento que frecuentemente el autor da por sentado, pero que no están diseñados para estudiantes nuevos que empiezan a conocer los conceptos de su disciplina de estudio y no saben aquello que plantean y las controversias que han generado.

...cuando el lector procesa y establece relaciones léxicas y lingüísticas entre las palabras incluidas en las oraciones, construye un primer nivel de representación mental denominado superficie del texto (decodificación). A partir de ahí, elabora una red de proposiciones semánticas (ideas y

conceptos) del texto, formando un segundo nivel de representación mental denominado texto base que le permite conocer lo que el texto dice en sí mismo, esto es, su significado literal (Vega et al., 2013, p. 464).

Si el docente pone cuidado en que los estudiantes posean conocimientos previos sobre un tema de estudio, analizando textos relacionados entre sí y tejen redes significativas en torno a aquello que deben aprender, esto les permite interpretar los mensajes contenidos en el texto, así como integrar los conocimientos e incluso relacionarlos con otros, de tal forma que desarrolle tanto la competencia de Comprensión Lectora como de Análisis y Síntesis de la Información. Vega et al., (2013) lo resumen claramente en el siguiente párrafo:

...la comprensión intratextual supone por sí sola una empresa cognitiva compleja. La investigación señala que los estudiantes manifiestan problemas con este tipo de lectura, pues sus prácticas se caracterizan principalmente por comprender de forma literal el texto. Sin embargo, el aprendizaje disciplinar en la educación superior no se circunscribe solamente a la lectura intratextual, sino que comúnmente el estudiante debe remitirse a múltiples textos o fuentes – impresos o en línea– para resolver tareas como la elaboración de ensayos expositivos o desarrollar argumentos, que permiten comprender de forma más amplia y profunda un determinado tema (p. 465).

Al realizar el diseño curricular de los planes de estudio, se debe tomar en cuenta que las competencias comunicativas pueden representar una diferencia en cuanto al manejo de los textos académicos. La Capacidad de Análisis y Síntesis permite a los alumnos distinguir entre la idea principal y las ideas secundarias, realizar esquemas sobre el contenido temático y los conceptos incluidos en el escrito. Como ejemplo, podemos citar el estudio de casos, que puede dar a los estudiantes una visión de conjunto sobre los temas abordados y no sólo ideas aisladas sin conexión unas con otras.

En suma, la Capacidad de Análisis y Síntesis debe ser promovida en la educación superior con el fin de mejorar el desempeño académico de los estudiantes en cuanto ingresan a la universidad y empiezan a familiarizarse con un

área de conocimiento. El objetivo de promover las competencias comunicativas reside en transformar el pensamiento de los alumnos y facilitar el acceso al conocimiento, para lograr mediante la lectura un aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias que serán la clave para un exitoso ejercicio de su profesión.

2.6.3 Manejo de la Información Académica

Como se mencionó anteriormente, en el apartado “Competencias en la Educación Superior”, el Proyecto DeSeCo de la OCDE estableció una serie de “competencias clave” tanto para el diseño de evaluaciones internacionales como para servir de orientación a las reformas de los programas educativos de los países miembros de la organización. Las dos primeras competencias de este tipo, incluidas en el Documento Ejecutivo de la licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa elaborado para la presentación del proyecto, se denominaron:

Competencia 1A: Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva; esto se refiere al uso efectivo de destrezas lingüísticas orales y escritas en múltiples situaciones; a la participación en un diálogo efectivo con otros.

Competencia 1B: Capacidad de utilizar los conocimientos y la información de manera interactiva. Esto se refiere precisamente a la tercera Competencia Comunicativa Avanzada: el Manejo de la Información Académica.

Esta competencia clave requiere, de acuerdo con la OCDE (2006) una reflexión crítica sobre la naturaleza de la información, su infraestructura, contexto, impacto social, cultural e ideológico. La Competencia de Manejo de la Información Académica es esencial para estudiar opciones, tomar decisiones, formar opiniones y realizar acciones informadas y responsables.

Para utilizar apropiadamente la información y el conocimiento, es necesario que los estudiantes reconozcan y determinen aquello que no saben; identifiquen y accedan a fuentes adecuadas de información científica y académica; evalúen la

pertinencia y la calidad de dicha información, así como el valor de sus fuentes, y utilicen estrategias para la selección y el uso de esa información y esos conocimientos en beneficio de su desempeño académico y, eventualmente, laboral.

Reyzábal (2012) asegura que “las informaciones, datos o definiciones pueden conseguirse con facilidad, no así el criterio para buscar, analizar, seleccionar, contrastar, desechar lo innecesario, procesar el resto y transformar lo significativo con el fin de aprovecharlo en cada circunstancia” (p. 66).

La competencia denominada Manejo de la Información Académica está basada en lo establecido por la OCDE y en la afirmación anterior de Reyzábal. La formación universitaria, en un modelo por competencias, debe procurar que el alumno posea las habilidades necesarias para saber dónde buscar la información (sean fuentes físicas o digitales) bajo qué criterios elegir aquello que le será de utilidad y especialmente distinguir una fuente confiable de otra que no lo es.

La consulta y el manejo adecuado de las fuentes en Internet, por ejemplo, resulta una tarea tan prolija que en apariencia sería imposible de alcanzar, sin embargo, diseñando algunas estrategias específicas se puede proveer a los alumnos de herramientas que les permitan actuar con eficacia y eficiencia en la búsqueda y manejo de la información académica, tanto de manera autónoma como colaborativa.

Haciendo de la lectura y la escritura herramientas accesibles, los estudiantes podrán adquirir el saber y la destreza para emplear este conocimiento de una manera efectiva tanto en su tránsito por la universidad como en el ejercicio profesional.

En consecuencia, los docentes deben tener en cuenta que aprender a hacer un comentario de texto exige cierta destreza intelectual, pero aprender a hacer comentarios de todo tipo de textos implica una compleja competencia en el manejo de la información y que, en la medida que se adquiere, el estudiante se independiza de los modelos establecidos por otros, para lo que es fundamental una lectura cuidadosa y que permita encontrar sentido y

realizar una lectura crítica desde el punto de vista académico, cultural y quizá, también literario (Reyzábal, 2012, p. 66).

En un principio, se establecieron una serie de competencias básicas, sobre la base de lo que ya se había propuesto en el Proyecto Tuning para América Latina, como fundamento de los criterios para el diseño de pruebas tales como PISA y para la asunción de competencias básicas para cada etapa de los sistemas educativos de los países de la OCDE. Entre las competencias programadas para el sistema educativo de México se menciona, como ya se ha señalado, el Manejo de la Información.

El aprendizaje que resulta de la compilación de información responde a una lógica interna en la manera como los estudiantes utilizan estrategias para buscar información relacionada con el tema que se plantea para la realización de un trabajo académico que permita adquirir o reforzar un cierto aprendizaje; y, de acuerdo con Reyzábal (2012) no se trata solamente del manejo de ciertos contenidos o herramientas, pues:

También hablamos de una serie de acciones programadas dentro de un significativo proceso de cognición. Asimilar aprendizajes consiste en relacionarlos con otros en la estructura cognitiva, por tanto, el dominio de los usos discursivos o textuales dependerá del conocimiento y manejo eficiente de los diferentes tipos de textos y de la interpretación o plasmación del contenido o significado de los mismos, siempre partiendo de que éste no resulta de la simple suma de sus componentes, pues las relaciones internas de las ideas y la formalización expresiva de las mismas agregan significado a las unidades y les aportan sentido (p. 72).

Los datos, los conceptos, las definiciones, la información en general se puede conseguir de una manera relativamente rápida y fácil; no así los criterios para realizar la búsqueda, selección, categorización, análisis y contrastación de esos datos; para desechar lo innecesario, procesar lo que queda y transformarlo en contenido significativo con el fin de aprovecharlo en cada circunstancia, para lo cual resulta indispensable un Manejo de la Información adecuado y pertinente.

En general, dentro de cada una de las Competencias Comunicativas Avanzadas se integran una serie de elementos, no sólo una habilidad concreta. Una competencia particular supone una serie de conocimientos, actitudes, valores, experiencias, motivaciones y estrategias, lo que representa un saber complejo y no sólo el despliegue de una habilidad específica.

Para el desarrollo del trabajo de campo de la presente investigación, se partió de las preguntas de investigación y los objetivos planteados en el primer capítulo, así como de las principales consideraciones derivadas del marco teórico, incluyendo las definiciones de las Competencias Comunicativas Avanzadas descritas en este capítulo. En el siguiente se da a conocer la propuesta metodológica, el paradigma de conocimiento y los elementos considerados para el diseño del instrumento, su aplicación a los sujetos de estudio, la técnica de investigación utilizada y el procesamiento y análisis de los resultados obtenidos en el transcurso del trabajo de campo.

CAPÍTULO III

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

3.1 Propuesta metodológica

Al involucrarse en un proyecto de investigación, se debe reconocer la necesidad de un plan definido que permita el desarrollo del mismo basado específicamente en una metodología, constituida por los fundamentos teóricos así como los planteamientos epistemológicos que determinan el modo de estudiar un problema y la elección de los métodos de investigación, es decir, las técnicas utilizadas para la recogida y el análisis de datos, actividades que suponen un enfoque específico y particular (Muñoz-Catalán y Rocha, 2016).

El paradigma de conocimiento que sustenta la presente investigación, cualitativa y exploratoria, involucra la postura de la investigación con respecto al objeto de estudio propuesto. Se presentan aquí los argumentos explicativos sobre el proceder teórico-metodológico desarrollado durante el proceso de investigación, que otorga un peso específico a la subjetividad tanto de la investigación como de los sujetos involucrados en este estudio y que se relacionan directamente con la técnica e instrumento de investigación considerados, así como con el posterior análisis e interpretación de los datos obtenidos de manera empírica.

Un objeto de estudio requiere una sólida base teórica y metodológica, que incluya un paradigma de conocimiento, así como técnicas e instrumentos que permitan el desarrollo de la investigación y su justificación, con modelos que le sirvan a la vez de marco y de una base firme.

En el presente trabajo de investigación, se indagó sobre las percepciones de los alumnos universitarios acerca de las competencias comunicativas involucradas en la elaboración de sus trabajos académicos, concretamente las Competencias Comunicativas Avanzadas: Comprensión Lectora, Capacidad de Análisis y Síntesis y Manejo de la Información Académica.

Es por ello que se consideró oportuno realizar el trabajo de campo con los alumnos de los últimos semestres de esta licenciatura, quienes ya han desarrollado estas competencias y se han familiarizado con ellas como propias de su profesión, dado que las Unidades de Aprendizaje que integran el Plan de Estudios definen las competencias que aplican a cada una de ellas de acuerdo con el Perfil de Egreso de la licenciatura.

Considerando lo anterior, las preguntas contenidas en el cuestionario diseñado para los grupos focales, se elaboraron sobre la base de las definiciones de dichas competencias y con el fin de conocer la percepción de los alumnos sobre el trabajo académico basado en estas mismas competencias, con lo cual se consideró pertinente la organización de los grupos focales con los estudiantes de esta licenciatura.

La información obtenida para responder a las preguntas de investigación, sirvió para un instrumento de investigación de corte cualitativo, por lo que se realizó a través de la organización de *Grupos Focales* o *Grupos de Enfoque*, los cuales permitieron a una muestra de los alumnos de la licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, exponer sus percepciones sobre los trabajos académicos que han realizado a lo largo de sus estudios de licenciatura, especialmente aquellos que requieren de un proceso cuidadoso de lectura, así como el manejo de fuentes y de información científica y académica, que les lleve a utilizar sus capacidades de analizar y sintetizar este tipo de información.

Sobre la base de los objetivos y las preguntas de investigación, así como de las categorías y subcategorías establecidas en la Unidad de Análisis como apoyo metodológico para el trabajo de campo, se elaboró una guía de preguntas que fueron aplicadas a los cuatro grupos focales, aunque esta dinámica permitió también a los participantes dialogar y aportar ideas e impresiones sobre el trabajo académico dentro de la licenciatura; se dieron intercambios de opinión durante el desarrollo del discurso dentro de los grupos de enfoque, los cuales fueron grabados en audio, previo consentimiento de los alumnos que participaron en el estudio, y por este

medio fue factible obtener su percepción sobre el trabajo académico y las competencias comunicativas involucradas en ello.

Las sesiones de los grupos focales se realizaron en distintas fechas y horarios, durante el semestre de Primavera 2022. Cada grupo tuvo aproximadamente una hora y media para discutir el tema de investigación y expresar sus percepciones, ideas y opiniones acerca de la elaboración de los trabajos académicos y las competencias comunicativas involucradas en estos procesos. Las sesiones se llevaron a cabo por separado, con cada grupo focal de nueve estudiantes cada uno, con el fin de que cada individuo pudiera intervenir sin distracciones en el diálogo que se desarrolló con los demás participantes de su grupo.

Esta investigación tiene un carácter descriptivo acerca de las percepciones de los estudiantes sobre las competencias comunicativas que se emplean en la elaboración de los trabajos académicos en la licenciatura. Lo anterior con el fin de analizar estas percepciones y la información que puedan aportar los sujetos de estudio a propósito de la educación por competencias y el interés en cumplir con sus trabajos académicos, a fin de desarrollar estas habilidades que incluso están presentes en su plan de estudios y en el perfil de egreso de la licenciatura.

Lo anterior se realizó sobre la base del diálogo y la discusión en un contexto académico que permitió delimitar el discurso desarrollado por los estudiantes a partir de las preguntas que fueron diseñadas sobre el tema de investigación propuesto en el presente trabajo y que se incluyeron en el instrumento que se utilizó a lo largo de las sesiones con cada grupo de enfoque.

El proceso estructurado del análisis y la interpretación de los datos puede llegar a mostrar la capacidad que poseen los individuos, así como los grupos, de interactuar entre ellos y con las situaciones que se producen en el contexto en que se encuentran inmersos, así como de adaptarse a ellas o transformarlas. “Como investigadores, queremos captar esas cualidades dinámicas y diversos escenarios de acción/interacción” (Strauss y Corbin, 2016, p.181).

De acuerdo con estos autores, parte del proceso de interpretación consiste en el análisis de los datos. Las relaciones que se presentan entre los conceptos utilizados, la construcción de las categorías, así como la codificación que permite la organización de la información de cara a su análisis e interpretación, es parte de la “búsqueda consciente de la acción o la interacción y advierte sus movimientos, secuencias y cambios, y cómo evolucionan o se quedan iguales, en respuesta a los cambios en el contexto o en las condiciones” (Strauss y Corbin, 2016, p.181).

La metodología de investigación, como ya se ha comentado, puede variar más o menos de un trabajo a otro, de acuerdo con los factores teóricos, los términos, los conceptos y las categorías y subcategorías que se consideran dentro del estudio para una investigación en particular. Al respecto, Buendía, Colás y Hernández (1998) afirman que “el análisis de esta lista permite abstraer las *categorías conceptuales* subyacentes a grupos de conceptos concretos” (p. 317).

Al realizar el análisis de los datos obtenidos a través del instrumento diseñado para el trabajo de campo, la investigación puede contar con varias ventajas: descubrir las variaciones que se presentan con la aplicación del instrumento a diferentes grupos y las contingencias que pueden influenciar las respuestas de los sujetos, así como los patrones que se pueden detectar una vez que se ha procesado la información y se le da cierto orden antes de proceder a la interpretación propiamente dicha.

