



REVISTA INTERNACIONAL DE  
**APRENDIZAJE**  
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

VOLUMEN 5  
NÚMERO 1



**REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE  
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

VOLUMEN 5, NÚMERO 1, 2018



REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
<http://sobrelaeducacion.com/revistas/coleccion/>

Publicado en 2018 en Madrid, España  
por Global Knowledge Academics  
[www.gkacademics.com](http://www.gkacademics.com)

ISSN: 2386-7582

© 2018 (revistas individuales), el autor (es)

© 2018 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <[soporte@gkacademics.com](mailto:soporte@gkacademics.com)>.

La REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

# REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

## **Director científico**

Candida Filgueira Arias, Universidad CEU San Pablo, España

## **Consejo editorial**

Aleska Cordero, Universidad Nacional Abierta, Venezuela

Rafael Paniagua Zapatero, Universidad CEU San Pablo, España

Antônio Vanderlei dos Santos, Universidade Regional Integrada, Brasil

Nancy Viana Vázquez, Universidad de Puerto Rico en Rio Piedras, Puerto Rico

Marisol Cipagauta, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Vladimir Figueroa, ISFODOSU, República Dominicana

Magda Pereira Pinto, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Salvador Ponce Ceballos, Universidad Autónoma de Baja California, Mexico



# Índice

<b>Diseño y validación de un cuestionario de competencias informativas para estudiantes universitarios</b>	<b>1</b>
<i>Saknicté Pisté Beltrán</i>	
<b>Discentes com deficiência visual e a inclusão na educação superior</b>	<b>9</b>
<i>Thelma Helena Costa Chahini, Silvania dos Santos Rabêlo, João Brito Batista</i>	
<b>Hacia una pedagogía de lectura y escritura: un estudio de género discursivo</b>	<b>17</b>
<i>Esperanza de León Arellano, María de Lourdes Rodríguez Vázquez</i>	
<b>O processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil</b>	<b>33</b>
<i>Antonia Zelina Resplandes de Souza, Thelma Helena Costa Chahini</i>	
<b>Revalorización curricular y reapropiación de los referentes identitarios de una Universidad de medio siglo: “El caso de la Universidad La Gran Colombia”</b>	<b>41</b>
<i>Ana Cecilia Osorio Cardona</i>	



# Table of Contents

<b>Design and Validation of a questionnaire of Information skills for university students</b>	<b>1</b>
<i>Saknicté Pisté Beltrán</i>	
<b>Students with visual impairment and inclusion in higher education</b>	<b>9</b>
<i>Thelma Helena Costa Chahini, Sylvania dos Santos Rabêlo, João Brito Batista</i>	
<b>Towards a Pedagogy of Academic Reading and Writing: a Discursive Gender Study</b>	<b>17</b>
<i>Esperanza de León Arellano, María de Lourdes Rodríguez Vázquez</i>	
<b>Inclusion of Students with Disability in Children's Education</b>	<b>33</b>
<i>Antonia Zelina Resplandes de Souza, Thelma Helena Costa Chahini</i>	
<b>Curricular Revalorization and Reappropriation of the Identifier Referents of a University of a Half Century: The case of the La Gran Colombia University</b>	<b>41</b>
<i>Ana Cecilia Osorio Cardona</i>	







## DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS INFORMATIVAS PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Design and Validation of a questionnaire of Information skills for university students

SAKNICTÉ PISTÉ BELTRÁN<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

---

### KEY WORDS

*Information skills  
College  
Questionnaire  
Evaluation*

---

### ABSTRACT

*The objective of this work is to analyse the development phases of a self-perception questionnaire for university students about their information competences, the questionnaire is developed from a Model of Indicators of competences in information for learning and research of university students in Mexico, that was conducted in a doctoral research. Likewise, the consistency of the questionnaire is measured to determine its reliability and a statistical analysis of the results is performed. The questionnaire, according to the results, is a tool that can be considered for its application in students of anthropology or related areas.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Competencias informativas  
Universidad  
Cuestionario  
Evaluación*

---

### RESUMEN

*El objetivo de este trabajo es abordar las fases de desarrollo de un cuestionario de auto percepción de competencias en información para estudiantes universitarios en México. El cuestionario es desarrollado a partir de un modelo de indicadores de competencias en información para el aprendizaje y la investigación de estudiantes universitarios en México, producto de una investigación doctoral. Asimismo, se mide la consistencia del cuestionario para determinar su confiabilidad y se realiza un análisis estadístico de los resultados. El cuestionario, de acuerdo con los resultados, constituye una herramienta que es posible considerar para su aplicación en estudiantes de antropología o áreas afines.*

---

## 1. Introducción

La construcción de herramientas para evaluar y medir las competencias en información es un ejercicio que en los últimos años ha aportado nuevos instrumentos en la educación superior. (Emmett & Emde, 2007; Cameron, Wise, & Lottridge, 2007; Head & Eisenberg, 2010; Miller, 2016; Podgornik, Dolničar, Šorgo, & Bartol, 2016).

Dentro de esta gama de instrumentos para recoger información o evaluar las competencias en información, se encuentran las que están orientadas a conocer cómo perciben los estudiantes universitarios sus competencias en información es necesario para comprender la manera cómo valoran sus experiencias al gestionar el insumo básico en la construcción del conocimiento. La percepción en el uso de la información constituye información esencial para comprobar la necesidad de elaboración de programas de alfabetización en información en la Universidad (Marzal, 2010). Por ello la construcción de cuestionarios que midan esta dimensión es necesaria (Catss, 2005).

De esta manera, el propósito es conocer cómo valoran los estudiantes sus competencias informativas en su proceso de aprendizaje – investigación. Sus valoraciones resultado de sus constructos personales en su experiencia en el uso de la información en sus actividades y labores académicas universitarias. Según Gross y Latham (2009) realmente no se conoce mucho acerca de cómo los estudiantes valoran y conceptualizan sus propias experiencias relacionadas con la información.

En este trabajo exponemos el diseño de un **Revista Internacional de Aprendizaje en Educación Superior, 5(1), 2018, pp. 1-8**

estudiantes de la licenciatura en Antropología en México.

## 2. Diseño del cuestionario

El proceso de construcción y selección de los ítems se basó en los indicadores de competencias en información para el aprendizaje y la investigación desarrollados en la Tesis Doctoral titulada Evaluación de competencias en información para el aprendizaje y la investigación en universidades en México (Pisté, 2015), este conjunto de 23 indicadores constituyen una propuesta orientada a solucionar la falta de indicadores de corte cualitativo que permita abordar la Alfabetización en Información en el ámbito de la educación superior. El conjunto de indicadores propone un tipo de modelo multidimensional, flexible y escalable. El modelo pretende aportar criterios para la elaboración de programas y la construcción de distintas herramientas de evaluación de las competencias en información.