La conexión con las categorías se logró a través de este proceso de codificación y análisis de la transcripción de las respuestas expresadas por los estudiantes que participaron en los grupos focales, y cuya percepción se obtuvo a través del instrumento de investigación.

3.2 Paradigma Interpretativo

Al tratarse la presente de una investigación descriptiva y cualitativa, esto es, enfocada a la búsqueda de las *cualidades* del objeto de estudio, el paradigma de conocimiento sobre el cual se plantean sus fundamentos es el Paradigma

Interpretativo, cuyas características generales se expresan como cualitativo, constructivista, heurístico, divergente, inductivo.

Este paradigma interpretativo, de acuerdo con Ricoy (2006) se centra en las *diferencias* entre los sujetos estudiados, al contrario de lo que plantea el Paradigma Positivista y su principal instrumento, la encuesta, el cual se centra en las *semejanzas* presentes entre los sujetos que son el interés de la investigación.

El Paradigma Interpretativo enfoca la atención en la interrelación entre el sujeto que investiga y los sujetos investigados, por tanto, siguiendo a Ricoy (2006) se considera la manera en que se involucra la subjetividad del investigador con la subjetividad de los sujetos. Se realza el valor que tiene la subjetividad del investigador y la disposición de los sujetos para participar en el proceso de la investigación, tomando en cuenta también los contextos que los rodean y cómo caracterizan sus percepciones, así como sus respuestas, dotando con ello de un cierto nivel de confianza respecto a la técnica y los instrumentos empleados en la metodología (empírica) de la investigación.

Se establece por lo tanto entre el investigador y los sujetos investigados una comunicación bidireccional, siendo los propios individuos quienes construyen la acción interpretando y valorando la realidad en su conjunto de modo analítico-descriptivo y desde los contextos que los caracterizan, se propone su significado pleno.

Las investigaciones realizadas dentro del Paradigma Interpretativo, generan un cierto tipo de discusión para llegar a conclusiones específicas, las cuales estarán sujetas al contexto histórico, social y educativo concreto de esta investigación, toda vez que permite conocer el fenómeno estudiado, comprenderlo y actuar en consecuencia. Debido a su carácter cualitativo, el paradigma permite profundizar desde las preguntas y objetivos de investigación, diseñando así las técnicas y los instrumentos de acuerdo a las características de los sujetos de estudio y su especificidad contextual.

“Es verdad que no se resuelve todo con un enfoque de investigación cualitativo. El logro de un investigador es conocer en profundidad la situación estudiada y aportar nuevos descubrimientos a la comunidad científica” (Ricoy, 2006, p. 19).

Una investigación enfocada en las acciones y las interacciones sociales entre seres humanos, que actúan dentro de un ambiente determinado, requiere de un marco metodológico que responda a esta situación particular y permita interpretar los resultados obtenidos a partir de esas mismas interacciones.

La acción de interpretar, se encuentra de manera implícita a lo largo de toda la investigación: en la elección del enfoque y la metodología, en el tipo de preguntas que se formulan para recoger los datos, en la recolección de los mismos y en su análisis; todos estos pasos implican actividad interpretativa (Martínez, 2015, p. 101).

Al estudiar a los sujetos de investigación, se asume que no son entidades aisladas, sino individuos que viven y conviven, y por supuesto, se comunican; sin embargo, necesitan ser comprendidos en el contexto de su propio mundo, de la *vida cultural y social* que dota de sentido a ese mundo.

De acuerdo con la afirmación anterior, los sujetos no pueden ser investigados como entidades biológicas aisladas, como seres desvinculados de una realidad determinada, sino como la parte activa dentro sus contextos sociales y culturales. Lo mismo aplica para el investigador; su perspectiva de investigación es subjetiva y está asimismo determinada por el contexto particular que le rodea.

El científico de las ciencias humanas debe hacer explícitos sus principios de organización y estructura. “Esto se logra mediante la identificación de las categorías de vida que son procesos que implican relaciones y significado. Por esto, el fin de toda ciencia humana es explicar dichos procesos, y no sólo buscar relaciones causales” (Martínez, 2015, p. 106).

La interacción de las subjetividades del investigador con las de los sujetos de estudio debe ser confirmada y acorde a los objetivos de la investigación, así como

susceptible de ser interpretada dentro del contexto que comparten investigador e investigados.

Afirma Martínez (2015, p. 112) “el que la ciencia social interpretativa deba buscar una interpretación que sea intersubjetivamente válida para las personas que *comparten el mismo mundo* en un momento de la historia”. La afirmación anterior se relaciona con lo planteado por Habermas (1999) acerca del *mundo de la vida* dentro del cual, hablantes y oyentes desarrollan un discurso propio y comparten una situación determinada de comunicación.

El proceso de interpretación en el camino de la búsqueda del conocimiento, se aplica a todo aquello que pueda tener significado para el investigador de acuerdo al tema de estudio y a las características de los sujetos involucrados en esa investigación, como pueden ser sus comportamientos, opiniones, actitudes, formas de pensar y actuar, conductas no verbales, adaptación a sus sistemas culturales y de creencias, procesos de comunicación, conceptualización y comprensión tanto de la realidad que los rodea como de aquella que pueden vislumbrar en los textos escritos de tipo académico y científico.

El intérprete debe adquirir la mayor familiaridad posible con el fenómeno en toda su complejidad y sus conexiones históricas. La validez de una investigación aumenta si el investigador se aproxima muy de cerca a la vida y experiencia de las personas que estudia, a los lugares y las personas que frecuentan y, en general, a todo lo que tiene alguna significación especial en sus vidas (Martínez, 2015, p. 113).

En la presente investigación, de carácter cualitativo y descriptivo, se propone un enfoque en los procesos de comunicación dentro de un grupo, a fin de identificar las perspectivas, opiniones y creencias de los alumnos de licenciatura con respecto a la elaboración de los trabajos académicos en la educación superior, especialmente cuanto se refiere a las Competencias Comunicativas Avanzadas.

En una situación comunicativa como la de la educación universitaria, el problema a estudiar se refiere directamente al tipo de recursos que maneja un

estudiante al momento de utilizar un lenguaje o lenguajes dentro de este contexto, de tal forma que pueda, además de llegar a acuerdos, consensos y a exponer sus propias opiniones (Habermas, 1999) para desarrollar estas competencias, así como ser capaz de racionalizar todo aquello que está ocurriendo en el entorno, así como los elementos sociales (institucionalizados) que se encuentran operando en ese momento.

Sobre el objeto de estudio de la presente investigación, éste centra la atención en la percepción de los alumnos de licenciatura de las Competencias Comunicativas Avanzadas, así como el quehacer de los estudiantes que, sobre la base de procesos comunicativos complejos y específicos, puedan expresar sus ideas, opiniones e impresiones sobre el cumplimiento de las tareas y las dificultades que enfrentan en la realización del trabajo académico que exige la educación superior.

3.3 Población

De acuerdo con los objetivos y a las preguntas de la presente investigación, el objeto de estudio se describe a continuación: percepción de los alumnos de licenciatura sobre las Competencias Comunicativas Avanzadas y su aplicación en la realización del trabajo académico propio de la educación universitaria, así como el quehacer de los estudiantes que, sobre la base de procesos de comunicación complejos y específicos, puedan expresar sus ideas y opiniones sobre su desempeño en las tareas y las dificultades que enfrentan en la elaboración de los trabajos académicos que exige la educación superior.

En el caso de la presente investigación, se considera adecuado abordar a los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa dentro de la Facultad de Ciencias de la Educación, debido al perfil de esta licenciatura que aborda, desde el punto de vista humanista y dentro de un modelo por competencias, unidades de aprendizaje tanto teóricas como prácticas sobre los temas medulares de la presente tesis doctoral: la educación y la comunicación, los cuales ya hemos

descrito dentro del marco teórico, así como su relación en el contexto de los estudios universitarios.

Por lo tanto, se consideró que la población de sujetos de estudio eran todos los estudiantes que se encontraban cursando sexto y octavo semestres de la Licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, durante el periodo lectivo de Primavera 2022.

Las razones principales para elegir alumnos de estos semestres en particular, es porque están más avanzados o ya se encontraban por concluir sus estudios de licenciatura, lo cual les ha permitido familiarizarse con el discurso académico de la educación superior, así como con los textos y el vocabulario propios de su área de conocimiento. Además, están ya en el proceso de elaboración de su tesis, lo que les ha permitido acceder a competencias avanzadas sobre la investigación, la búsqueda de información y la lectura abundante de literatura académica y la presente investigación se enfoca en conocer sus percepciones acerca de las competencias comunicativas, y cómo serán utilizadas en este proceso.

Los grupo focales estuvieron conformados por nueve estudiantes cada uno, esto es, 36 participantes, que representa el total de alumnos de ambos semestres. La razón por la cual se eligió esta cantidad, es por la dinámica que presentan los grupos focales: deben ser grupos reducidos, esto es, de cinco a nueve participantes cada uno; en este caso, se distribuyeron proporcionalmente, es decir, cada grupo tuvo nueve integrantes, por lo que se formaron cuatro grupos de discusión.

Esta distribución ayudó a cumplir con los objetivos de esta técnica de investigación de que el diálogo fuera fluido, el lenguaje preciso y se dispusiera del tiempo suficiente para cada uno de los integrantes, que pudieron exponer sus puntos de vista con claridad y coherencia, y evitó las intervenciones prolongadas y la repetición de ideas y opiniones.

Los estudiantes fueron elegidos dentro de la población de la Licenciatura de Comunicación e Innovación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala que cumplieran los siguientes requisitos:

- Ser alumnos de la licenciatura (es decir, estar inscritos en el semestre que corresponde al que se va a realizar el estudio).
- Estar cursando sexto y octavo semestres de la Licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa, durante el periodo de Primavera 2022.
- Haber dado su consentimiento para participar en el presente estudio.

La selección de los estudiantes obedece al principio de pertinencia y no al de representatividad de las investigaciones cuantitativas. Lo que se buscó al seleccionar a los participantes es la riqueza de información que puedan aportar, debido al tiempo que ya ha transcurrido desde que iniciaron sus estudios de licenciatura. La percepción de los alumnos, sus ideas y opiniones sobre las competencias comunicativas y la realización de los trabajos académicos podría aportar una visión más clara de los estudiantes que ya se hallaran no sólo dispuestos a participar, sino familiarizados con los procesos de lectura e investigación de tareas más complejas e incluso de sus primeros acercamientos al proceso de elaboración de la tesis. Esta información resultó pertinente y valiosa para cumplir con los objetivos de la investigación.

El presente estudio plantea como eje estructural el término de Competencias Comunicativas Avanzadas que, parafraseando a Reyna (2017) en el contexto del quehacer universitario, se ven reflejadas o no, en las prácticas y productos escolares, los cuales son el resultado de un mayor o menor desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, son evaluadas y valoradas por los docentes y por la propia institución escolar y tiene repercusiones en la percepción que los propios estudiantes tienen sobre las habilidades comunicativas de comprensión lectora, capacidad de análisis y síntesis y de manejo de la información académica.

La percepción de los estudiantes sobre estas competencias avanzadas constituye el núcleo central del constructo, es decir, el concepto que conduce la

presente investigación desde el planteamiento del problema hasta la metodología aplicada a la investigación de campo, sobre la base del paradigma de conocimiento considerado como sustento de este estudio y con la técnica y el instrumento que se encuentran descritos en el presente capítulo.

3.4 Técnica de Recolección de Información.

El propósito de la presente investigación se centró en realizar un estudio para comprender la percepción que los estudiantes de licenciatura tienen sobre las Competencias Comunicativas Avanzadas y su relación con la realización del trabajo académico propio de la licenciatura.

Dentro del campo de la investigación educativa, los métodos cualitativos varían de un estudio a otro, sin embargo, el presente trabajo se propone descubrir en los estudiantes perspectivas, opiniones y percepciones, así como el modo en que el trabajo académico se desarrolla en el quehacer cotidiano de la educación superior, para intentar hacer este estudio con el grupo y desde las perspectivas de los miembros del mismo. Lo que importa son sus significados e interpretaciones. Para ello, se cuenta con una herramienta indispensable que es el lenguaje: esto indica que hay que comprender su lenguaje y costumbres, con todos sus matices (Moreno, 2009).

Si la investigación es una continua indagación, es una serie de preguntas que se formulan con el objetivo de recolectar información sobre aquello que se quiere investigar, de acuerdo con Booth, Colomb y Williams (2008) “el investigador entonces debe intentar no sólo responder a una pregunta, sino también plantear y resolver un problema que cree que otros también debieran reconocer que vale la pena resolver” (p. 56).

Afirman Strauss y Corbin (2016) que existen preguntas orientadas teóricamente, es decir, el investigador pasa de sólo escuchar, a examinar

minuciosamente los datos que llegan para buscar claves que vinculen diversos aspectos del problema que se está investigando.

La técnica de investigación denominada *Grupo Focal* incluye el trabajo con la información que aportan los sujetos de estudio. Esta información incluye sus opiniones personales, las representaciones que se hacen de la realidad, sus conocimientos y experiencias.

Trabajar en el campo de la investigación social implica, entre otras cosas, producir discursos. Se trabaja sobre la reducción crítica de los contenidos, mismos que se producen en un discurso grupal, que reproducen y rebordean el sentido, poniendo en juego toda su extensión, el nivel del habla, a fin de permitir que la presión semántica configure el tema, del que en cada caso se trate, como campo semántico (Russi, 1998 p. 77).

Para Ibáñez, García y Alvira (1986) la técnica estructural más general es el *Grupo de Discusión* o su variante más cercana, el *Grupo Focal*: los individuos son convocados y puestos juntos, en un conjunto topológico, es decir, cercado por una frontera artificial, trazada arbitrariamente por el investigador y sólo permanecerá durante el tiempo que dure la conversación. En el grupo focal sólo se puede conversar, no puede hacerse otra cosa, se puede *decir*, pero no *hacer*, hay que analizar las cosas, más que actuar sobre ellas.

La técnica del Grupo de Enfoque implica que los sujetos que conversan deben estar en relación *simétrica*, esto es, entre sujetos semejantes, sin mezclar docentes con estudiantes, por ejemplo. Por otro lado, “los objetos sobre los que se dialoga no deben afectar profundamente ni al interés ni al deseo de los sujetos” (Ibáñez, et al., 1986, p. 45).

Dentro de un grupo se expresan discursos sobre la base de la propuesta elaborada por el investigador de acuerdo al tema de investigación. Al tener un límite espacio-temporal, los miembros del grupo pueden interactuar de manera que, encauzada por el investigador, también llamado moderador, lleve a la recolección de los datos empíricos que requiere la investigación.

La forma como los sujetos investigados perciben su entorno y su modo de expresarlo son los puntos más importantes para conocer, en este caso, la percepción de los estudiantes acerca del trabajo académico que deben desarrollar a lo largo de su carrera, así como las competencias comunicativas involucradas en este quehacer académico.

Se trata de búsqueda de consensos, de disensos, se develan deseos y necesidades, creencias, información pre constituida en la mente del individuo que contrasta con la de los demás, todo lo anterior proviene del aprendizaje cotidiano, de las vivencias, de lo percibido en la experiencia (Russi, 1998, p. 88).

Las técnicas como el grupo de discusión y el grupo de enfoque, de acuerdo con Chávez (2013) son herramientas metodológicas muy útiles para construir significados y, desde un enfoque cualitativo, generar conocimiento y reflexiones para enriquecer el campo de la investigación social y educativa.

Aunque no se busca el desorden, los temas son abordados libremente por los participantes que pueden hacer sus aportaciones de acuerdo a sus propios conocimientos, experiencias y opiniones. Básicamente, lo que se busca es obtener información, a través de los argumentos presentados, que permita el desarrollo de la investigación en su parte empírica, sin necesidad de llegar a una conclusión generalizada.

De acuerdo con Russi (1998) el nombre “grupo de enfoque” se refiere principalmente a cuando se toman en cuenta las formas y conceptualizaciones de los investigadores de Estados Unidos. En México, en los dominios de los estudios de mercado, se le llama la “escuela norteamericana” a la técnica del Grupo Focal en la cual el moderador controla las participaciones de los asistentes más de cerca de lo que lo hace en un Grupo de Discusión.

Por su parte, Martínez (2006, p. 170) comenta que:

el grupo focal se llama así porque *focaliza* o *enfoca* su interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio... y realiza su principal

trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros.

La metodología utilizada y el diseño que se construya para utilizar la técnica del Grupo Focal (Russi, 1998) puede hacer que varíe la forma de actuar del moderador de una situación de investigación a otra. Más que un método de investigación individual, el Grupo Focal es un método colectivo, según Martínez (2006) ya que pone atención en la variedad de las diferentes actitudes, opiniones, convicciones y experiencias de todos los participantes, dentro de algunos límites espacio-temporales relativamente cortos.

Sobre la base de un cuestionario de preguntas dirigidas, diseñado tomando en cuenta tanto el marco teórico de la presente investigación así como las características de la población objeto de este estudio, se procedió a la validación del instrumento por parte de dos investigadoras expertas: la Dra. Norma Angélica Martínez López, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Dra. Verónica Espinoza González, del Tecnológico de Monterrey, campus Michoacán, quienes proporcionaron sus observaciones sobre el trabajo de investigación en general y sobre el instrumento en particular, a fin de darle la forma más idónea al cuestionario que sería aplicado a los estudiantes de acuerdo con las preguntas de investigación y los objetivos del presente estudio, esto es, obtener información sobre hábitos de lectura y escritura, herramientas de uso del lenguaje e interpretación, así como percepciones sobre los objetivos y experiencias con la organización del trabajo académico, procesos de búsqueda de información y ciertos hábitos de estudio o estrategias de elaboración de trabajos escritos, así como de manejo de los textos académico-científicos.

Una vez validado por las expertas, el instrumento de investigación cualitativa se aplicó, en primer lugar, a dos grupos de siete estudiantes cada uno, del séptimo semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación durante el periodo de Otoño 2021, los cuales, actuando como grupos piloto, permitieron monitorear la idoneidad y científicidad del instrumento diseñado, de tal manera que las respuestas obtenidas a través de la prueba piloto señalaran los cambios que el instrumento

podiera necesitar antes de su aplicación a la población elegida como sujeto de este estudio.

Es preciso aclarar que debido a las restricciones impuestas por el confinamiento debido a la Pandemia del virus SARS-CoV 2, la aplicación del instrumento a los grupos piloto se realizó de manera virtual en dos sesiones (una por cada grupo, de hora y media de duración) a través de la plataforma Zoom. Las respuestas obtenidas de esta aplicación mostraron algunas limitantes -la principal resultó ser la brevedad de las respuestas de los estudiantes- debido precisamente a que las reuniones tuvieron que ser en línea; sin embargo, los alumnos se mostraron dispuestos a cooperar en esta dinámica virtual y a pesar de las limitaciones, su colaboración permitió ajustar el instrumento para su aplicación definitiva a los grupos focales, a los cuales ya fue posible entrevistarlos de manera presencial el semestre siguiente.

Esta técnica del Grupo Focal fue utilizada con los estudiantes con el objetivo de llevarlos a un análisis crítico de la situación en que están inmersos, tomando en cuenta el tema central de la investigación que son las Competencias Comunicativas Avanzadas y a la percepción que tienen sobre ellas y los matices y dificultades que enfrentan en la realización del trabajo académico propio de la licenciatura, en el contexto escolar universitario.

Diseñar un cuestionario enfocado en los alumnos resulta de mucho interés, ya que su aportación puede resultar muy valiosa desde el punto de vista del destinatario si se quiere saber cómo perciben el desarrollo de cada una de las competencias descritas en la elaboración de los trabajos académicos en la educación superior. Las preguntas contenidas en el instrumento permitieron tener un panorama más detallado desde la perspectiva de los propios actores.

Fue preciso tomar en cuenta que los alumnos reflexionaron sus respuestas, en términos generales, sobre si les parecía que el trabajo académico puede desarrollarse mejor considerando a las competencias comunicativas, si perciben el empleo que se da a estas competencias, qué piensan de la necesidad de la lectura de comprensión, de la capacidad de realizar un resumen y, por supuesto, qué

estrategias son capaces de diseñar cuando se enfrentan a los trabajos y tareas asignadas por los docentes de las diferentes asignaturas.

Las sesiones de grupo en general de acuerdo con Ibáñez, et al., (1986) y el grupo focal en particular, son técnicas de investigación cualitativa que básicamente trabajan con información personal: el investigador se acerca a los sujetos investigados y los interroga acerca de algo: siguiendo una metodología cualitativa, ese acercamiento puede presentar muchos matices, por lo que es necesario que el investigador tenga muy claro qué es lo que busca, qué es lo que quiere saber, lo que implica el texto tanto de las preguntas de investigación como los objetivos de la misma, así como el marco teórico, todo lo cual llevó a la interpretación de los resultados y a la conclusión de la investigación.

3.5 Instrumento de investigación

El punto de partida de toda investigación, esto es, el planteamiento de un problema complejo, conduce a la búsqueda de información que eventualmente lleve al conocimiento y descripción del problema en cuestión, así como su abordaje teórico y empírico. Esto implica una serie de “aproximaciones sucesivas” (Amozurrutia, 2012) a los objetivos que persigue cada etapa del proceso de investigación, a la dificultad que implica conocer y definir con precisión las actividades y los resultados obtenidos en cada etapa.

Pero las preguntas deben hacerse desde los principios, teorías implícitas en el marco epistémico en el que se ubica el programa de investigación del proyecto. Es muy pertinente, aunque no necesario en todos los casos, hacer explícitos los principios, códigos y teorías —entre ellos el tipo de cientificidad que se desarrolla— que se asumen como válidas para dar sentido a la formulación de los modelos del sistema (Amozurrutia, 2012, p. 324).

A través del instrumento de investigación, su buscó obtener la información de acuerdo con el planteamiento teórico y epistemológico del presente trabajo, esto es,

los elementos que permitieran responder a las preguntas de investigación. La información se concentró en los siguientes puntos:

- Sentir de los alumnos al enfrentarse por primera vez a los textos académicos escritos por expertos, que no necesariamente están dirigidos a los estudiantes de licenciatura, sino a otros expertos.
- ¿Qué hacen los estudiantes de licenciatura al encarar la lectura, la investigación y la producción de textos escritos en la universidad?
- Hábitos de estudio y de lectura.
- Herramientas de uso de lenguaje, vocabulario especializado e interpretación.
- Percepción sobre los objetivos y organización del trabajo académico.
- Qué dificultades enfrentan al querer expresarse por escrito en el contexto de los estudios de licenciatura.
- Estrategias de elaboración de trabajos académicos.
- Percepción de los alumnos sobre las competencias comunicativas y su uso en la elaboración de los trabajos académicos.
- Explicación de los alumnos sobre alguna técnica propia de estudio y de manejo de información y textos académicos.

Además de la información obtenida de los alumnos sobre estos asuntos, se buscó saber su opinión sobre otros aspectos del tema de investigación, tales como:

- Perspectiva de los alumnos acerca de la comprensión lectora, análisis y síntesis y al manejo de la información como habilidades académicas.
- Opinión sobre la realización de los trabajos de investigación.
- Hábitos de estudio y de lectura (acceso a libros académicos y literatura).
- ¿Qué sabes de este tema? ¿Cómo lo has comprendido? ¿Cómo has resuelto esta u otra dificultad?

El instrumento de investigación fue diseñado tomando en cuenta los objetivos de la investigación así como las categorías de análisis; sobre esta base se elaboró una guía para la entrevista en los grupos focales, considerando las categorías y subcategorías de análisis establecidas para dirigir el diseño del instrumento y el trabajo de campo.

3.6 Categorías y Subcategorías de Análisis

Sobre la base de un esquema elaborado como punto de partida para iniciar el trabajo de campo de la presente investigación y conforme a los conceptos establecidos e identificados desde el planteamiento de problema, las preguntas y los objetivos de la investigación, se presentan a continuación las definiciones de los términos utilizados como categorías y subcategorías de investigación, que sirvieron como base para el diseño de las preguntas que se incluyeron en el instrumento a utilizar en el desarrollo del trabajo de campo. Para efectos de una estructura más ordenada, se clasificaron los conceptos en Categorías y Subcategorías, entendiendo que su propuesta y definición es propia y relativa a los conceptos clave que primero se presentaron como parte del Objeto de Estudio: la percepción de los estudiantes y las Competencias Comunicativas Avanzadas.

Percepción: Forma de mirar, captar, entender e interpretar una realidad, ya sea física o textual, enmarcada en un contexto determinado. Por lo tanto, se trata de la manera en que los estudiantes interiorizan diversos elementos del entorno y su forma de expresarlos a través del lenguaje, por ello, la clave de la percepción descansa en lo que los alumnos de licenciatura interiorizan y en lo que expresan. Como unidad a observar, son los destinatarios de la enseñanza universitaria. Llevan a cabo el aprendizaje y adquieren las competencias específicas de su área de conocimiento de acuerdo a un plan académico y a las acciones de los docentes.

Competencias Comunicativas Avanzadas: Competencias comunicativas más complejas que las competencias comunicativas básicas (hablar, escuchar, leer, escribir) y que representan un conjunto de capacidades, las cuales permiten manejar el conocimiento adquirido a través de los textos científicos para la elaboración de trabajos académicos en la Educación Superior. Para los fines de la presente investigación, estas competencias son: Comprensión Lectora, Capacidad de Análisis y Síntesis y Manejo de la Información Académica. Estas competencias serán observadas a través de los instrumentos de investigación como herramientas a utilizar por los alumnos durante la elaboración de sus trabajos académicos tales

como reportes de lectura, resúmenes, síntesis, cuadros sinópticos, mapas mentales y conceptuales, ensayos, reseñas, entre otros.

Categoría 1

Comprensión Lectora: Facultad para leer, entender e interpretar un texto escrito, decodificando y comprendiendo los mensajes que contiene, considerado dentro de las condiciones presentes en un contexto determinado.

Subcategoría 1 Hábitos de Lectura: Se distinguen por tres funciones: frecuencia, interacción y comprensión. Frecuencia y costumbres de los estudiantes con respecto a la lectura, la cual se puede definir como la interpretación de un sistema de signos escritos con un determinado objetivo; interacción entre un sistema de signos escrito por un emisor y un interpretante o lector; Comprensión de las indicaciones de los docentes sobre textos específicos para ser leídos. Si se considera que de esta actividad (lectura) se desprende una interacción entre un sistema de signos para ser interpretados, dicha interpretación dependerá de las instrucciones o indicaciones de parte de los docentes que refleje el resultado representativo de dicha interacción: resumen, síntesis, mapa mental, mapa conceptual.

Subcategoría 2 Dominio del Vocabulario: Léxico especializado perteneciente a un área del conocimiento y que el aprendiz debe conocer y manejar para la elaboración de textos académicos dentro de la carrera que está estudiando.

Subcategoría 3 Comprensión del mensaje: Aquello que se capta o se entiende de una serie de signos ordenados o codificados que envía un emisor en vista de la consecución de un objetivo u objetivos. Capacidad de interpretar indicaciones o textos escritos en un contexto educativo.

Categoría 2

Capacidad de Análisis y Síntesis: Habilidad para descomponer un texto en sus partes integrantes de tal manera que pueda unirse en una versión resumida más accesible. Habilidad para dar coherencia a la información que proviene de diversas fuentes, a fin de emplearla en la elaboración de los trabajos académicos.

Subcategoría 4 Identificación de la información relevante: Estructurar las ideas y ordenar la información académica de acuerdo a su pertinencia con respecto al tema del trabajo o la investigación, organizando las actividades a través de esta estructura y orden en la información conforme a ciertas categorías y directrices predeterminadas.

Subcategoría 5 Relacionar la información nueva con los conocimientos previos: Dentro de los procesos cognitivos que suponen las capacidades de comprender, analizar y sintetizar la información académica, los alumnos deben aprender a construir sus propios textos a partir de aquellos que consultan para la elaboración de sus tareas y trabajos de investigación.

Subcategoría 6 Organización de las ideas: Poner en orden las ideas principales y secundarias, tanto del trabajo que se está elaborando como la información obtenida, para expresar por escrito aquello que se haya comprendido. Ordenar el trabajo académico a través de la comprensión de los objetivos preestablecidos. Criterios que utilizan los estudiantes para distinguir la información y su grado de utilidad para los objetivos predeterminados de la lectura. Identificación de temas, autores y páginas adecuadas para la obtención de información pertinente para el trabajo académico.

Categoría 3

Manejo de la Información Académica: Habilidad para encontrar, seleccionar, revisar, clasificar, interpretar y utilizar información de tipo académico y científico, así como las fuentes de donde proviene.

Subcategoría 7 Búsqueda Eficiente: Ubicación del origen de los textos académicos: autores, libros, artículos, páginas de internet. Clasificación de la utilidad o pertinencia de las fuentes consultadas de acuerdo a los objetivos y a la naturaleza de un trabajo académico determinado.

Subcategoría 8 Selección de la Información Relevante: Formas particulares de las que hace uso el alumno a fin de realizar sus tareas a través de las competencias que le facilitan la comprensión, el manejo y expresión de la información obtenida en

la elaboración de los trabajos académicos. Formas particulares de un alumno de realizar un trabajo académico, de acuerdo a las instrucciones recibidas del docente y a los objetivos previamente establecidos. Análisis y reconocimiento de las fuentes de origen adecuadas para el manejo de la información en los trabajos académicos.

En la siguiente tabla se describen los objetivos específicos de la investigación y la relación que tienen con las categorías y subcategorías de análisis que dieron sustento a la misma, lo cual sirvió como base en la elaboración de la guía de 19 preguntas que se utilizó para dirigir las entrevistas en los dos grupos piloto y en los cuatro grupos focales.

El éxito de la investigación depende en gran medida de la coherencia interna de todo el proceso desarrollado a través de las diferentes etapas establecidas para el trabajo, así como de la medida en que los participantes en el estudio entiendan los argumentos en que se basa –de ahí la importancia de explicar claramente los principios en que se asienta la investigación- así como el funcionamiento del instrumento aplicado y los objetivos que persigue en concreto la investigación.