Los indicadores de competencias para el aprendizaje y la investigación se agrupan en tres categorías (destrezas, habilidades y competencias) que expresan la estructura conceptual de competencia en educación. Cada indicador se subdivide en objetivos y subobjetivos. (Marzal & Pisté, 2014).

Tabla 1. Resumen de Indicadores de competencias en información para el aprendizaje y la investigación (se muestran solo los títulos de los indicadores, sin sus objetivos y subobjetivos).

1.-Indicadores de destrezas en alfabetización en información para el aprendizaje y la investigación
Indicador 1-1 Selección de hardware apropiado y de los espacios de trabajo idóneos
Indicador 1-2 Uso de recursos educativos en el entorno digital para acceder y consumir información
Indicador 1-3 Optimización del impacto cognitivo del recurso y su aplicación a los objetivos de aprendizaje
Indicador 1-4 Uso de las aplicaciones informáticas y sistemas operativos para la apropiación significativa de la información y su comunicación.
Indicador 1-5 Integración y apropiación significativa del equipo y los recursos para realizar una tarea en particular.
2.-Indicadores de habilidades en alfabetización en información para el aprendizaje y la investigación
Indicador 2-1 Dominio de comprensión lectora.
Indicador 2-2 Comprensión de la naturaleza de la información para definir y expresar una necesidad de información.
Indicador 2-3 Obtención de información utilizando los métodos apropiados
Indicador 2-4 Evaluación de la información y sus fuentes.
Indicador 2-5 Organización y gestión de la información con base en lectura y escritura digital
Indicador 2-6 Transformación de la información en conocimiento significativo.
Indicador 2-7 Aprendizaje colaborativo y comunicación de la información y de los aprendizajes
Indicador 2-8 Impacto de la información en la forma personal de aprender y en el auto aprendizaje
Indicador 2-9 Cultura de la información y ética
3.-Indicadores de competencias en alfabetización en información para el aprendizaje y la investigación.
Indicador 3-1 Desarrollo de una cultura informativa de acuerdo a un campo de estudio
Indicador 3-2 Dominio de procedimientos para la búsqueda y consumo de información para el aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida
Indicador 3-3 Evaluación y selección de información esencial para el aprendizaje
Indicador 3-4 Representación y gestión de la información para facilitar el aprendizaje y la investigación
Indicador 3-5 Diseño de estrategias de auto aprendizaje y gestión de la identidad digital personal.
Indicador 3-6 Aprendizaje colaborativo y comunicación de información en el aprendizaje
Indicador 3-7 Dominio del uso de la información para la creación de nuevo conocimiento metódicamente
Indicador 3-8 Comunicación científica y de los resultados de investigación.
Indicador 3-9 Ética en el uso de la información

Fuente(s): Elaboración propia.

Los indicadores que seleccionamos para la elaboración del cuestionario de alfabetización en información para estudiantes de la licenciatura en Antropología en México fueron seleccionados con la intención de conformar una herramienta que englobase desempeños en el uso de la información propios en las ciencias humanas, de esta manera llevamos a cabo los siguientes pasos:

- 1.- Selección de los indicadores considerados adecuados para la elaboración de una versión genérica del cuestionario.
- 2.- Análisis de los objetivos y sub objetivos que se desprenden de cada indicador seleccionado para redactar la pregunta que exprese la acción que deseamos valorar.
- 3.- Elaboración de listado de las posibles preguntas.
- 4.- Filtrado de las preguntas, hasta obtener aquellas que abordan lo que deseamos conocer, para así reunir un número de preguntas adecuado.
- 5.- Identificación de posibles variables desde las que analizáramos el indicador.
- 6.- Elaboración de una matriz con los ítems seleccionados y con las variables seleccionadas para cada ítem según la categoría a la que pertenece.
- 7.- Indicar los niveles de medición de preguntas y escalas: se utilizan y asignan escalas de tipo Likert para medir el grado de dificultad y frecuencia, así como escalas dicotómicas y algunas de opción múltiple.
- 8.- La estructura del cuestionario permite consultar distintas variables para un mismo indicador o ítem.

Tabla 2 Lista de indicadores seleccionado para el cuestionario agrupados en categorías

<b>Destrezas</b>
1.- Encontrar la información que necesitas navegando en internet y en los recursos digitales. (viene del indicador 1-2-4)
2.- Acceder a las secciones de las páginas web o recursos digitales que más te interesan siguiendo diferentes rutas de navegación en internet. (indicador 1-2)
3. Evadir las distracciones que afectan tu objetivo de estudio e investigación cuando navegas en una página web o en un recurso digital. (indicador 1-2)
4.- Utilizar la infraestructura de soporte tecnológico para el aprendizaje y la investigación que ofrece tu universidad (la red, computadoras, wifi, etc.) (

indicador 1-5)
5.- Identificar e interpretar si un recurso educativo contiene información útil en alguna otra forma diferente del texto, por ejemplo: imágenes, dibujos, mapas, etc. (indicador 1-2-)
<b>Habilidades</b>
6.- Expresar tu necesidad de información utilizando palabras y frases claves (indicador 2-2)
7.-Transformar tu necesidad de información en preguntas. (indicador 2-2)
8.- Realizar búsquedas en el catálogo de la biblioteca utilizando palabras clave para encontrar la información que necesitas. ( indicador 2-3)
9.- Realizar diferentes tipos de búsqueda de información, por ejemplo: búsqueda por campos, utilizando operadores booleanos, con índices. (indicador 2-3)
10.- Comparar la información que necesitas en varias fuentes para verificar su validez o si está orientada hacia un punto de vista en particular. (indicador 2-4)
11.-Contrastar si la información es válida y reconocida como resultado de un proceso metodológico de investigación. (indicador 2-4)
2.- Elaborar listas de referencias bibliográficas de fuentes documentales relacionadas con tu tema de estudio. (indicador 2-5)
13.- Identificar las relaciones entre tus conocimientos y experiencias pasadas con la nueva información que has adquirido. (indicador 2-6-)
14.- Reconocer la importancia de colaborar con otros estudiantes en proyectos de aprendizaje e investigación, tanto de manera presencial como en línea. (indicador 2-7)
15.-Asumir la responsabilidad de aprender por cuenta propia cosas relacionadas con tu formación académica. (indicador 2-8)
<b>Competencias</b>
16.- Expresar claramente tus necesidades de información en tu área estudio. (indicador 3-1)
17.- Identificar cuáles son las fuentes de información más utilizadas y reconocidas en tu área de estudio disciplinar. (Indicador 3-1)
18.- Aplicar los métodos y técnicas de recolección de información recomendados en la investigación en tu área de estudio (por ejemplo: observación, trabajo de campo, entrevistas, cuestionarios, etc.) (Indicador 3-2)
19.- Utilizar diferentes aplicaciones y herramientas digitales para mantenerse en actualización constante de información (por ejemplo: suscribirse a alertas, fuentes RSS, actualizaciones, agregadores, etc.) (Indicador 3-2)
20.- Evaluar la calidad en las publicaciones académicas y científicas siguiendo criterios como: número de citas que han recibido; prestigio de la editorial; presencia de la publicación en bases de datos, repertorios bibliográficos especializados. (indicador 3-3)

21.- Analizar los datos de un tema y presentar los resultados utilizando imágenes (por ejemplo: diagramas, cuadros, mapas conceptuales, infografías, mapas interactivos, líneas del tiempo, visualizaciones, imágenes 3D) (indicador 3-4)
22.- Utilizar software o aplicaciones digitales para elaborar material para tus estudios o investigaciones (por ejemplo: encuestas, organigramas, graficas, wikis, blogs, chats, imágenes 3D, etc.) (indicador 3-4)
23.- Aplicar etiquetas semánticas a tu información para clasificarla y recuperarla (Por ejemplo: asignar palabras clave, metadatos o tags al archivar documentos, fichas, etc.) (indicador 3-4)
24.- Revisar el historial o rastro que se recupera de tus acciones en internet para conocer tu reputación digital. (indicador 3-5)
25.- Modificar o configurar las redes sociales, páginas web, aplicaciones y servicios en internet para delimitar la visibilidad y la privacidad de tu información personal. (v indicador 3-5)
26.- Relacionar tus conocimientos aprendidos y experiencias adquiridas en un tema y aplicarlos en otros temas o disciplinas. (indicador 3-7)
27.- Comprender el proceso de publicación de artículos para una revista o publicación académica y científica. (indicador 3-7)
28.- Identificar las situaciones en las que podrías incurrir por error en un plagio de información en tus trabajos. (indicador 3-9)
29.- Publicar y difundir textos, datos, imágenes o sonidos de forma legal en internet. (indicador 3-9)

Fuente(s): Elaboración propia

Tabla 3 Lista de variables utilizadas en la elaboración del cuestionario y la escala de Likert correspondiente.

<b>Listado de variables</b>
<b>Facilidad –dificultad</b> que entraña llevar a cabo la actividad (fácil-regular-difícil)
<b>Grado de dominio</b> de la actividad indicada (bueno-regular-malo)
<b>Importancia</b> que se asigna en el proceso de aprendizaje (relevancia) (alta-media-baja)
<b>Fuente</b> del aprendizaje (lugar dónde lo aprendió) (clase-biblioteca-autoaprendizaje-otros)
<b>Grado de Motivación</b> para aprender (alto-medio-bajo)
<b>Grado de impacto en el aprendizaje</b> , grado de impacto del “objeto/variable” al proceso de aprendizaje (dicho de otra manera, el impacto medido en término de mejora y de su aporte para la calidad del proceso de aprendizaje). (mucho-poco-nada)
<b>Predictibilidad:</b> movilización de la destreza, habilidad o competencia en el desarrollo profesional al finalizar los estudios. Útil para la actualización profesional. (si, no, no estoy seguro)

Fuente(s): Elaboración propia

### 3. Prueba Piloto y validación

Se realizó un muestreo por conveniencia, conformado por 31 estudiantes del programa de licenciatura en Antropología de primer semestre en una Universidad Pública Estatal en el centro de la República Mexicana, la modalidad del cuestionario es en línea, se aplicó en línea en la plataforma electrónica, seleccionamos este medio, porque consideramos que cuenta con las suficientes funcionalidades para llevar a cabo un cuestionario de este tipo, además consideramos este ejercicio como una oportunidad de probar un canal que podría ser útil para abarcar muestras grandes distribuidas geográficamente distantes y que son difícil de cubrir. (Wang & Doong, 2010; Marchis, 2012)

Para abordar la validez de contenido consideramos necesario considerar: La claridad de la redacción de los ítems o preguntas, si el contenido o texto es comprensible y si

existen dificultades en la navegación a través de la arquitectura del diseño del cuestionario realizado en la plataforma electrónica.

Para recoger esta información consideramos necesario elaborar un instrumento de apoyo para la aplicación del cuestionario, se trata de una Tabla de observaciones del encuestador. En ésta tabla, dispusimos la primera columna para anotar las dudas con respecto al contenido escrito, es decir, el texto del cuestionario; la segunda columna para el registrar del número de veces que se ha preguntado por ello. La tercera columna para registrar las dudas sobre el formato del cuestionario, si existe algún problema para desplazarse en la página web o para encontrar las respuestas; la cuarta columna para apuntar el número de veces que se ha preguntado por alguna misma cosa.

No obstante, durante la aplicación del cuestionario, los participantes no realizaron preguntas o expresaron dudas sobre los ítems. La ausencia total de preguntas o dudas nos llevan a plantearnos varias hipótesis, una de ellas es que efectivamente los estudiantes encontraron lo suficientemente claro el cuestionario, la segunda es que a pesar de que el cuestionario mencionaba términos, conceptos o se refería a herramientas digitales que los estudiantes desconocían éstos asumieron por contexto el significado. Tampoco existió reporte de que el diseño del cuestionario y la navegación a través de sus tres secciones fuese problemática en alguna manera.

El cuestionario finalmente quedó conformado por 29 indicadores que se contrastan con distintas variables, de modo que el instrumento reúne 147 ítems. Asimismo, de 31 cuestionarios que se respondieron se anulaban 4 que no fueron respondidos en su totalidad.

Se calculó el análisis de confiabilidad utilizando el *alpha de Cronbach*, El resultado general de los 29 ítems es superior al valor de 0,7. En su conjunto el cuestionario obtuvo 0,97 lo que supone una consistencia interna excelente.

Tabla 4 Fiabilidad del cuestionario completo y de cada una de las tres categorías que agrupan los ítems

Resumen de procesamiento de casos			
		Nº	%
Casos	Válido	27	100.0
	Excluido	4	.0
	Total	27	100.0
a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.			

Estadísticas de fiabilidad	
Cuestionario completo	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
.970	148
Estadísticas de fiabilidad categoría habilidades	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
.923	50
Estadísticas de fiabilidad categoría destrezas	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
.725	13
Estadísticas de fiabilidad competencias	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
.960	84

#### 4. Discusión y resultados del cuestionario.

Se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo de frecuencias de los datos recabados para cada ítem o indicador. Sin embargo comentaremos algunos resultados generales por categorías.