Tabla 1: Objetivos, Categorías y Subcategorías de Investigación

Objetivos y Categorías	Subcategorías	Preguntas del instrumento
Objetivo específico No. 1	Describir y analizar los procesos que siguen los estudiantes en la elaboración de los trabajos académicos.	<p>1 ¿Qué acciones llevan a cabo cuando el docente les solicita un trabajo académico?</p> <p>2 ¿Qué opinas sobre este tipo de trabajos?</p>
<p>Comprensión lectora Facultad para leer, entender e interpretar un texto escrito, decodificando y comprendiendo los mensajes que contiene, considerado dentro de las condiciones presentes en un contexto determinado.</p>	<p>1. Hábitos de lectura Se distinguen por tres funciones: frecuencia, interacción y comprensión. Frecuencia y costumbres de los estudiantes con respecto a la lectura, la cual se puede definir como la interpretación de un sistema de signos escritos con un determinado objetivo; interacción entre un sistema de signos escrito por un emisor y un interpretante o lector. Comprensión de las indicaciones de los docentes sobre textos específicos para ser leídos. Si se considera que de esta actividad (lectura) se desprende una interacción entre un sistema de signos para ser interpretados, dicha interpretación dependerá de las instrucciones o indicaciones de parte de los docentes que refleje el resultado representativo de dicha interacción: resumen, síntesis, mapa mental, mapa conceptual.</p>	<p>3 En lo que llevan de la carrera, ¿cómo califican su experiencia leyendo los textos académicos de la licenciatura?</p> <p>4 ¿Qué piensan acerca de la labor de leer y buscar información en la carrera?</p> <p>5 ¿Cómo se dan cuenta que han comprendido el contenido de alguna lectura?</p> <p>6 ¿Qué es lo que se les dificulta de la lectura de textos académicos?</p>
	<p>2. Dominio de vocabulario Léxico especializado perteneciente a un área del conocimiento y que el aprendiz debe conocer y manejar para la elaboración de textos académicos dentro de la carrera que está estudiando.</p>	<p>7 ¿Cómo les ha ido con el uso del vocabulario de su área de conocimiento?</p> <p>8 ¿Cómo ha sido su experiencia al incorporar el vocabulario de su área de conocimiento en los textos que han escrito?</p>
	<p>3. Comprensión del mensaje Aquello que se capta o se entiende de una serie de signos ordenados o codificados que envía un emisor en vista</p>	<p>9 ¿Cómo ha sido su experiencia sobre la</p>

	de la consecución de un objetivo u objetivos. Capacidad de interpretar indicaciones o textos escritos en un contexto educativo.	comprensión de los textos académicos?
Objetivo específico No. 2	Conocer las percepciones de los alumnos en cuanto a la elaboración de los trabajos académicos.	10 ¿Qué dificultades presenta la realización de los trabajos de investigación?
Capacidad de análisis y síntesis Habilidad para descomponer un texto en sus partes integrantes de tal manera que pueda unirse en una versión resumida más accesible. Habilidad para dar coherencia a la información que proviene de diversas fuentes, a fin de emplearla en la elaboración de los trabajos académicos	4. Identificación de información relevante Estructurar las ideas y ordenar la información académica de acuerdo con su pertinencia respecto al tema del trabajo o la investigación, organizando las actividades a través de esta estructura y orden en la información conforme a ciertas categorías y directrices predeterminadas.	11 ¿Dónde buscan la información para los trabajos académicos? 12 ¿Cómo saben que la información encontrada es confiable?
	5. Relacionar la información nueva con conocimientos previos. Dentro de los procesos cognitivos que suponen las capacidades de comprender, analizar y sintetizar la información académica, los alumnos deben aprender a construir sus propios textos a partir de aquellos que consultan para la elaboración de su trabajo académico.	13 ¿Cómo ha sido su experiencia al comprender, analizar y sintetizar la información para realizar un trabajo de investigación?
	6. Organización de ideas Poner en orden las ideas principales y secundarias, tanto del trabajo que se está elaborando como la información obtenida, para expresar por escrito aquello que se haya comprendido. Ordenar el trabajo académico a través de la comprensión de los objetivos preestablecidos. Criterios que utilizan los estudiantes para distinguir la información y su grado de utilidad para los objetivos predeterminados de la lectura. Identificación de temas, autores y páginas adecuadas para la obtención de información pertinente para el trabajo académico.	14 ¿Cómo ha sido su experiencia al organizar la información con que realizan los trabajos académicos? 15 ¿Cómo hacen para identificar las ideas principales de las secundarias en un texto?

Manejo de información académica. Habilidad para encontrar, seleccionar, revisar, clasificar, interpretar y utilizar información de tipo académico y científico, así como las fuentes de donde proviene.	7. Búsqueda eficiente de información Ubicación del origen de los textos académicos: autores, libros, artículos, páginas de internet. Clasificación de la utilidad o pertinencia de las fuentes consultadas de acuerdo con los objetivos y la naturaleza de un trabajo académico determinado.	16 ¿Cuál es el proceso que siguen para elegir y clasificar las fuentes de información?
	8. Selección de información relevante Formas particulares de las que hace uso el alumno a fin de categorizar la información que obtiene a través de las competencias que le facilitan la comprensión, el manejo y expresión de la información en la realización del trabajo académico, siguiendo las instrucciones recibidas del docente y los objetivos previamente establecidos.	17 ¿Qué criterios aplican para identificar información relevante? 18 ¿Cómo construyen el trabajo una vez que han reunido la información?
Objetivo específico No. 3	Establecer las dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios en la realización de los trabajos académicos propios de la educación superior.	19 De este proceso de elaboración de trabajos académicos del que hemos hablado ¿Qué es lo que les parece que tiene mayor dificultad? ¿Qué ha sido lo más sencillo?

Fuente: Elaboración propia

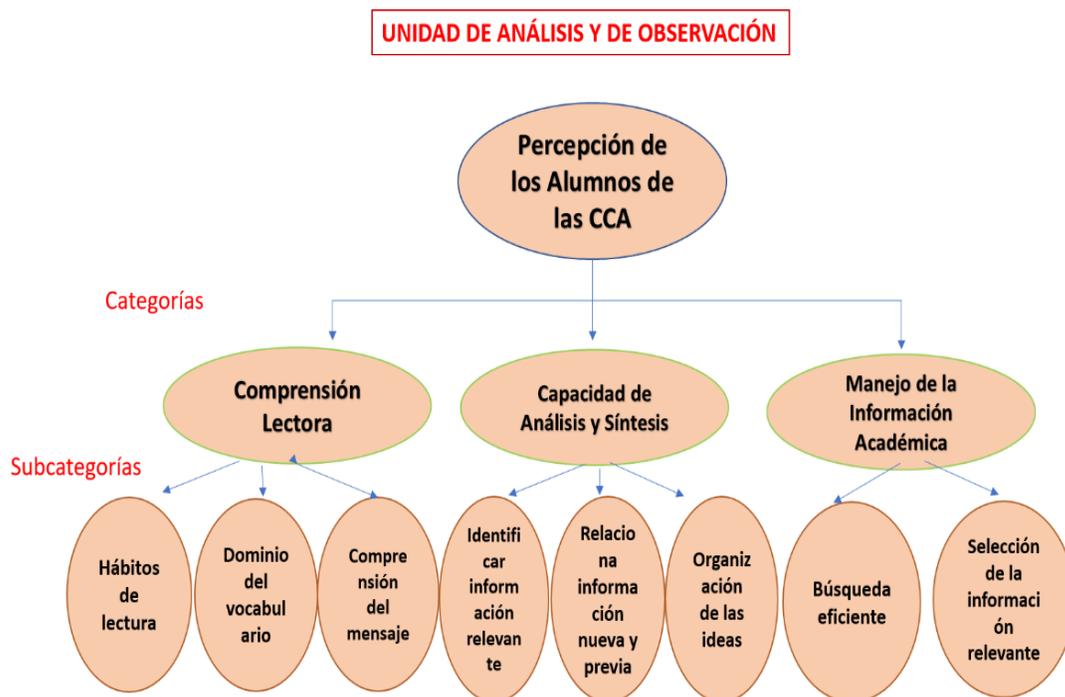
CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

4.1 Unidad de Análisis y Observación

Desde la perspectiva de las Competencias Comunicativas Avanzadas, consideradas como la base del presente estudio, se desprenden las categorías y subcategorías utilizadas tanto para el diseño del instrumento de investigación como para el procesamiento de información a partir de las respuestas de los alumnos participantes en los grupos focales. Tomando en cuenta estos elementos, se diseñó la Unidad de Análisis y Observación que sirve como sustento a la metodología propuesta para llevar a cabo el trabajo de campo de la presente investigación.

Tabla 2: Unidad de Análisis y Observación



Fuente: Elaboración propia

La Unidad de Análisis y Observación se elaboró a partir de la definición de las categorías y subcategorías derivadas de la investigación. Sobre la base de los conceptos incluidos dentro del marco teórico y la clasificación de los elementos planteados desde el inicio de la investigación, se desarrolló un conjunto de ideas, mediante las cuales analizar el problema de investigación. Estas categorías permitieron evaluar y valorar la realidad de la situación señalada en el objeto de estudio a través de la aplicación del instrumento de investigación.

La línea de investigación que resulta ser el hilo conductor del estudio, tiene su punto de partida en la revisión de la literatura que se llevó a cabo para la elaboración de Estado del Arte, lo cual permite construir una base sólida de argumentos que sustenten la investigación.

La revisión de la literatura, que eventualmente desemboca en una base teórica, así como del material empírico recabado por la aplicación del instrumento de investigación en el trabajo de campo, resultará en “un sistema categórico que permitirá responder a las preguntas que se le hacen al problema” (Amozurrutia, 2012, p. 321).

El enfoque dinámico que se da a esta investigación es desde la perspectiva de las Competencias Comunicativas Avanzadas, tomando en cuenta lo que se encuentra planteado en el marco teórico, la teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, así como los trabajos sobre Alfabetización Académica de Paula Carlino y las condiciones que asumen en el contexto de la realización del trabajo académico propio de la licenciatura en la facultad de Ciencias de la Educación.

Se parte de la pregunta de investigación que se refiere a la percepción de los alumnos sobre el trabajo académico desde la perspectiva de las Competencias Comunicativas Avanzadas, debido a que se requiere de su estudio y reflexión que permita el conocimiento sobre la percepción de los alumnos y el proceso de elaboración de los trabajos académicos con el fin de comprender y explicar sus puntos de vista con respecto a este problema.

Para continuar con el argumento desarrollado a partir de la consideración de porqué resulta importante el tema central de la presente investigación, se estableció en un principio destacar la necesidad del desarrollo de las competencias comunicativas, lo cual implica también el mejoramiento de otras competencias, como las investigativas, cognitivas e incluso estéticas.

El aprendizaje, como ya se ha establecido, supone esencialmente un proceso de comunicación, lo que implica la comprensión de los mensajes que se encuentran en los contenidos académicos abordados a lo largo del Plan de Estudios, a través de un proceso comunicativo complejo y sofisticado que permite adquirir conocimientos y habilidades, actitudes y valores, que posibiliten la lectura del entorno que conduzca a la reflexión y, en definitiva, como dice Habermas, al conocimiento del mundo y su comprensión.

El marco epistémico para el desarrollo de una forma de análisis para los datos obtenidos a través de la investigación de campo está constituido por:

- ✓ Teoría de la Acción Comunicativa
- ✓ Alfabetización Académica
- ✓ Paradigma Interpretativo

Esta base teórica permite explicar cómo se vinculan las Competencias Comunicativas Avanzadas con la realización del trabajo académico y cómo perciben los alumnos estas actividades.

El enfoque de estas competencias está construido sobre la conformación de sus respectivos conceptos más la percepción de los alumnos con respecto al trabajo académico.

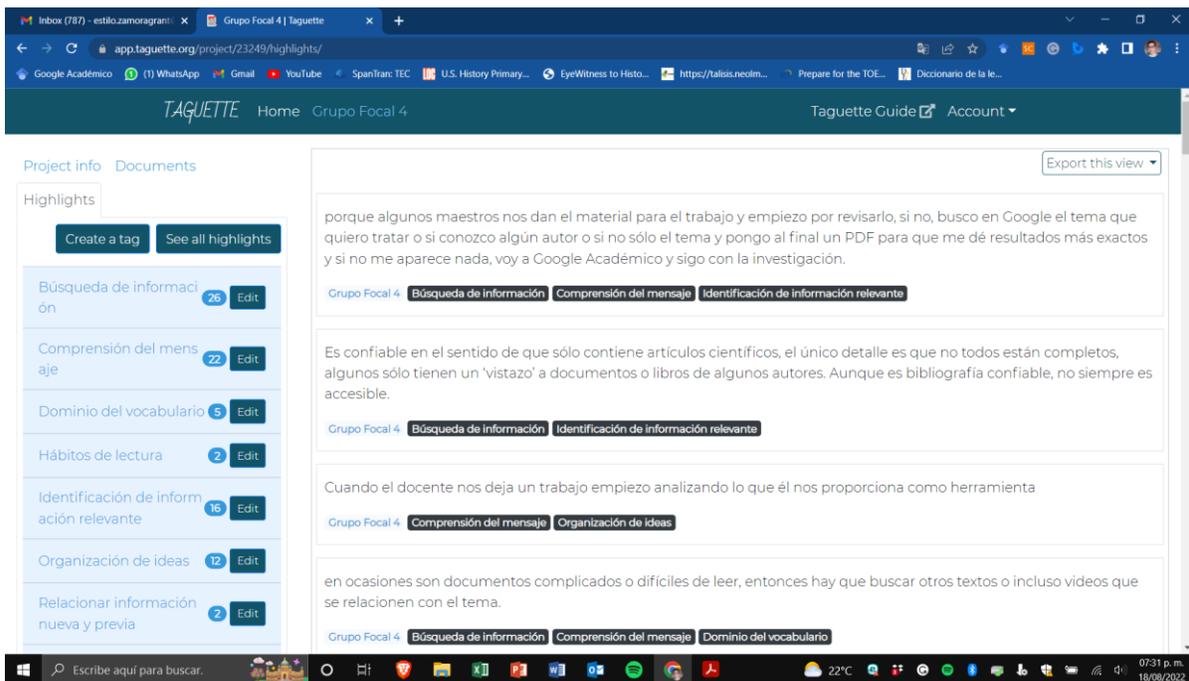
De acuerdo con Amozurrutia (2012)

[Se debe] aprender a reconocer que lo que realmente conocemos son relaciones y relaciones de relaciones y que la construcción de la realidad parte de una acción interpersonal a partir de la cual construimos la sociedad.

Una construcción colectiva con niveles de gradación de consenso y matices de especificidad (p. 299).

Las respuestas expresadas por los alumnos participantes en los grupos focales, fueron inicialmente transcritas en el software Word de Office y procesadas en *Taguette*, que consiste en un Programa para el Análisis de Datos Cualitativos (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software, CAQDAS*). Funciona como una aplicación web gratuita y su uso optimiza los procesos de análisis de datos no estructurados dentro la investigación cualitativa en las Humanidades y en las Ciencias Sociales.

Tabla 3: Muestra de la página Taguette



Este procesamiento se realizó de acuerdo con las categorías y subcategorías establecidas como base para el trabajo de campo de la presente investigación, el cual indagó sobre las percepciones de los alumnos acerca de la realización de los trabajos académicos de la licenciatura. La perspectiva desde la que se lleva a cabo el análisis y la conceptualización de los datos obtenidos se va adaptando a las necesidades que se presentan durante el proceso de interpretación.

Sobre este último punto, y siguiendo a Amozurrutia (2012), se buscó enfatizar aquellos aspectos que resultaran más significativos dentro del problema analizado, además de construir una ruta de investigación dentro de la cual se estudia una realidad determinada que requiere de conceptualizaciones particulares que se encuentran implícitas en esta realidad y que están dirigidas a la solución del problema.