##### a) Categoría de Destrezas

De acuerdo con el porcentaje agregado del total de las respuestas dadas por los 31 estudiantes existe una tendencia a considerar que las destrezas enunciadas en el cuestionario contribuyen *mucho* a mejorar el aprendizaje, el 62% de las 155 respuestas apuntan a ello, no obstante la opción *poco* es considerada en un 33% del porcentaje agregado, lo cual desde nuestra perspectiva es un porcentaje elevado, que amerita una revisión de los ítems que los estudiantes consideran que contribuyen *poco* a mejorar su aprendizaje.

En la misma categoría de destrezas, las respuestas se concentran en *fácil* y *regular* que agrupan el 93% del total de respuestas y que de manera respectiva presentan un 45% y 47% aunque existe un grado de autoconfianza alto, es interesante que la mayoría de las respuestas apuntan a que se considera que es *regular* el grado de dificultad que requieren las actividades representadas en los ítems.

Nos llama la atención que el ítem con más respuestas en la opción *difícil* es "evadir las distracciones..." el 23 % de los alumnos consideraron que era *difícil*, no obstante, el mismo porcentaje de alumnos lo considero *fácil*, por lo que las respuestas se concentraron con un 55% en *regular*.

Con respecto al grado de dominio para realizar correctamente los cinco ítems propuestos en la categoría de destrezas observamos que las dimensiones *bueno* y *regular* agrupan casi el total (47% y 46% respectivamente).

Los ítems 2 y 3 (12,9% ambos) son las opciones en las que los estudiantes se consideraron con un dominio *malo* y por contraparte manifestaron sentirse confidentes en su dominio para los ítems 4 y 5.

##### b) Categoría de Habilidades

El porcentaje agregado de las respuestas de la dimensión *regular* (56%) indica que los estudiantes consideran que las habilidades son más complejas que las destrezas. En la opción *fácil* el porcentaje de los datos

agregados es de 33% viéndose superado por la opción *regular* y abriendo espacio para que la opción *difícil* sea de un 8% mientras que el número de respuestas a *no sé realizarlo* sea de un 4%.

La mitad de los estudiantes consideraron *fácil* el ítem 6 y la otra mitad (43%) lo consideró *regular*. No obstante, a pesar de ser una de las opciones más valoradas como *fáciles*, un 7% consideró que no sabe cómo llevar a cabo el ítem 6, dicho ítem es uno de los porcentajes más alto junto con el ítem 11 (7%).

Con respecto a la *importancia* para el aprendizaje que los estudiantes adjudican al grupo de ítems que conforman la categoría de habilidades encontramos que del total de todas las respuestas recibidas el 56% se agrupa en la valoración *alta* el 39% en *media* y un 5% en *baja*.

El ítem que los estudiantes valoraron como el más *importante* es el ítem 7, mientras que se consideró como de *baja importancia* el ítem 12. En cuanto al dominio para realizar el conjunto de destrezas predominó con un 56% del porcentaje agregado de respuestas de la dimensión *regular* (56%) un 8% de las respuestas indican que el dominio considerado es *malo*.

Los estudiantes consideraron los ítems 9 y 12 como las habilidades en las que su dominio es *malo*. Mientras que en los ítems 13 y 14 (el 45% en ambos casos) consideraron que su dominio era *bueno*.

A la pregunta *¿Dónde aprendiste a hacerlo?* El porcentaje agregado de respuestas totales se concentró en la opción *en clase*. Por su parte, el *auto aprendizaje* es la segunda opción con mayor porcentaje agregado. Mientras que la *biblioteca* es la opción con el porcentaje más bajo para el aprendizaje de las habilidades (11%).

El 45% del total de los estudiantes indicó que en la *biblioteca* aprendió a realizar el ítem 8. El 55% de los alumnos considero que el ítem 13 lo ha adquirido por *auto aprendizaje* y el ítem 7 es la actividad con el porcentaje más alto dentro de la opción de ítems aprendidos *en clase*.

De manera general en la categoría habilidades, el porcentaje agregado de respuestas indica que la opción *medio* (55%) es la que acumula más respuestas. Por otra parte, el 45% del porcentaje más alto de la respuesta *alto* es el ítem 15. Sin embargo, es la opción *medio* la que reúne los porcentajes más altos a la variable grado de motivación, siendo los más

altos los ítems 6 y 8 con 67,7% ambas opciones. El ítem 12, por su parte, es el que tiene un porcentaje más *alto* en la opción de baja motivación.

#### c) Categoría de Competencias

Los estudiantes consideran que el dominio que poseen sobre el conjunto de competencias es *regular* (52% del porcentaje agregado de respuestas). De esta manera, las respuestas acumuladas en la opción *bueno* representan el 36% mientras que las respuestas para *malo* son solo el 12% del total de respuestas. Los estudiantes consideran que existe aún un margen para auto considerar *bueno* su dominio de los ítems.

En el indicador 26 el 60% de los estudiantes se valoró como *bueno*, por el contrario el indicador 17 es en el que menos *buenos* se consideraron y donde menos confianza manifestaron en su dominio es en el indicador 19 y 28.

Con respecto al grado de facilidad/dificultad del conjunto de competencias el porcentaje agregado de respuestas de la dimensión *regular* es la que acumulo más respuestas (51%). No obstante en el ámbito no sé realizarlo el porcentaje agregado de respuestas es de 8%

El ítem 26 es el que tiene el porcentaje más alto en la columna de *fácil* (50%). Los ítems 19, 24, 29 de la opción *no sé realizarlo* son por su parte los que con 17% reúnen los porcentajes más altos.

Sobre la importancia del aprendizaje el análisis de datos muestra que de las respuestas agregadas el 61% indica que se considera *alto* el grado de importancia de las competencias indicadas en el cuestionario.

El 76% de los estudiantes considera que el ítem 16 tiene alta importancia para su aprendizaje, el 20% de los estudiantes considera de baja importancia el ítem 24.

Los resultados muestran que para el conjunto de competencias la opción *en clase* es en donde se ha acumulado la mayor parte del total de respuestas agregadas (44%) y la *biblioteca* es la que menos respuestas acumula con 5% del total agregado.

Las dimensiones *alto* y *medio* reúnen la mayor cantidad de respuestas al referirnos al grado de motivación que los estudiantes manifiestan para realizar las competencias propuestas en el cuestionario. De esta manera, el porcentaje agregado de las dimensiones *alto* y *medio* es 49% y 43% respectivamente.

Al consultar si las competencias serían útiles en la futura vida profesional se registró que

el 77% agregado de respuestas se acumuló en la opción *Sí*, lo cual nos indica que la mayoría considera que éstas competencias las realizarán en su ejercicio profesional en el futuro.

De manera general, podría decirse que el grado de facilidad percibido por los estudiantes en la realización de las acciones propuestas va disminuyendo según se avanza desde las destrezas a las habilidades hasta llegar a las competencias. En las habilidades y las competencias la opción *fácil* va disminuyendo considerablemente, mientras que en la opción *regular* se van concentrando los porcentajes más altos. Ahora bien, en la variable importancia para el aprendizaje, al contrastar el porcentaje agregado de respuestas de la opción *alta* de las habilidades y las competencias (56% y 61% respectivamente) se observa un incremento en la valoración de las competencias.

Los resultados apuntan a que los estudiantes son conscientes de que a mayor complejidad también existe un aporte más valioso y alto en el proceso de aprendizaje e investigación, este tipo de relaciones nos lleva a pensar que existe coherencia en las respuestas que hemos recopilado en esta prueba piloto.

Entendemos como positivo que los estudiantes consideren las competencias como futuribles para la vida profesional, más de la mitad de las respuestas agregadas lo muestran así.

## **5. Consideraciones para la aplicación del cuestionario**

Los datos obtenidos de la aplicación de la herramienta de evaluación como el

cuestionario que construimos a partir de los indicadores del Modelo de evaluación de competencias en información para el aprendizaje y la investigación (Pisté, 2015), tendrían que ser interpretados teniendo en cuenta ciertas circunstancias y factores tales como: el modelo institucional de la universidad; el modelo pedagógico que impera en esta; la naturaleza de las disciplinas que se imparten; algunos aspectos de su Programa integral de fortalecimiento institucional, los recursos económicos, la infraestructura física y tecnológica con la que cuenta la institución; en general el contexto y la cultura organizacional, entre otros. Del mismo modo, consideramos que toda información recabada debería ser interpretada considerando también los resultados de otro tipo de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, grupos de discusión, entrevistas.

El cuestionario constituye una herramienta cuyas características le otorgan fiabilidad, pero que debe ser mejorado, rediseñado y adaptado de acuerdo con la muestra. Los resultados obtenidos de este tipo de cuestionario deben ser contrastados y complementados con información proveniente de otro tipo de evaluaciones. Consideramos que el diseño y aplicación de ésta propuesta puede contribuir en conjunto con otras actividades de Alfabetización en Información que se están llevando en México para motivar y acrecentar el interés de la evaluación con fines positivos y de cambio a favor de la calidad en la educación superior .

## Referencias

- Cameron, L., Wise, S. L., & Lottridge, S. M. (2007). The Development and Validation of the Information Literacy Test. *College & Research Libraries*, 68(3), 229–237. <https://doi.org/10.5860/crl.68.3.229>
- Catts, R. (2005). *Information Skills Survey Technical Manual*. Australia: CAUL.
- Emmett, A., & Emde, J. (2007). Assessing information literacy skills using the ACRL standards as a guide. *Reference Services Review*, 35(2), 210–229. <https://doi.org/10.1108/00907320710749146>
- Gross, M., & Latham, D. (2009). Undergraduate Perceptions of Information Literacy: Defining, Attaining, and Self-Assessing Skills. *College and Research Libraries*, 70, 336–350.
- Head, A. J. & Eisenberg, M. (2010). *How College Students Evaluate and Use Information in the Digital Age Projecto Information Literacy Progress Report*. The Information School, University of Washington: Macarthur Foundation.
- Marchis, G. P. (s/f). La validez externa de las encuestas en la “web” .Amenazas y su control. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, Vol 18*(Número especial (octubre): La enseñanza de la Comunicación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)), 263–272. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2012.v18.40980](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40980)
- Marzal M. A. (2010). Evaluation of Information Literacy Programmes in Higher Education: Strategies and Tools. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 7(2), 26-36. doi: 10.7238/rusc.v7i2.979
- Marzal, M.A. y Pisté, S. (2014). The Future of Information Literacy in Higher Education: Evaluation Models and Indicators. En *Information Literacy Section Satellite Meeting IFLA (International Federation Library Association)*, *Facing the Future: Librarians and Information Literacy in a Changing Landscape* (pp. 1–11). Limerick, Ireland: Information Literacy Section Satellite Meeting IFLA (International Federation Library Association).
- Miller, C. (2016). TRAILS: Tool for Real-time Assessment of Information Literacy Skills. *The Charleston Advisor*, 17(3), 43-48. doi: 10.5260/chara.17.3.43
- Pisté S. (2015). *Evaluación de competencias en información para el aprendizaje y la investigación en universidades mexicanas*. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado a partir de [http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/21201#.WOAxmfxu7I.mendeley&title=Evaluación de competencias en información para el aprendizaje y la investigación en universidades mexicanas](http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/21201#.WOAxmfxu7I.mendeley&title=Evaluación+de+competencias+en+información+para+el+aprendizaje+y+la+investigación+en+universidades+mexicanas)
- Podgornik, B. B., Dolničar, D., Šorgo, A., & Bartol, T. (2016). Development, testing, and validation of an information literacy test (ILT) for higher education. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67(10), 2420–2436. <https://doi.org/10.1002/asi.23586>
- Wang, H.-C., & Doong, H.-S. (2010). Nine issues for Internet-based survey research in service industries. *The Service Industries Journal*, 30(14), 2387–2399. <https://doi.org/10.1080/02642060802644926>





## DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

THELMA HELENA COSTA CHAHINI, SILVANIA DOS SANTOS RABÊLO, JOÃO BRITO BATISTA

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

---

### PALAVRAS-CHAVE

*Deficiência visual  
Educação superior  
Inclusão*

### RESUMO

*A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva esclarece que, na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam acesso, permanência e participação de alunos deficientes e/ou com necessidades educacionais específicas. Desenvolveu-se pesquisa exploratória, descritiva, com dez alunos deficientes visuais, na Universidade Federal do Maranhão, visando investigar as percepções destes em relação aos desafios da permanência, com êxito de aprendizagem. Utilizou-se entrevistas semiestruturadas. Os resultados foram a falta de operacionalização das Políticas Educacionais que visam a Inclusão de deficientes na Educação Superior, além da carência de recursos humanos que concretizem essas políticas.*

---

### KEY WORDS

*Visual disability  
Higher education  
Inclusion*

### ABSTRACT

*The National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education clarifies that in higher education, special education happens thru actions which promotes access, permanence and participation of students with disability and/or educational special needs. An exploratory and descriptive research, thru Semi-structured interviews has been applied at Federal University of Maranhão, looking for perceptions of these students in relation to the challenges of permanence, with effective learning. The results show that lack of operationalization of educational policies that promotes the inclusion of people with disability in higher education, as well deficiency of human resources that can accomplish these policies.*

## Introdução

A Legislação Federal ressalta que as pessoas com necessidades educacionais específicas têm direitos ao acesso, a permanência e ao atendimento especializado em todos os níveis de ensino, que favoreça o pleno desenvolvimento delas, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Ministério da Educação [MEC], 2006).