En este caso, la investigación se concentró en la comparación de las ideas expresadas por los estudiantes sobre la base de las preguntas diseñadas para los grupos focales, así como las ideas incidentales que surgieron conforme avanzaba la dinámica establecida, los conceptos expresados por los mismos alumnos, así como las categorías y subcategorías señaladas como la base sobre la que se sustenta el presente trabajo de investigación. Resulta un trabajo constante de comparación y reflexión.

El proceso de la presente investigación continuó, como ya se ha señalado, con las transcripciones literales de las respuestas contenidas en las grabaciones de audio realizadas durante las sesiones de cada uno de los cuatro grupos focales. Para después proceder a su procesamiento a través de la herramienta de análisis *Taguette*, que permitió filtrar la información a fin de obtener un análisis previo a la interpretación final.

Las subcategorías introducidas en este programa funcionan como etiquetas o *tags* que permiten filtrar la información que ya fue introducida -de la transcripción literal de las respuestas emitidas por los alumnos participantes en los grupos focales- a un documento de Word con esta transcripción, una por cada grupo focal, a fin de que las respuestas fueran procesadas por separado y evitar confusiones.

Los cuatro documentos de Word procesados se transfirieron a ocho hojas de Excel, una por cada variable establecida previamente en la Unidad de Análisis y Observación, lo cual permitió analizar las respuestas de los cuatro grupos focales, contenidas en cada una de las variables por separado, a fin de que ese orden posibilitara su selección para el proceso de interpretación de acuerdo a la

pertinencia, cercanía y relevancia de cada respuesta respecto de las preguntas de investigación establecidas al principio de este estudio.

Una vez procesadas las respuestas de los estudiantes a las preguntas de la entrevista, se realizó una codificación abierta de los datos recabados por la investigación empírica que permitió analizar e interpretar aquello que contienen las respuestas de los alumnos participantes en los grupos focales, desde el Paradigma Interpretativo.

El propósito de las categorías y subcategorías asentadas es el de estudiar los datos empíricos obtenidos a través de la investigación de campo, esto es, analizar las respuestas de los alumnos en función del paradigma propuesto y sobre la base epistemológica establecida.

La codificación abierta de los datos obtenidos después del procesamiento de la información, se realizó de acuerdo con el siguiente código:

Tabla 4: Codificación para el análisis e interpretación

GF	Grupo Focal	+	Número asignado a cada grupo, del 1 al 4.
S	Subcategoría	+	Número asignado a cada una del 1 al 8.
P	Párrafo	+	Número asignado a cada párrafo después del procesamiento.

Fuente: Elaboración propia

Esta codificación permitió analizar el conjunto de prácticas donde operan los conceptos utilizados como categorías y subcategorías establecidas en la Unidad de Análisis, los cuales se derivan de los datos empíricos obtenidos en el trabajo de campo, independientemente del lugar de donde emanaron.

El procesamiento de los datos empíricos y su posterior análisis, de acuerdo con Strauss y Corbin (2016) sigue constituyendo el proceso analítico *esencial*. Lo que va cambiando de una investigación a otra es el enfoque. Dentro de un tiempo y un espacio determinados, se van desarrollando acciones e interacciones que sufren cambios dentro de su contexto y presentan variaciones de acuerdo con las condiciones presentes en dicho contexto.

Al estudiar e interpretar estas interacciones, condiciones y cambios, van surgiendo entre ellos relaciones de distinta complejidad y la investigación va aclarando y organizando esta trama a partir de un proceso estructurado de análisis e interpretación de los datos obtenidos a través de la aplicación del instrumento.

Para dar inicio al análisis de los datos, se caracterizaron por una parte las representaciones a partir de las ocho subcategorías descritas y representadas en la Unidad de Análisis. Sobre estas subcategorías se diseñaron las preguntas de la guía para las entrevistas a los grupos focales. Se cuestionó sobre las prácticas de los alumnos durante la realización del trabajo académico, pero para las prácticas enunciadas, no se observaron clases ni se les dio una prueba escrita para que la respondieran. Se inquirió sobre “lo que se dice acerca de lo que se hace” (Carlino, 2009, p.13).

Procediendo con el análisis de los datos obtenidos de las respuestas de los estudiantes que participaron en los grupos focales, estas respuestas se dividieron de acuerdo a la pregunta planteada y al grupo que respondió cada pregunta, lo cual se aclaró en párrafos anteriores donde se habla del proceso de codificación.

Se buscó en un principio responder a las preguntas de investigación, así como a los objetivos del presente trabajo. Sin embargo, a partir de las respuestas de los alumnos, fue posible explorar algunos otros temas emergentes, sin que se encontraran forzosamente sujetas a algunas de las categorías o subcategorías establecidas previamente, las cuales apoyaron originalmente la elección de las preguntas y el diseño formal del instrumento de investigación.

Los párrafos incluidos en el análisis fueron seleccionados bajo los criterios de relevancia con relación al tema investigado. También se eligieron aquellas aportaciones al estudio como ideas que, aunque no fueron consideradas en el diseño original del instrumento, resultaron relevantes tanto para dar respuesta a las preguntas de investigación como para enriquecer el análisis posterior.

Se hizo una selección de los comentarios o tópicos que los estudiantes expresaron durante las sesiones de los grupos focales. Los números asignados a cada párrafo corresponden a la codificación descrita en párrafos anteriores y al documento de origen de cada Grupo Focal, una vez que fue procesado a través de *Taguette*.

A fin de lograr una mayor claridad, los párrafos y su correspondiente análisis fueron agrupados en el mismo orden de las subcategorías que se encuentran en el esquema de la Unidad de Análisis y en la definición de las mismas.

4.2 Análisis e interpretación

En principio es necesario aclarar que no se les formularon a los alumnos preguntas que hicieran referencia directa al término Competencias Comunicativas Avanzadas, puesto que este concepto ha sido planteado originalmente por el presente trabajo de tesis y habría sido necesario explicar a los estudiantes que participaron aquellos conceptos que dieron origen al término, así como sus características y las implicaciones que conlleva el proponer un nuevo grupo de competencias.

Es por lo anterior que se diseñó el instrumento planteando a los alumnos preguntas más bien dirigidas a obtener información sobre sus estrategias y hábitos de lectura, algunas opiniones sobre la búsqueda de información, selección de la misma y en general sus impresiones acerca del trabajo académico propio de la licenciatura.

Categoría 1 Comprensión Lectora

Los puntos de vista más significativos con respecto a las respuestas que dieron los alumnos se refieren principalmente a la Comprensión Lectora, que en el presente estudio se considera como la primera de las Competencias Comunicativas Avanzadas. Sin embargo, es preciso comentar que la mayoría de los alumnos participantes no fue capaz de expresar algún argumento sobre cuáles eran realmente sus hábitos lectores, es decir, el tiempo dedicado a la lectura y las condiciones que rodean el acto de leer.

Subcategoría 1 Hábitos de Lectura

GF2S1P3 “Para comenzar es esa falta del hábito de la lectura, a pesar de que somos universitarios, no tenemos ese hábito de leer”.

GF2S1P16 “Si alguien me dice de qué se trata el tema, muy bien, yo lo puedo redactar, pero no se me da bien comprender un texto, por eso me apoyo en alguien”.

A pesar de estar conscientes de no tener el hábito de la lectura firmemente arraigado, tal como lo expresaron, sus comentarios se limitaron a describir lo difícil que puede ser para ellos no sólo dedicar tiempo a la lectura, sino el problema de comprender textos académicos de cierta complejidad. Tres de los cuatro grupos se refirió enfáticamente a las dificultades de comprensión que enfrentan mientras se encuentran leyendo aquellos textos relacionados con un trabajo académico específico. El cuarto grupo se concentró principalmente en las dificultades de la labor de redacción.

GF1S1P9 “Al momento de leer, relaciono los contenidos de las clases con los temas educativos, complementando ideas que se han visto o se han comentado en clase, de tal manera que se obtiene un conocimiento más concreto y se relaciona con lo que se vio en clase. Eso me indica que la información es relevante”.

La ventaja evidente que representa para los alumnos la introducción del docente a los temas centrales de la materia y su ubicación dentro del Plan de Estudios se comentó en este apartado. Todos los alumnos de este primer grupo focal destacaron la importancia de la explicación del docente y la relación de los

temas abordados en la clase con las indicaciones que se dan para la elaboración de los trabajos académicos. Como señala el comentario, esta acción le permite al alumno identificar lo más importante del tópico tratado y qué aporta a su aprendizaje dentro de los objetivos y el perfil de la licenciatura.

GF3S1P17 “Lo primero que nos dejaron leer fue un libro sobre teorías de la comunicación –un libro entero- y fue muy difícil poder comprender las palabras y la redacción, porque estamos muy acostumbrados a un tipo de redacción más sencillo, que podemos entender, pero un libro redactado por otra persona, no es el mismo conocimiento el de esa persona que ya es experta en ese tema y el mío”.

En este sentido, la anterior fue la opinión más generalizada. Salvo cuatro excepciones individuales, el resto de los estudiantes manifestó la gran dificultad que representa para ellos adquirir el hábito de la lectura, si es que lo adquieren alguna vez. Reconocen que parte de la culpa es de ellos mismos por no hacerse el propósito de leer más y mejor, pero comentan que en niveles educativos anteriores -y para el caso, en sus hogares- no tuvieron el aliciente de aumentar sus habilidades y tiempos de lectura.

Sin embargo, cabe señalar que la afirmación anterior constituye una variación a la norma estadística que presenta los resultados de la Encuesta de Lectura 2022, donde se afirma que el 70% de la población lectora mexicana sí recibió en su infancia algunos estímulos que los impulsaron a leer.

GF1S1P4 “Investigar o indagar sobre algo que no se conoce o se empieza a conocer es un proceso cognitivo, impulsa el aprendizaje”.

GF2S1P8 “Puedo utilizar algún esquema o un resumen, pero como no me gusta mucho leer, reviso los temas y subtemas para ver qué puedo utilizar o no, y lo voy guardando”.

GF2S1P5 “Es muy difícil encontrar el tiempo para sentarse a hacer la tarea y además tenemos muchos distractores”.

Los alumnos parecen tener bastante claro que realizar trabajos académicos es parte del aprendizaje, por lo cual nadie comentó que no le gustara en absoluto

realizar trabajos académicos o no cumpliera con lo solicitado por los diversos docentes. En general, opinaron que les gusta hacer trabajo de investigación, a pesar de haber expresado antes los problemas que enfrentan tanto con la comprensión lectora como con la búsqueda de información y con el proceso de redacción.

Subcategoría 2. Dominio del Vocabulario

Otro aspecto que fue abordado recurrentemente por los estudiantes que participaron se refiere al tema del vocabulario. En general insistieron en la importancia de conocer los términos especializados de cada campo de conocimiento, con el fin de tener un punto de partida para comenzar a investigar.

GF1S2P1 “Se dificulta si hay muchos términos que no conocemos mientras se investiga y se lee. Hay que investigar más para conocerlos”.

GF1S2P2 “Amplía el panorama y apoya el aprendizaje y uno se siente parte de su licenciatura al dominar su lenguaje”.

Los textos académicos y científicos pueden llegar a tener una cantidad de términos que, si se encuentran en abundancia, pueden dificultar, al parecer de los alumnos, la tarea de comprensión lectora y el seguimiento que se dé a la información encontrada, así como la realización del trabajo en sí mismo. Si el docente toma en cuenta la importancia que tiene el que los alumnos conozcan con precisión los conceptos que se refieren a su materia, esto facilita en gran medida para ellos el proceso de búsqueda, selección y comprensión de la información.

Lo mismo se puede afirmar de los autores de los textos consultados. Al tener un acercamiento más preciso a los autores más importantes del campo de conocimiento abordado, los estudiantes en general consideran que ello les facilita grandemente la labor.

Subcategoría 3. Comprensión del mensaje

Aunque breves y concisos, los comentarios acerca de la comprensión del mensaje se refirieron esencialmente a entender las indicaciones de los docentes con respecto a la elaboración de los trabajos académicos.

GF3S3P1 “Organizarme con mis compañeros por medio de llamadas o video llamadas, y tratamos de ayudarnos para hacer un trabajo mejor, nos concentramos en hacerlo bien, empezamos por resolver dudas y hacer las cosas mejor, pedimos ayuda a alguien que sepa”.

De las respuestas analizadas de los cuatro grupos focales, sólo en dos ocasiones los alumnos expresaron su malestar acerca de algún docente que se negó a repetir o aclarar las instrucciones para la elaboración y entrega de un proyecto académico. Los estudiantes estuvieron de acuerdo en afirmar que las instrucciones de los docentes son lo suficientemente claras para que puedan ser cumplidas sin dificultad.

A través de los estudios de Paula Carlino (2013), se puede inferir que las dificultades expresadas por los alumnos en lo que se refiere a la comprensión lectora, reflejan una serie de deficiencias en cuanto al abordaje de textos científicos por primera vez, así como la actitud de los docentes acerca de que la lectura de comprensión es una competencia que los alumnos de licenciatura ya deberían haber adquirido en los grados anteriores de su vida escolar. “La lectura en la universidad exige una construcción del lector, “deducir”, porque lo importante no está escrito ni puede ser localizado sino que ha de ser inferido” (p. 15).

Categoría 2 Capacidad de Análisis y Síntesis

La segunda de las Competencias Comunicativas Avanzadas se refiere concretamente al siguiente paso que deben seguir los estudiantes en la elaboración de sus trabajos académicos: la capacidad de analizar y sintetizar la información, es decir, no sólo leer el texto y comprenderlo, sino además poder desmenuzar sus componentes a fin de que la información, implícita y explícita, sirva como base tanto para el aprendizaje de un tema en particular como para la elaboración de un texto propio a partir de los trabajos consultados.

Como se comentó en el apartado de las Competencias en la Educación Superior, esta competencia está vinculada directamente con la actividad de la

escritura, siendo ambas competencias consecuencia natural de la comprensión lectora.

Por otro lado, la búsqueda y selección de la información relevante implica también la elaboración de resúmenes, mapas mentales y conceptuales y otras herramientas académicas que permitan una síntesis de la información, que además de abundante, puede llegar a ser confusa si no están muy claros los criterios de selección, lo cual se traduce en trabajo y tiempo extra para los alumnos en la elaboración de sus trabajos académicos.

Subcategoría 4 Identificación de la información relevante

Esta subcategoría se refiere en concreto a la percepción que tienen los alumnos sobre cómo identificar la información que les puede ser útil para un trabajo de investigación. La cantidad de información a la que tienen acceso a través de internet puede representar tanto una ventaja como un obstáculo porque esto se traduce en mayores tiempos de búsqueda y selección, además de diseñar estrategias o directrices que les indiquen aquello que sí pueden utilizar para elaborar una tarea determinada.

GF4S4P25 “Yo busco las palabras clave, esas palabras que están relacionadas con el tema y me ayudan también a comparar información, para ir sacando lo que ya entendí”

GF4S4P9 “Para mí es más fácil hacer resúmenes o cuestionarios, por ejemplo. Sacar preguntas sobre lo más importante y me baso en ello para hacer mis trabajos académicos”.

GF4S4P14 “Por las ideas importantes relacionadas con el tema. Escogía un texto como base y establecía las relaciones con otros textos para complementarlo y cumplir con los objetivos del trabajo solicitado”.

GF4S4P15 “Sí, sobre todo si tienes interés en el tema. A mí me gusta más la parte de la comunicación, así que buscaba más cosas sobre ese tema. Se hace tedioso si debes investigar sobre temas que no te llaman la atención”.