Vale lembrar que, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esclarece, dentre outros, que na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços à promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (MEC, 2007).

Ainda de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da Língua de Sinais, de textos em Braille, de informática ou de Tecnologia Assistiva como uma prática cotidiana, bem como os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreça a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (MEC, 2007).

No contexto abordado, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, dentre as quais: garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, prevendo estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, visando à eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Sobre o entendimento por pessoa com deficiência, o Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite e, esclarece que são consideradas pessoas com deficiência as que possuem impedimentos de longo

prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Portanto, são diretrizes do Plano Viver sem Limite, segundo o Decreto nº 7.612: garantia de um sistema educacional inclusivo; garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis às pessoas com deficiência, inclusivamente por meio de transporte adequado; ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional; ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza; prevenção das causas de deficiência; ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, particularmente os serviços de habilitação e reabilitação; ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva.

Nesse sentido, o Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior tem por objetivo promover a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, assim como adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) – rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, dentre outras; aquisição de recursos de tecnologia assistiva para a promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária – computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colmeia, acionadores acessíveis, dentre outros; aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis; aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade (MEC, 2013).

Diante desse contexto, questiona-se: quais as percepções dos alunos com deficiência visual da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em relação aos desafios da permanência na Educação Superior?

Para dar conta de investigar o problema levantado, elencou-se como objetivo geral: Investigar as percepções dos alunos com deficiência visual da Universidade Federal do Maranhão em relação aos desafios da permanência na Educação Superior. Os objetivos específicos compreenderam: mapear os alunos com deficiência visual da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Identificar os alunos com deficiência visual por necessidades educacionais específicas e por cursos

que frequentam; Verificar como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual na UFMA; Conhecer as condições de permanência dos alunos com deficiência visual inseridos nos cursos da UFMA; Descrever possíveis sugestões dos participantes em relação às questões de acessibilidade, dos desafios do acesso e da permanência na Educação Superior.

Diante do exposto, pretende-se com esta pesquisa trazer visibilidade à questão da Inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior, bem como possibilitar à comunidade acadêmica, reflexões acerca do acesso e da permanência desses alunos, que têm seus direitos assegurados pela Legislação Federal vigente, mas que devido à carência de recursos humanos especializados e sensibilizados, esses direitos não estão sendo operacionalizados e/ou respeitados.

Como ressalta Chahini (2006) há inúmeras dificuldades em relação à prática de aceitação e da inclusão de pessoas com deficiência em todos os setores sociais dentre esses, a formação fragmentada do profissional de educação que acarreta como consequência, um tipo de despreparo do professor, e o pior de tudo, a dificuldade em operacionalizar o discurso sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas em níveis mais elevados de ensino.

A inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, às oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, o fato de a pessoa ser deficiente não deve determinar a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as Instituições de Educação Superior (IES) devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (MEC, 2013).

### Metodologia

Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva, pois de acordo com Gil (2008) esse tipo de pesquisa é apropriado nos casos pouco conhecidos e/ou pouco explorados, bem como possibilita descrever o fenômeno pesquisado.

No total foram 10 alunos com deficiência visual. Sendo 08 alunos do sexo masculino e 02 do sexo feminino. Pertencentes aos Cursos de Licenciatura em Música, Teatro, Artes Visuais, Ciências Sociais (Bacharelado), Filosofia, Letras (Habilitação em Inglês), Letras (Habilitação em Francês), Psicologia, Licenciatura em História e Licenciatura em Geografia.

A Pesquisa foi desenvolvida na UFMA, no período de julho a dezembro de 2014. Com alunos com deficiência visual.

Realizaram-se entrevistas semi-estruturadas, por meio de um roteiro contendo 12 perguntas, pois de acordo com Triviños (1987, p.152) “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”.

Os dados foram coletados dentro da UFMA. Após o mapeamento e a identificação dos participantes, agendavam-se as entrevistas de acordo com a disponibilidade dos alunos (as). No dia agendado, explicavam-se os objetivos da pesquisa e após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes, os dados eram coletados em salas que se encontravam disponíveis para este fim.

A maior parte das entrevistas foi gravada. Outras foram copiadas diretamente pelos participantes com baixa visão. Em alguns momentos houve a colaboração de uma pessoa vidente no decorrer da coleta de dados, visto que a pesquisadora (autora deste estudo) é deficiente visual.

### Resultados e discussão

Ao serem indagados sobre como ingressaram na Universidade, se foi por meio da política de Cotas ou do vestibular tradicional, bem como de qual recurso que necessitou e, se foi atendido sobre a referida solicitação.

Os dados demonstraram que todos os participantes ingressaram na Universidade Federal do Maranhão por meio do Sistema de Cotas. E os recursos solicitados pelos alunos com baixa visão foram Ledores (recursos humanos), provas ampliadas, aumento do tempo, ledor transcrito, sala com boa luminosidade. E os alunos cegos solicitaram provas em Braille e ledor transcrito. Apenas um aluno relatou que preferia ter sido atendido com o recurso de leitura de telas, os demais afirmaram que suas solicitações foram atendidas.

Isso demonstra que já houve avanços em relação aos recursos disponibilizados aos alunos com deficiência visual durante o processo seletivo vestibular, como podemos verificar no estudo realizado por Santos apud Oliveira (2011), desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde as avaliações de alunos com deficiência visual eram realizadas em linguagem convencional, com a participação de um ledor que tinha duas funções - ler e escrever a prova.

Quanto à questão sobre qual o tipo de deficiência possuía e/ou qual necessidade educacional específica. Os dados informados demonstram que 06 são alunos com baixa visão e 04 com cegueira total. Os alunos com baixa visão necessitam de ledor de tela, fontes ampliadas, textos digitalizados, áudio e vídeo, lupas. Os alunos com cegueira total

necessitam de textos em Braille, materiais digitalizados e em áudio.

Dentre os (as) alunos (as) participantes nesse estudo, um fato interessante ocorreu durante as entrevistas, em que um aluno com cegueira total, se identificou como possuindo apenas baixa visão.

Isso fez lembrar os estudos de Valdés apud Oliveira (2011), quando sinalizam para o fato de que alguns estudantes não se reconheceram como pessoas com deficiência, negando inclusive as necessidades de eliminação de barreiras arquitetônicas, bem como as de cunho curricular e/ou didático-pedagógica.

Em relação ao Curso que se encontram fazendo e qual o período. Dentre os 10 alunos, participantes nesse estudo, 1 aluno pertence ao Curso de Filosofia, 1 ao Curso de Ciências Sociais, 2 ao Curso de Licenciatura em Música, 1 Licenciatura em História, 1 Licenciatura Plena em Teatro, 1 Geografia Bacharelado, 1 Licenciatura Plena em Geografia, 1 Licenciatura em Artes Visuais, 1 Licenciatura Letras/Inglês.

Percebe-se uma diversidade nas escolhas dos Cursos. Isso mostra que os alunos estão ingressando nos Cursos que se identificam, independentemente de suas necessidades educacionais específicas, pois antes da Política de Cotas, muitos alunos com deficiência visual tinham dificuldades em ingressar na Educação Superior, bem como suas necessidades especiais eram muitas vezes empecilhos em relação ao ingresso nas referidas instituições.

Verifica-se aqui o resultado das políticas de inclusão, como no caso, a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que dispõe os requisitos de acessibilidade aos alunos com deficiência na Educação Superior, de acordo com MEC (2003) e o Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior que tem por objetivo promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, segundo MEC (2013).

Quando se questionou sobre como se sentiam sendo alunos com deficiência visual na Educação Superior em relação às questões de acessibilidade. A maioria dos alunos reclamou da acessibilidade física e instrumental. Sinalizando que suas necessidades educacionais específicas não estavam sendo respeitadas no decorrer do processo ensino-aprendizagem. E demonstram que são lutadores por seus direitos de cidadãos, que nesse contexto, envolve o direito à educação de qualidade e à qualificação profissional que os possibilite inserção no Mercado de trabalho.

Isso faz lembrar Mantoan (2004, p.17) ao dizer que “temos direitos de ser, sendo diferentes e, se já reconhecemos que somos diferentes de fato, a novidade está em quereremos ser também diferentes de direitos”.

Em relação ao questionamento sobre a preparação e/ou qualificação dos professores para

o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual, na UFMA, ficou evidente a insatisfação dos alunos em relação à qualificação de seus professores para a mediação do processo ensino-aprendizagem. Os alunos foram unânimes em relatar que os seus professores não sabem lhes ensinar, levando em consideração suas condições de deficientes visuais.

Nesse contexto, é importante mencionarem-se os estudos de Moreira (2004, p.152) ao constatar que a maioria dos professores das universidades não possuem conhecimentos necessários em relação às necessidades educacionais específicas de alunos com deficiência, assim como os referidos alunos percebem que “grande parte dos professores carece, inúmeras vezes, de conhecimento científico-pedagógico e sensibilidade para lidar com essa situação”.

Diante da pergunta sobre o modo como ocorria o relacionamento entre os alunos com deficiência visual e seus (as) professores (as) em relação às questões didáticas e/ou metodológicas e, se estes utilizavam recursos pedagógicos que facilitavam seus aprendizados. Os dados demonstram que alguns professores se relacionam bem com seus alunos, outros não, bem como as queixas em relação ao não atendimento de forma satisfatória dos recursos pedagógicos que os referidos alunos necessitam.

Os dados convergem com os de Oliveira apud Oliveira (2011), quando realizou pesquisa na Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2003 e, verificou, dentre outros, que os alunos com deficiência enfrentavam dificuldades nas relações interpessoais envolvendo estes e os seus professores, assim como má vontade dos professores em atender suas necessidades educacionais específicas.

Quanto ao relacionamento entre os alunos com deficiência visual e seus colegas. Os dados demonstram que o relacionamento entre os colegas é bom. Que os alunos com deficiência visual se sentem bem interagindo com seus pares. Os dados convergem com os estudos de Chahini (2010) ao constatar que o fato de estudar com alunos com deficiência tornou as atitudes de seus colegas mais favoráveis à inclusão.

Ao serem questionados se estavam satisfeitos com os seus Cursos em relação ao processo ensino-aprendizagem. Dentre os 10 alunos, 04 disseram que não se encontravam satisfeitos e 06 afirmaram que estavam satisfeitos. Dos que disseram estar satisfeitos, apenas 1 não se queixou de dificuldades no processo ensino-aprendizagem, os demais relataram que estavam tendo dificuldades.

Isso vem sendo debatido por Amaral apud Pessini, Silva e Silva (2007) quando ressaltam que a Educação proporciona às pessoas com deficiência uma maneira diferenciada de ver o mundo, possibilitando participação, autonomia e emancipação, condições indispensáveis ao exercício da cidadania.

Quando se perguntou se os alunos já haviam solicitado atendimento educacional especializado e qual foi, bem como a quem foi solicitado e, se haviam sido atendidos. 50% dos participantes se queixaram da demora na entrega de materiais solicitados ao Núcleo de Acessibilidade da UFMA. 4 alunos disseram ter procurado o Núcleo e foram atendidos em suas solicitações, que no caso foram materiais digitalizado, utilização de equipamentos, textos em Braille, prova ampliada. E 1 aluno disse nunca ter precisado do Núcleo.

Diante dos fatos, se faz importante relembrar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao esclarecer que o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. E que na Educação Superior a educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos, bem como o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (MEC, 2007).

Os estudos de Coutinho (2011) ressaltam que as instituições de Educação Superior, não dispõem de amparo metodológico, não disponibilizam textos e material didático em braile, não oferecem audiodescrição para que os alunos possam acompanhar palestras, congressos, filmes, entre outras deficiências técnico-pedagógicas existentes. Que diante desse panorama os referidos alunos tentam reconstruir sua escolarização, bem como tentam incluir-se criando mecanismos compensatórios que lhes possibilitem acompanhar os demais alunos.

Ainda nesse contexto, lembra-se de Machado (2008) ao dizer que existe uma distância entre as políticas que são proclamadas e a operacionalização destas nas instituições de ensino. E sobre a importância de a Legislação, realmente se fazer presente dentro das universidades não como imposição, mas como processo de sensibilização, educação e prática transformadora, pois a lei por si só não garante a política de inclusão.

A inclusão se faz presente quando todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sociais, econômicas etc. se sentirem acolhidos como pessoas de direitos e, nesse caso, os direitos que estão solicitando, são os de uma educação de qualidade, com professores qualificados e sensibilizados com as questões de natureza educacionais especiais.

Quanto à questão se os conhecimentos recebidos em seus Cursos eram suficientes para o ingresso no Mercado de Trabalho.