Los comentarios que suscitaron las preguntas derivadas de la Subcategoría 4 *Identificación de la Información Relevante*, se relacionan con la Subcategoría 2 que se refiere al *Dominio del Vocabulario*. La mayoría de los estudiantes fue muy insistente en la importancia de conocer los términos que se utilizan, tanto en el transcurso de la carrera como en el futuro campo profesional y laboral.

Pero lo anterior no se refiere a un conocimiento superficial, sino además la aplicación correcta de los términos especializados que se emplean en estos campos del conocimiento, especialmente los que se refieren a la educación y a la comunicación, así como los criterios de selección que los orienten sobre los objetivos y lineamientos del trabajo solicitado.

Subcategoría 5. Relacionar información nueva con conocimientos previos

De acuerdo con las investigaciones de Paula Carlino (2003) el hecho de que los estudiantes ya se encuentren en el nivel licenciatura provoca que algunos docentes asuman la actitud de “eso ya lo deben de saber”. El Grupo Focal 2 confirmó con sus comentarios esta situación y reafirmó la convicción del presente trabajo de investigación sobre lo importante que resulta enfocar la atención en los alumnos y su percepción en cuanto a la enseñanza universitaria en general y la elaboración de los trabajos académicos en particular.

GF2S5P9 “Hay algunos maestros que actúan como si por el hecho de ser universitarios, ya debemos saber ciertas cosas”.

GF2S5P12 “La mayoría son flexibles y abiertos y explican de nuevo o nos recomiendan otras fuentes, lo cual hace la diferencia entre la disposición de un docente que comparte opiniones y conocimientos y otro que no”.

También es preciso mencionar las opiniones de los alumnos que destacan la labor del docente que es flexible y que además de compartir sus conocimientos y experiencias, puede llegar a repetir la explicación en beneficio de sus estudiantes. Esto causa una impresión muy favorable en ellos y los impulsa a ser más cumplidos con sus trabajos.

GF1S5P3 “En la Malla Curricular las materias están organizadas por nivel de complejidad. Lo que vimos en semestres anteriores son las bases o pequeños peldaños que permiten una mejor comprensión de los contenidos que vienen en materias o trabajos posteriores”.

Lo anterior significa que los alumnos están familiarizados con la malla curricular de la licenciatura. Por supuesto, es preciso tomar en cuenta que todos los alumnos entrevistados se encontraban cursando sexto y octavo semestres, lo cual significa que, evidentemente, la mayoría se encuentra ya cerca del final de su carrera; sin embargo, fue una minoría de alumnos los que consideraron que había algunas materias “de relleno” (según su propia expresión) dentro del Plan de Estudios, principalmente las del Tronco Común Universitario, pero sin declarar, abiertamente al menos, que deliberadamente no habían cumplido con los trabajos solicitados por los docentes que en su oportunidad se encontraban impartiendo este tipo de materias.

GF2S5P1 “Sobre el trabajo académico, opino que mucha tarea no garantiza una buena educación. Yo pienso que las tareas y los trabajos académicos serían sólo para reforzar un aprendizaje”.

Los estudiantes en general hicieron comentarios adversos respecto a la cantidad de trabajos académicos que debían afrontar, normalmente al final de cada semestre. Están de acuerdo, como ya se ha señalado, que las tareas y trabajos refuerzan el proceso de aprendizaje, pero lo que sí tienen muy claro es que cantidad no necesariamente significa calidad y que en ocasiones deben sacrificar las calificaciones de ciertas unidades de aprendizaje más “benignas” en favor de una calificación mayor con un maestro más exigente.

Subcategoría 6. Organización de las ideas

La Subcategoría 6 *Organización de ideas* se refiere precisamente a las estrategias que en un momento dado los alumnos deben adaptar o incluso crear, de tal manera que puedan cumplir con los trabajos académicos solicitados.

GF1S6P7 “Para mí es más sencillo cuando empiezo a redactar, puesto que ya tengo la idea de lo que quiero hacer una vez que he leído el material”.

GF3S6P6 “Además de los tiempos, la organización del trabajo y el vocabulario, otra dificultad de investigar y elaborar un trabajo es la redacción”.

GF4S6P16 “Se identifican las palabras clave anotando las ideas más relevantes que se incluirán en el trabajo solicitado”.

GF4S6P17 “Primero leo el documento y mientras voy leyendo encuentro una idea clave de acuerdo al objetivo del trabajo. La subrayo y voy conectando esas ideas”.

GF3S6P22 “Para mí lo más fácil era hacer una matriz de análisis para clasificar la información, hacer pequeñas síntesis e identificar las ideas principales”.

Las opiniones con respecto a esta subcategoría fueron de una gran variedad, acordes no sólo a los puntos de vista de los mismos estudiantes, si no a las características cambiantes de cada trabajo solicitado de acuerdo a los temas académicos abordados.

Muchas de las estrategias comentadas empiezan por la identificación de las palabras clave y pasan por el conocimiento de los términos especializados. Acorde a la opinión de los participantes, nunca se insiste lo suficiente en el momento de investigar el vocabulario propio de la profesión.

De acuerdo con lo que se planteó en el marco teórico, el análisis y síntesis de información constituye una competencia cuya adquisición permite a los estudiantes el manejo eficiente de la información recabada, así como la aplicación de las técnicas de escritura académica que requieren para la presentación de sus trabajos y el acceso sistemático y ordenado a las fuentes de información útil para su campo de estudio.

Considerada una competencia genérica o transversal, la Capacidad de Análisis y Síntesis de la Información, permite a los alumnos comprender textos académicos complejos que les sirvan de base para elaborar sus propios textos, y

les facilita el acceder no sólo a nuevos lenguajes, sino a la información valiosa que cada texto puede aportar a su aprendizaje.

Categoría 3 Manejo de la Información Académica

Con el término información académica se pretende por supuesto hacer especial énfasis en las diferencias que existen entre los textos regulares que se utilizan en los niveles educativos anteriores y los textos académicos y científicos que los alumnos universitarios deben aprender a manejar cuando ya se encuentran en el nivel superior.

Se refiere también a la adquisición de una cultura académica basada en los conocimientos y experiencias adquiridos en la licenciatura a través tanto de la labor del docente como de la lectura de los textos más especializados que se abordan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la universidad.

Subcategoría 7 Búsqueda eficiente de información

La opinión de los alumnos con respecto al proceso de elaborar citas bibliográficas en los trabajos académicos fue unánime: es muy complicado citar correctamente de acuerdo al estilo de citación indicado por el maestro.

GF2S7P15 “Lo más difícil ha sido aprender a citar, no lo domino aún, busqué en internet cómo hacerlo y trae distintas formas, entonces, los maestros nos regañaban y decían que era algo que debíamos saber, nos recomendaban un manual para guiarnos y había que descubrir cómo utilizarlo”.

GF4S7P13 “Es muy complicado estar citando, sin embargo, hay documentos en los repositorios y cuando das *click* te *lanza* la cita. Esto lo aprendí después de cuatro años, al estar en clases en línea”.

GF4S7P20 “Se me dificulta redactar, aprender a parafrasear teniendo cuidado de no caer en plagio. Citar es difícil sobre todo al principio”.

Algunos docentes se dan a la tarea de enseñar a sus estudiantes cómo citar, pero de acuerdo con los propios alumnos, también recurren al internet para encontrar una forma sencilla de elaborar las citas. Sin embargo, según sus propias palabras “la técnica para citar que encontramos en internet puede ser muy diferente de la que nos enseña el maestro” (GF4S7P21) lo que termina por confundirlos.

Al señalar las características de la competencia Manejo de la Información Académica, tomamos en cuenta asimismo la utilidad de enseñar a los alumnos cómo funcionan las citas textuales y las paráfrasis a fin de que sean una herramienta útil tanto para la elaboración de sus trabajos como para redacción de su tesis.

GF3S7P22 “Busco en Google Académico, repositorios principalmente. Si yo tengo el libro, se me hace más fácil buscarlo ahí que en internet porque, o no sé buscar o realmente no encuentro lo que yo quiero. Entonces, si tengo el libro, busco el tema y saco de ahí la información”.

GF3S7P23 “También puedo buscar en enciclopedias y a veces cuando dejan un tema en particular, igual lo busco en la enciclopedia y muchas veces sí lo encuentro y ahí lo puedo consultar”.

GF3S7P24 “Hay páginas que se especializan en ese tema y que puedo consultar. A mí eso me indica que es una fuente confiable, porque se relaciona exactamente con el tema que estoy buscando”.

GF3S7P33 “Lo que se me dificulta más es buscar la información. Me he dado cuenta de que se me dificulta porque no sé cómo buscarla. Si no tienes claro realmente qué vas a buscar, no te va a “aparecer” la información”.

GF3S7P34 “Lo que se me dificulta es que, ya una vez teniendo la información, descubrir cómo estructurarla. Cuando yo sé del tema y busco la manera de expresarlo, no sé exactamente cómo hacer ese seguimiento, sobre todo si no tienes una rúbrica para apoyarte”.

Otro aspecto que fue abordado constantemente por los alumnos se refiere a la Subcategoría 7 *Búsqueda eficiente de información*. Además de la cantidad de información disponible, las fuentes a las que pueden acudir, y el esfuerzo de

seleccionar aquello que pudiera ser de utilidad en la elaboración de un trabajo académico, los alumnos hicieron referencia a la forma de estructurar u ordenar la información obtenida de acuerdo a los objetivos del trabajo.

En general, los estudiantes no tienen una técnica precisa que les permita “acomodar” la información que van seleccionando; en ocasiones utilizan dos o tres técnicas a la vez, pero de forma parcial, lo que les lleva tiempo, además de correr el riesgo, de acuerdo con sus propias palabras, de que su criterio no coincida con el del docente.

Sobre esta cuestión, varios alumnos hicieron referencia a la utilidad de las rúbricas de evaluación, donde en general los criterios suelen ser más claros y precisos. Comentaron los estudiantes que no todos los maestros tienen la precaución de diseñar una rúbrica de evaluación, por sencilla que sea, pero cuando lo hacen, a ellos les resulta de suma utilidad.

Subcategoría 8. Selección de la información relevante

Esta subcategoría presenta una estrecha relación con la Subcategoría 4 *Identificación de la información relevante*, ya que ambas representan dos pasos consecutivos del mismo proceso: la información que, una vez encontrada, es valorada por su mayor o menor utilidad en la elaboración de un trabajo académico, y los criterios que se toman en cuenta para esta valoración.

GF4S8P33 “Lo difícil es depurar la gran cantidad de información que encuentras en internet para ubicar lo que de verdad te puede ser útil. Tanta información hace que te distraigas o te desvíes del tema, por eso hay que depurar, para utilizar sólo lo que realmente nos sirve”.

Esta afirmación concuerda así mismo con el comentario anterior expresado por el Grupo Focal 4, en el cual se referían también a la gran cantidad de información que deben descartar una vez que han encontrado las referencias a su tema de estudio. En este grupo prevaleció la opinión de que es mucha más la información que se descarta que la que en definitiva se utiliza en la versión final del trabajo solicitado, lo que en ocasiones resulta un tanto frustrante para los alumnos, sobre

todo si los textos (recomendados por el docente o encontrados por ellos mismos) resultan muy extensos.

Aunque sí es preciso aclarar que el término “extenso” en este caso es muy relativo, ya que los estudiantes que afirmaron que les gustaba leer o que sí tenían el hábito de la lectura, no tenían problema en leer un libro entero al semestre. Por otro lado, no obstante, también hubo alumnos que afirmaron que un artículo de más de dos mil palabras ya les parece muy extenso.

GF2S8P7 “Para organizar la información, hago resúmenes o también cuestionarios con preguntas sobre lo más importante y sobre ellas organizo el tema”.

GF1S8P9 “Pero una vez que tengo las ideas relevantes es más fácil darles un orden y empezar a escribir”.

GF3S8P26 “Yo le doy una leída superficial y si el texto me parece interesante, sigo leyendo y voy haciendo un resumen, sacando lo más interesante”.

Respecto a la Subcategoría 8 *Selección de la Información relevante*, los alumnos expresaron que utilizan distintas estrategias en la elaboración de sus trabajos académicos. Una de las más mencionadas fue la elaboración de resúmenes, que en este caso se relaciona directamente con la segunda competencia comunicativa avanzada, la Capacidad de Análisis y Síntesis de la información.

Los alumnos participantes en los grupos de enfoque tienen una idea clara de cómo abordar la elaboración de los trabajos académicos a lo largo de sus estudios de licenciatura, sin embargo, el no tener una estrategia efectiva de selección de información les produce una idea de acumulación de trabajo o incluso de cierta pérdida de tiempo, que se produce de algún modo por la falta de organización.

De lo anterior se partió para que en el planteamiento inicial de la tesis se insista en el análisis de las estrategias que los alumnos van diseñando, ya sea utilizando algunos de los consejos que les pueda dar el docente, o investigando por su cuenta en libros o en internet que, como ellos saben, es una fuente inagotable

de información y de técnicas más o menos rigurosas que los ayudan en el cumplimiento de las tareas.

La cuestión medular en este sentido es destacar hasta qué punto los estudiantes dependen de lo que encuentran en internet. La mayoría de las veces es su primera y única fuente de información. Sólo los cuatro alumnos a los que ya hemos aludido anteriormente y que aseguraron que les gusta leer, afirmaron que acuden en primer lugar a los libros con los que cuentan, incluyendo enciclopedias, para localizar la información que necesitan y ya después buscan en internet. Esto ciertamente nos habla de cuál es la principal fuente de información y de consulta de los alumnos en lo que se refiere al proceso de elaboración de sus trabajos académicos.

Subcategoría emergente 9 Dificultades debidas a la pandemia. Problemas que enfrentaron los alumnos ocasionados por el confinamiento obligatorio y generalizado provocado por la pandemia del Coronavirus (SARS-CoV 2) durante los años 2020, 2021 y los primeros meses del 2022.

Para facilitar la identificación de los comentarios de los estudiantes relacionados directamente con las dificultades que enfrentaron durante el confinamiento, se decidió incluirlos en una subcategoría emergente, denominada S9, para incorporarla a las otras ocho subcategorías ya identificadas y definidas.

Dentro de las dificultades que enfrentan los alumnos en la elaboración de sus trabajos académicos, los estudiantes reconocieron la presencia de múltiples distractores presentes, especialmente en sus hogares, durante el periodo de confinamiento debido a la pandemia del Coronavirus.

Estos comentarios que surgieron a lo largo de las dinámicas con los grupos focales, llevó a agregar preguntas relacionadas con este tema, que adquirió relevancia conforme cada grupo focal intercambiaba puntos de vista acerca de los obstáculos que enfrentaron durante la cuarentena. Cada aspecto se consideró en

este análisis conforme se fue haciendo presente en las respuestas de los alumnos participantes.

Como ejemplo de lo anterior se incluyeron algunos comentarios expresados por los alumnos que se relacionan directamente con los problemas que se manifestaron durante el confinamiento y lo que opinaban de ello.

GF3S9P7 “Algunas tareas o trabajos no van tan relacionados o quizá son algo diferentes por la cuestión de que la carrera se presta para hacer muchas actividades presencialmente, pero a causa de la pandemia, siento que las actividades que nos dejaron nos estaban limitando en ciertas cosas”.

GF3S9P1 “Por mi parte, adaptarme a estar todo el día en casa, me costaba mucho porque a mí me gusta estar fuera y además me gusta convivir dentro del salón y en casa eras tú solo con tu computadora recibiendo clases en línea. Fue muy difícil, pero nos adaptamos”.

GF4S9P2 “Fue difícil porque era algo nuevo, quizá habíamos escuchado sobre video llamadas, pero entrar de lleno a una clase virtual, fue muy complicado, sobre todo al principio. No nos lo imaginamos, nos poníamos nerviosos; aunque ya nos conocíamos, no sabíamos cómo reaccionar”.

GF4S9P3 “Tenía que resolver las cosas solo y cuando había cosas difíciles de entender, al no estar en clase presencial es más complicada la interacción. Además, está la familia, yo tengo un hijo pequeño y debía atenderlo, además de las situaciones que por la pandemia se iban presentando”.

GF4S9P5 “Para todos fue muy complicada la conectividad, creo que nos afectó a todos porque a veces se interrumpía la señal y ya no podías entrar a la clase, aunque poco a poco nos fuimos adaptando y buscando estrategias para cumplir con las actividades solicitadas por el docente. Lo más problemático era la conectividad”.

Cabe destacar que, dentro de las variables incluidas en el diseño original del instrumento de investigación, no se encontraba ninguna relacionada directamente con la percepción de los alumnos en cuanto al problema del confinamiento durante la pandemia del Coronavirus, aunque de acuerdo con la segunda pregunta de

investigación, la cual se refiere a las dificultades que enfrentan los alumnos durante la elaboración de los trabajos académicos, era natural que surgieran comentarios respecto a los obstáculos que se les presentaron durante el confinamiento.

Por lo tanto, cuando el tema salió a relucir, los estudiantes abundaron sobre ello a lo largo de las sesiones. Es por lo anterior que se incluye en este análisis, pero al no ser el tema central de la presente investigación, sólo se reporta como hallazgo y se hace este breve comentario.

Se considera que, dada la importancia que alcanzaron los acontecimientos relacionados con la pandemia, estos comentarios podrían ser la base para continuar la investigación por este camino, no obstante, sería tema para otra tesis o artículo vinculado.

También se detectaron durante las dinámicas de los grupos focales que, entre más hayan avanzado los alumnos en los semestres de su carrera, se traduce en una menor participación -tanto en el número de alumnos que participan como en la duración de las intervenciones- lo cual podría significar que las competencias adquiridas por los estudiantes a lo largo de la licenciatura, no necesariamente les proporcionan una mayor seguridad o soltura al responder las preguntas de un instrumento de investigación o al participar en discusiones o dinámicas de grupo. Sin embargo, este aspecto de la cuestión excede los límites del presente estudio y sólo se reporta como hallazgo.

Es importante destacar que los cuatro grupos coincidieron en muchas de las respuestas a las preguntas planteadas. La dinámica del Grupo Focal permitió intercambiar pareceres sobre estas preguntas y relacionar las respuestas con los comentarios anteriores o posteriores.

Al aumentar la coincidencia de las respuestas con respecto a los temas planteados, se dio por terminado el trabajo con los grupos focales al concluir la dinámica con el cuarto grupo, por considerarse que las respuestas resultaban ya repetitivas. El criterio para dar por concluido el trabajo de campo es el que expertos en Metodología como Strauss y Corbin (2016) denominan saturación teórica, es

decir, concluir la investigación de campo cuando se empieza a obtener la misma información, cuando ya no aparecen ideas nuevas. Sin embargo, cada grupo entrevistado hizo aportaciones valiosas que contribuyeron al estudio y respondieron a las preguntas y los objetivos de la presente investigación.

CONCLUSIONES

Para concluir el trabajo realizado en la elaboración de la presente tesis doctoral, se propone dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este estudio:

- ¿Cómo perciben los alumnos la realización del trabajo académico en la licenciatura, específicamente lo relacionado con las Competencias Comunicativas Avanzadas?
- ¿Cuáles son las experiencias y dificultades que los alumnos enfrentan en la elaboración de los trabajos académicos en la universidad?

Una vez definidas las preguntas de investigación y los objetivos, el Objeto de Estudio fue establecido como sigue: Percepción de los alumnos de licenciatura de las Competencias Comunicativas Avanzadas y su aplicación en la elaboración de los trabajos académicos propios de la educación universitaria, así como el quehacer de los estudiantes que, sobre la base de procesos comunicativos complejos y específicos, puedan expresar sus ideas y opiniones sobre su desempeño en las tareas y las dificultades que enfrentan en la elaboración de los trabajos académicos que exige la educación superior.

El análisis de las respuestas proporcionadas por los alumnos que participaron dentro de los grupos focales tuvo como objetivo extraer el contenido conceptual de las mismas, sin tomar en cuenta los aspectos estrictamente lingüísticos de esas mismas respuestas, o sus aspectos gramaticales.

En cambio, se realizó un análisis del contenido de las percepciones y opiniones de los alumnos abstrayendo los conceptos relacionados con el tema de las competencias comunicativas en general y con las subcategorías establecidas en particular.

Al realizar este doble análisis, mediante el cual la presente investigación extrae, no sólo conceptos significativos, sino las relaciones que se dan entre esos

mismos conceptos, lo que permite abstraer un significado subyacente que tienen en común estos conceptos, hizo posible el establecimiento de una serie de conclusiones a partir de estos mismos conceptos expresados por los alumnos en respuesta a las preguntas del instrumento de investigación.

Con respecto a lo establecido en los temas del Capítulo II que constituyen la base teórica de la presente investigación, cabe destacar la definición de Noam Chomsky sobre la competencia lingüística, y que se refiere a los principios abstractos que regulan el sistema de una lengua.

A partir de las respuestas obtenidas de los participantes en los grupos focales, se encuentra que los alumnos de sexto y octavo semestres tienen conocimiento básico acerca de los lenguajes que se emplean en el ámbito académico, además de los criterios para la búsqueda de información, de las diferentes formas de interactuar con los docentes y sus propios compañeros de clase, así como en general el manejo de los textos académicos que forman parte del trabajo cotidiano dentro de su formación universitaria.

Por otra parte, cabe destacar también que, apoyados por lo que aprenden en el aula, además de conocimientos más o menos intuitivos, los estudiantes diseñan sus propias herramientas para la elaboración de sus trabajos así como estrategias que van utilizando de acuerdo con los requerimientos de cada materia y su respectivo docente.

Estas estrategias constituyen una forma de emplear las competencias comunicativas coincidiendo con lo expresado en el Estado de Arte, en cuanto a que pueden llegar a ser claves para adquirir otro tipo de competencias más complejas que coadyuven en el quehacer académico de la licenciatura y eventualmente en su desempeño profesional.

Entre los hallazgos que resultaron del presente trabajo de investigación, cabe destacar que no hubo diferencias significativas entre los alumnos, tanto de sexto como de octavo semestres, ya que utilizan herramientas similares para la búsqueda y manejo de la información, pero no cuentan con estrategias definidas para la lectura

de comprensión. En este aspecto, las opiniones generalizaron el problema de la comprensión de los textos académicos, pero no expresaron en concreto una técnica útil que les facilitara la labor de comprender e interpretar el significado que subyace en estos textos.

La actividad lectora con fines académicos exige tener en cuenta ciertos criterios de búsqueda, comprensión y selección de la información. Los alumnos participantes expresaron esta idea asegurando que es muy importante la guía del docente así como el conocimiento del vocabulario y una comprensión general del tema abordado.

Cabe destacar que en general los alumnos tienen una opinión favorable acerca de los trabajos académicos que deben realizar durante sus estudios de licenciatura. La mayoría de los participantes comentó acerca de lo que naturalmente perciben como que el hecho de estar “estudiando una carrera” implica elaborar las tareas y cumplir con los trabajos de investigación.

Sobre la base del análisis realizado a las respuestas y comentarios de los alumnos, se puede afirmar que en este caso sí aplican, aunque sea parcialmente, las competencias comunicativas que han ido adquiriendo a lo largo de la licenciatura. Sin embargo, también fueron muy elocuentes sobre los retos que representa el trabajo académico en la educación superior, el cual finalmente resulta ser muy diferente a lo que estaban acostumbrados a realizar en educación básica y media superior.

De acuerdo con lo expresado por Habermas (1999, p. 25) uno de los principales componentes de la racionalidad comunicativa, la cual está implícita en toda práctica educativa, es la reflexión, esto es, recibir, interpretar y pensar sobre los mensajes que se reciben dentro de un contexto específico, como lo es el de la educación universitaria .

Cabe señalar que aunque los estudiantes no insistieron en esto especialmente, muchos de ellos estuvieron de acuerdo en que tanto la actividad lectora como la elaboración de los trabajos académicos, que suponen la

comprensión, la búsqueda de información y en general las competencias comunicativas, les permiten acceder al conocimiento así como relacionarse con el mundo objetivo, a través de procesos comunicativos que implican muchas formas de expresión, tanto oral como escrita y que de acuerdo con Habermas permiten la argumentación, la cual posibilita la mejor forma de llevar a cabo las prácticas comunicativas dentro del aula y conducen a mejores formas de aprendizaje y reflexión.

En definitiva, es en la licenciatura donde se puede abordar un mismo tema desde diversos puntos de vista; donde se consultan diferentes autores para estudiar los tópicos relevantes de un campo de conocimiento; donde se presentan los debates actuales que permiten el avance de las ciencias y las humanidades y donde se discuten ideas complejas y sus implicaciones científicas, sociales y culturales. Este proceso puede resultar difícil para el entendimiento de los jóvenes estudiantes, por lo cual ellos insisten tanto en la comprensión general de los temas estudiados como en la guía de los maestros durante este proceso.

Sin embargo, las dificultades que enfrentan, de acuerdo con sus propias palabras, no son pocas. El exceso de información no precisamente útil en internet, el poco tiempo de que disponen para cumplir con todos sus trabajos, así como criterios de evaluación poco claros son algunos de los problemas que de acuerdo con su propia percepción, ellos enfrentan durante la elaboración de sus tareas y trabajos académicos.

Según lo encontrado en el apartado de análisis e interpretación de los datos, existen sutiles diferencias entre las dificultades que tienen los alumnos con el vocabulario y los que las tienen con la redacción. Los estudiantes que manifestaron tener problemas con los términos especializados, normalmente se referían a la dificultad de buscar los conceptos en una fuente que explicara el vocabulario de una manera sencilla, puesto que la mayor parte de las fuentes académicas ya de suyo son complicadas de entender.

Por otro lado, los alumnos que manifestaron tener mayores dificultades con el proceso de redacción, a menudo se refirieron directamente al problema de

comprender la cuestión de una manera integral, esto es, de tener una clara visión de conjunto sobre el tema tratado antes de pasar a la escritura del trabajo solicitado, lo cual ellos relacionan directamente con la Comprensión Lectora, la primera competencia comunicativa avanzada propuesta por el presente trabajo de investigación.

En este aspecto, los alumnos creen que hay una única manera de escribir “bien” y si el docente no tiene la precaución de aclararles que existen muchas maneras de escribir, diversas las formas que puede adoptar un discurso, las cuales pueden ser igualmente válidas de acuerdo a ciertos criterios de gramática y redacción, corren el riesgo de optar por la solución de “copiar y pegar” o de realizar trabajos superficiales que no van más allá de un resumen al vapor y un breve comentario más o menos improvisado.

Sobre este asunto, se puede comentar que al realizar la lectura de un texto que pertenece a un género determinado, el escritor cumple con una serie de convenciones que hacen que el texto pertenezca a ese género en particular y no a otro, por lo cual el lector también tiene ciertas expectativas en cuanto al contenido del texto y lo que espera encontrar en él. Es por ello que conocer los géneros discursivos propios del ambiente académico no se trata solamente de aprender ciertas técnicas, sino en realidad y principalmente, de incorporarse a una práctica social.

Con excepción del último grupo focal entrevistado, los alumnos comentaron que en general, tenían más dificultades con la comprensión lectora que con la redacción final del trabajo. Una vez comprendido de qué se trata el tema, la estructuración del trabajo y la redacción final resultaban más sencillas de realizar.

Los estudiantes destacaron en repetidas ocasiones hasta qué punto es importante conocer el vocabulario no sólo de cada materia, sino en general el léxico propio de su profesión, puesto que este conocimiento les permite una comprensión más clara y profunda de los temas tratados tanto dentro de los textos académicos como en las clases con el docente.

Entre más claras tengan los estudiantes las metas de aprendizaje o los objetivos señalados para la elaboración y entrega de un determinado trabajo académico (de dominio o centrados en la tarea) estarán más motivados a utilizar estrategias que les permitan comprender los textos y lograr el aprendizaje o la adecuada interpretación. Cuando el alumno se da cuenta que gracias a ciertas estrategias, es capaz de comprender textos académicos complejos, resulta positivo para su desempeño como estudiante así como para la percepción que tiene con respecto a la adquisición de competencias comunicativas en el transcurso de sus estudios de licenciatura.

En general, de acuerdo con los comentarios extraídos de las respuestas a las preguntas del instrumento, los alumnos universitarios pueden presentar un mayor interés hacia la lectura de textos académicos cuando la tienen también por la lectura de otros temas o incluso por la literatura, ya que estas actividades de esparcimiento pueden facilitar la adquisición de un comportamiento lector más efectivo.

Como ya se ha señalado en el Marco Contextual, muchos autores también afirman que las bajas puntuaciones de los alumnos mexicanos en pruebas internacionales guardan una estrecha relación con el bajo índice de actividad lectora en la población en general, tomando como base los datos contenidos en la Encuesta Nacional de Lectura (2022) que ya se comentaron en dicho apartado.

Considerando los resultados aquí reportados, el estudio de las Competencias Comunicativas Avanzadas denominadas Comprensión Lectora, Capacidad de Análisis y Síntesis y Manejo de la Información Académica, son importantes para la población estudiada en el sentido de que ejemplifican una parte de las competencias con las que los estudiantes deben contar, de acuerdo a lo que plantea el Plan de Estudios de la licenciatura, así como las definiciones y planteamientos contenidos en el presente trabajo de investigación, con el objetivo de enfrentar los requerimientos académicos de la carrera, así como los laborales más inmediatos.

Dentro del currículum deben integrarse una serie de características que aporten al enfoque competencial. Esto es necesario para poder trabajar con tareas

que permiten abordar cada una de estas competencias; como ejemplo, se pueden señalar el análisis de la información obtenida y estrategias para su selección, lo cual posibilita el dar una visión de conjunto al aprendizaje y favorecer la adquisición de competencias y no de componentes o elementos parciales, utilizando estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas.

Intercalando tareas globales con otras específicas, se pueden realizar aprendizajes parciales, pero necesarios para la adquisición de cada competencia; ayudar a que los estudiantes comprendan todo lo que se puede hacer cuando se adquiere un determinado conocimiento; orientar el aprendizaje a la comprensión profunda del contenido y de las situaciones; que exista coherencia entre los procesos de enseñanza, de aprendizaje e incluso de evaluación, con los lineamientos que plantea el plan de estudios para cada competencia; y finalmente, la transferencia de conocimientos y de capacidades adecuadas para el cabal cumplimiento del trabajo académico y de los objetivos curriculares.

Es muy importante hacer que los estudiantes universitarios tomen conciencia de hasta qué punto es importante el aumento de la comprensión lectora así como el aprendizaje de la escritura académica en el ámbito de la educación superior, implementando por un lado, acciones institucionales que permitan establecer que la lectura y la escritura son procesos, saberes que deben adquirirse a través de acciones concretas orientadas hacia la enseñanza y el aprendizaje, y por otro, que autoridades y docentes promuevan el interés de los alumnos hacia el desarrollo de las Competencias Comunicativas Avanzadas.

De acuerdo con el análisis a las respuestas de los grupos focales, se apela en concreto a la conducción del docente a través de los temas propios de cada campo del conocimiento, sus términos especializados, sus aspectos teóricos y prácticos, así como los autores que los han estudiado y explicado.

Por otro lado, se sugiere promover así mismo el uso de rúbricas de evaluación, de criterios claros y precisos en la elaboración y recepción de tareas y trabajos de investigación, así como un esfuerzo honesto en la promoción de la lectura y la capacitación en competencias comunicativas.

Por todo lo anterior, resulta esencial que en los diseños curriculares sean consideradas las Competencias Comunicativas Avanzadas como potenciadoras del aprendizaje, con el objetivo de formar a las nuevas generaciones con bases cada vez más sólidas que en definitiva les ayuden a mejorar su rendimiento académico y eventualmente el ejercicio competente de su profesión.

Referencias

- Amodio, E. (2005). *Cultura, Comunicación y Lenguajes*. Caracas, Venezuela. UNESCO, IESALC. Obtenido de: <http://publicaciones.caf.com/media/1221/73.pdf>
- Adorno, T. W. (2001). *Epistemología y Ciencias Sociales*. Frónesis Cátedra. Universitat de Valencia. España.
- Amozurrutia, J. A. (2012). *Complejidad y Sistemas Sociales : un modelo adaptativo para la investigación interdisciplinaria* CEIICH-UNAM. México.
- Amozurrutia, J. A. (2013). *Apuntes sobre Sistemas Adaptativos para el Análisis Social*. CEIICH-UNAM. México.
- American Psychological Association (APA). (2010). *Manual de Publicaciones*. 6ª. Edición. Editorial El Manual Moderno. México.
- Argudín, Y., Luna, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. Ed. Paidós. México
- Bon Pereira, M. (2011). Formación Basada en Competencias y Pensamiento Complejo: apuntes básicos para una educación de calidad. En Cardona, F. y Larrea, J. J. (Eds.). *Docencia y Comunicación en Latinoamérica* (pp. 124-152). Comunicación Latinoamericana, Grupo DIRCOM. Argentina. Obtenido de: <https://es.slideshare.net/lgnacio/ebook-docencia-y-comunicacin-en-laatinamerica>
- Brizuela, A., Pérez, N., Rojas, G. (2020). Validación de una prueba de comprensión lectora para estudiantes universitarios. *Revista Educación*. Universidad de Costa Rica. Obtenido de: <https://www.mendeley.com/catalogue/10189aa0-1f6a-3a92-9db8-050a9eb1f5c6/>
- Booth, W., Colomb, G., Williams, J. (2008). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Biblioteca de Educación, Ed. Gedisa. México.
- Buendía, L., Colás, P., Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Ed. McGraw Hill. Madrid, España.
- Buitrago, A., Navarro, E., García Matilla, A. (Eds.) (2015) *La educación mediática y los profesionales de la comunicación*. Ed. Gedisa. España.
- Camps, A. (Comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Ed. Graó de IRIF, Barcelona, España.

- Carlino, P. (2003). Leer Textos Científicos y Académicos en la Educación Superior: Obstáculos y Bienvenidas a una Cultura Nueva. *Revista Uni/Pluri Versidad*. Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia. Obtenido de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12289>
- Carlino, P. (2009). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la Alfabetización Académica? *Página y Signos, Revista de lingüística y Literatura*. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia. Obtenido de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/85.pdf>
- Carlino, P. (2010). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad: Una Introducción a la Alfabetización Académica*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica, 10 Años Después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 18, núm. 57, (pp. 355-381) Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carreño, L. (2011). Formación del futuro profesional de la comunicación. En Cardona, F. y Larrea, J. J. (Eds.). *Docencia y Comunicación en Latinoamérica* (pp. 107-122). Comunicación Latinoamericana, Grupo DIRCOM. Argentina. Obtenido de: <https://es.slideshare.net/cterrones/docencia-y-comunicacin-en-latinoamrica-juan-jos-larrea-francisco-cardona-dircom>
- Cely, A; Sierra, G. (2011). La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior. *Cuaderno de Investigación*. Universidad EAN. Bogotá, Colombia. Obtenido de: <http://hdl.handle.net/10882/2771>
- Chávez, M. G. (2013). El grupo de discusión: técnica de investigación con utilidad práctica. En Chávez, M. G., Covarrubias, K., Uribe, A. (Coords.) *Metodología de Investigación en Ciencias Sociales. Aplicaciones prácticas*. (pp. 133-168) Universidad de Colima. México.
- Chomsky, N. (2002) *El lenguaje y la mente humana*. Ed. Ariel. Barcelona, España.
- Crovi, D. (2013). De la investigación a la interlocución o el reto de producir conocimiento con incidencia social. En Aguilar Edwards, A. C. *La producción del conocimiento en las ciencias de la comunicación y su incidencia social* (pp. 17-35). Coahuila, México: Universidad Autónoma de Coahuila, AMIC. Obtenido de: www.researchgate.net/publication/289988925_La_produccion_del_conocimiento_en_las_ciencias_de_la_comunicacion_y_su_incidencia_social
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2007). *Leo pero no comprendo*. Col. Lengua y Discurso. Ed. Comunicarte. Argentina.

- Davidson, C. N. (2017). *The New Education. How to revolutionize the university to prepare students for a world in flux*. Basic Books. New York, United States.
- Dulzaides, M., Molina, A. (2004) *Análisis Documental y de Información: Dos componentes de un mismo proceso*. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/42596799_Analisis_documental_y_de_informacion_dos_componentes_de_un_mismo_proceso
- Facultad de Ciencias de la Educación. (2018). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa*. Documento Ejecutivo. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, México.
- Flórez, Y. (2017). Las competencias comunicativas del maestro en formación como factor de competencia para los nuevos retos y escenarios de aprendizaje. *Memorias de Investigación*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia. Obtenido de: <http://hdl.handle.net/10656/6470>
- Folgueras, P., Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del aprendizaje y servicio solidario. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, (pp. 56-76). Obtenido de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/21972>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. 55ª. Edición. Mexico.
- Galindo, L. J. (Coord.) (1998). *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. Ed. Pearson Educación. México.
- González, L. (2002). Metodología para la construcción de un modelo de comunicación educativa en el aula. *Revista Razón y Palabra*. Vol. XIII. ITESM, México. Obtenido de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/21972>
- González, F. (2005). ¿Qué es un Paradigma? Análisis Teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Revista Investigación y Postgrado*. Universidad Pedagógica Experimental. Venezuela. (pp. 13-54). Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/658/65820102.pdf>
- Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U., Flores, C. (2013). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de Psicología. *Acta Colombiana de Psicología*. Universidad Católica de Colombia. Bogotá. Obtenido de: <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/170/210>
- Guerra, J., Guevara, Y. (2013). Validación de un instrumento para medir Comprensión Lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. 8 Núm. 2 (pp. 277-291). Xalapa, México. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228336005>

- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Ed. Taurus Humanidades, Santillana. Bogotá, Colombia.
- Hernández, D., López, R., Aguilera, C. (2017). Jóvenes universitarios: experiencias de lectura y escritura académicas. En: López, E., Maldonado, G., Marín, V., Vázquez, E. (Eds.) *Investigaciones Educativas Hispano-Mexicanas*. AFOE, Sevilla, España. Obtenido de: [www.río.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/5505/2017-Investigaciones%20Educativas%20Hispano-Mexicanas_SP%20\(1\).PDF?sequence=5](http://www.río.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/5505/2017-Investigaciones%20Educativas%20Hispano-Mexicanas_SP%20(1).PDF?sequence=5)
- Hernández, F., Ramírez, D. (2006) *La Facultad de Ciencias de la Educación a través del tiempo*. Ed. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Serie Estudios sobre la Universidad. Tlaxcala, México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2014) *Metodología de la Investigación*, 6ª Edición Ed. Mc Graw Hill Education.
- Herrera, M., Medina, G. (2012). La Comunicación Educativa Freireana: Fundamentos Teóricos. En De la Peña, G. *La Investigación de la Comunicación y su Incidencia Social* (pp. 847-854). Coahuila, México: Universidad Autónoma de Coahuila, AMIC. Obtenido de: <https://amic.mx/publicaciones/>
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la Competencia Comunicativa. *Forma y Función* (9), (pp. 13-37). Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Ibáñez, J., García, M., Alvira, F., (1986) *El análisis de la realidad social*. Alianza Editorial. España.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2022). *Encuesta Nacional de Lectura 2022*. Módulo de Lectura. México. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb22.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *México en PISA 2015*. Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional. México.
- Kaplún, M. (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación*. Ediciones de la Torre. Madrid, España.
- Kuhn, T. S. (1996). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.

- López, I. (2011). La competencia comunicativa y las TIC. En Cardona, F. y Larrea, J. J. (Eds.). *Docencia y Comunicación en Latinoamérica* (pp. 89-106). Comunicación Latinoamericana, Grupo DIRCOM. Argentina. Obtenido de <https://es.slideshare.net/Ignacio/ebook-docencia-y-comunicacin-en-la-latinoamerica>
- Manrique, E., Molleda, C., Montoro, T., Sadornil, E. (2011). Formación de Competencias Transversales en la Universidad. Aplicación a la Competencia Análisis y Síntesis. *Revista del Departamento de Ciencias Básicas Aplicadas a la Ingeniería Forestal y del Medio Natural*. Madrid, España. EUIT Forestal. Universidad Politécnica de Madrid. Obtenido de: <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2012/documentos/posters/245884.pdf>
- Marin, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Martínez, M. (2015). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ed. Trillas. México.
- Mentado, T., Cruz, L., Medina, J. (2017). Preparar para aprender: una manifestación del conocimiento didáctico del contenido en la práctica. *Estudios sobre educación*, (pp. 27-48). Obtenido de: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/11565>
- Moreno, T. (2009). La enseñanza universitaria: una tarea compleja. *Revista de la Educación Superior UAEH*, (pp. 115-138). Obtenido de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista151_S3A1ES.pdf
- Muñoz-Catalán, M. C., Rocha, R. (2016). Reflexión conceptual sobre la naturaleza de elementos metodológicos en la investigación cualitativa: un esquema de organización. En Gómez, J., López, E., Molina, L. *Libro de Actas del I Congreso Internacional en Formación, Investigación e Innovación Educativa* (pp. 15-17) Universidad Metropolitana UMET. [https://www.google.com/search?q=Mu%C3%B1oz-Catal%C3%A1n,+M.+C.+y+Rocha,+R+\(2016\).+Reflexi%C3%B3n+conceptual+sobre+la+naturaleza+de+elementos+metodol%C3%B3gicos](https://www.google.com/search?q=Mu%C3%B1oz-Catal%C3%A1n,+M.+C.+y+Rocha,+R+(2016).+Reflexi%C3%B3n+conceptual+sobre+la+naturaleza+de+elementos+metodol%C3%B3gicos)
- Muñoz, H. (2016). ¿Hacia dónde se dirigen las universidades en el siglo XXI? En Muñoz García, H. *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?* (pp. 5-17). México: UNAM-Porrúa.
- Muñoz, N., Romano, C. (2011). Percepción del 4º. Eje transversal del modelo educativo humanista de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: la autorrealización. Ponencia. *Congreso Internacional de Educación: Curriculum*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. Obtenido de <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2011/E033.pdf>

- Oliva, L. A. (2013). La violencia escolar, una mirada desde los universitarios. En Valero Vilchis, J. C. *Libro de Investigación AMIC. Procesos sociales y comunicativos* (pp. 206-226). México: AMIC-UAEM. Obtenido de: <https://uvm.mx/documents/20700/135385/21.+Protocolo-Orientaciones-Generales-Violencia-Escolar.pdf/7894be1a-58d8-412b-858b-4c582d099184>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2006) *Proyecto para la Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)*. Documento Ejecutivo. Obtenido de: <http://www.oecd.org/edu/statistics/desecco>
- Pasquali, A. (2007). *Comprender la comunicación*. Ed. Gedisa. Barcelona, España.
- Payne, M. (2002). *Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Pérez, D., De los Santos, J. (2017). Competencias genéricas en la educación superior. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*. Vol. 14 Núm. 27. República Dominicana. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=121158>
- Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM. México
- Posada, R. (2003). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, (pp. 1-34). Obtenido de: https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias_univ.pdf
- Reyna, G. (2017). *La cultura escolar en el desarrollo de las competencias comunicativas básicas*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, México.
- Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Mexicana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* (REICE). Vol. 10 Núm. 4. México. Obtenido de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1 (pp. 11-22) Universidade Federal de Santa Maria www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002
- Rizo, M. (2007) Interacción y Comunicación en Entornos Educativos. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, e-compós* Obtenido de: www.compos.com.br/e-compos

- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*. (pp. 145-165). Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90915108>
- Rodríguez, J. (2015) Competencias comunicativas y su incidencia en el desarrollo de los procesos de comprensión y producción discursiva-académica. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*. Año 12 Núm. 24 República Dominicana. Obtenido de: <http://cuaderno.pucmm.edu.do/>
- Segura, C. (2013). La importancia de la oralidad en la era hipermedial: una reconsideración sobre la docencia, aprendizaje y aplicación de la comunicación oral y su relevancia en la formación de un profesional de la comunicación. En Guadarrama, A. *Democracia, Comunicación y Movimientos Sociales* (pp. 1143-1186). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, AMIC. Obtenido de: <file:///C:/Users/titaz/Downloads/17841-37862-1-SM.pdf>
- Strauss, A., Corbin, J. (2016). *Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. 2ª edición. Ed. Universidad de Antioquía. Colombia.
- Russi, B. (1998). Grupos de Discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. En Galindo, L. J. (Coord.) *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. (pp. 75-115) Ed. Pearson Educación. México.
- Vallés, A. (2005) Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista Liberabit*. Lima, Perú. Obtenido de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007
- Vasallo de Lopes, M. I. (2000). La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas. *Diálogos. Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*. (pp. 1-12). Obtenido de: <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/74-revista-dialogos-la-investigacion-de-la-comunicacion.pdf>
- Vázquez, A., Novo, M., Jakob, I., Pelliza, L. (2010) *Lectura, Escritura y Aprendizaje Disciplinar*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Obtenido de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-203-3.pdf>
- Vega, N., Bañales, G., Reyna, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2013, Vol. 18, Núm. 57 (pp. 461-481) Obtenido de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300002

Vera, J., Estévez, E., Ayón, L. (2010). Percepción de estudiantes universitarios sobre importancia y realización de competencias genéricas. *Revista de la División de Ciencias Sociales*. Universidad de Sonora, México. Obtenido de:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47034866/015_Vera.pdf?1467748582=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D

Villa, A., Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Revista Educar*. Universidad de Deusto. País Vasco, (pp. 15-48). Obtenido de:

<http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130829002.pdf>

NOMBRE DEL TRABAJO

2022 Tesis versión final MZG.docx

RECUENTO DE PALABRAS

47761 Words

RECUENTO DE CARACTERES

267219 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

163 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

773.2KB

FECHA DE ENTREGA

Dec 6, 2022 7:46 PM CST

FECHA DEL INFORME

Dec 6, 2022 7:49 PM CST**● 11% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 11% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 4% Base de datos de trabajos entregados
- 1% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 15 palabras)