Dentre os 10 alunos participantes, 07 relataram que os conhecimentos adquiridos em seus Cursos não serão suficientes para garantir seus ingressos no Mercado de trabalho. Um dos motivos são as dificuldades de acesso aos conhecimentos formais socializados na Universidade.

Diante do exposto, resgata-se Oliveira (2011, p.147) ao constatar que: “[...] apesar do avanço na legislação e concepção a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no ensino, em especial no ensino superior, muito ainda há que ser feito para consolidar o processo de inclusão educativa”.

Faz-se importante também ressaltar Mantoan (2004, p.17), ao ressaltar que “viver a inclusão e entender as diferenças, eis um desafio que não é dos mais fáceis a enfrentar”.

As barreiras atitudinais e pedagógicas têm sido vistas pelos alunos com deficiência como as mais difíceis de serem eliminadas, muito mais que as de natureza física e técnica.

Ainda nesse contexto, citamos Coutinho (2011) ao chamar atenção à questão de que as Instituições de Educação Superior precisam repensar o seu papel inclusivo e rever o seu papel na Educação Especial procurando novos mecanismos que possam vir ao encontro das necessidades das pessoas com deficiência visual.

## Conclusões

Diante dos fatos, o que se percebe é a falta de operacionalização das Políticas Educacionais que visam a Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, bem como a carência de recursos humanos que possam concretizar as referidas Políticas.

Faz-se urgente à implementação de projetos de ensino e de extensão dentro da Universidade, que tenham por objetivo promover a sensibilização do olhar e da escuta da comunidade acadêmica em relação aos alunos com deficiência, para que esta se torne verdadeiramente inclusiva.

É importante que a UFMA faça a identificação das necessidades individuais dos alunos com deficiência, visando oferecer apoio necessário durante a trajetória acadêmica, bem como realize modificações curriculares quando necessário, para que os alunos sejam bem-sucedidos em seus Cursos. Que haja uma preocupação por parte das autoridades competentes com o desenvolvimento de uma cultura que valorize a diversidade e promova a inclusão, não somente de alunos com deficiência visual, mas de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Para que a Universidade Federal do Maranhão possa ser considerada inclusiva, é de suma importância que ocorram mudanças, para melhor,

nas relações interpessoais e nas atitudes dos profissionais em relação aos alunos (as) com deficiência, com eliminação de estigmas que associam a deficiência com incapacidade. E que os profissionais que ocupam cargos e/ou funções que atendem alunos com deficiência, sejam preparados, qualificados para a receptividade de suas necessidades específicas e, que realmente, ofereçam apoio. Que esses profissionais não sejam reativos, que não fiquem julgando de inconvenientes as

pessoas com deficiência, sempre que solicitam atendimento educacional específico.

Espera-se que este estudo represente a vez e a voz de todos os (as) alunos (as) com deficiência, que através de políticas compensatórias conseguiram ingressar na Educação Superior, mas que se encontram lutando para garantir suas permanências com êxito de aprendizagem, bem como uma qualificação profissional que garanta inserção no Mercado de Trabalho.

## Referencias

- Chahini, T. H. C. (2006). *Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Ensino Superior de São Luís – MA*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil.
- (2010). *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior*. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil.
- Coutinho, M. M. A. (2011). *A inclusão da pessoa com deficiência visual na Educação Superior e a construção de suas identidades*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, prevendo estruturação de Núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior. Brasília. Recuperado em 10 de novembro de 2014, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm).
- Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, prevendo estruturação de Núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior. Brasília. Recuperado em 10 de novembro de 2014, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm).
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Machado, E. V. (2008). Políticas públicas de inclusão no ensino superior. In O. S. H. S., Souza (Org.). *Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas* (pp. 44-53). Porto Alegre: Ulbra.
- Mantoan, M. T. E. (2004). O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Ciências e Letras*, (36), 47-62.
- Ministério da Educação [MEC]. (2006). *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília: Ministério da Saúde.
- (2007). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 8 de outubro de 2014, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.
- (2013). *Documento orientador Programa Incluir: acessibilidade na educação superior SECADI/SESU-2013*. Brasília: MS. Acessado em 15 de fevereiro de 2016 de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192).
- *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. (2003). Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado em 8 de outubro de 2014, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>.
- Moreira, L. C. (2004). *Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Brasil.
- Oliveira, A. S. S. (2011). *Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, Brasil.
- Pessini, M. A., Silva, R. O., & Silva, V. O. (2007). Compreendendo as experiências dos alunos com necessidades especiais no ensino superior. *Akropolis*, 15(1/2), pp. 19-24.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.







## HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LECTURA Y ESCRITURA

### Un estudio de género discursivo

Towards a pedagogy of academic reading and writing: a discursive gender study

ESPERANZA DE LEÓN ARELLANO, MARÍA DE LOURDES RODRÍGUEZ VÁZQUEZ

Escuela Normal Federal de Educadoras "Mtra. Estefanía Castañeda", México

---

#### KEY WORDS

*Rhetorical Moves  
Academic Genres  
Corpus Linguistics*

#### ABSTRACT

*This research had the objective of characterizing the rhetorical moves of the research thesis genre at an undergraduate-level from an ecological perspective, within the disciplines of Education and Humanities. Corpus Linguistics was employed as the methodology and an instrument of thirty-five indicators determined its rhetorical-structural characteristics. The analyzed corpus consisted of thirty copies. The results are divided into three sections, structure, characteristics of the sources employed and the rhetorical movements (both obligated and optional) of the theses. Findings in this study can be generalized to the rest of the theses in the faculty, but not to others elaborated in other universities or institutions of higher education.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Movimientos retóricos  
Géneros académicos  
Lingüística de corpus*

#### RESUMEN

*Esta investigación tuvo el objetivo de caracterizar los movimientos retóricos del género de tesis de investigación a nivel pregrado desde una perspectiva ecológica, en disciplinas de Educación y Humanidades. Se empleó la Lingüística de Corpus como metodología y un instrumento con treinta y cinco indicadores para determinar sus características retórico-estructurales. El corpus analizado constó de treinta ejemplares. Los resultados se dividen en tres secciones, estructura, características de las fuentes empleadas y movimientos retóricos (obligados y opcionales) de las tesis. Los hallazgos de esta investigación pueden ser generalizados al resto de tesis de la facultad, pero no a las producciones elaboradas en otras Universidades o Instituciones de Nivel Superior.*

## 1. Introducción

La tesis de investigación es un medio de titulación para los estudiantes de pre y post grado (Tapia & Marinkovich, 2011), el cual demanda múltiples habilidades lingüísticas, tales como: la comprensión de un único texto (Kintch, 1994; 1998; Peronard, 2002), la comprensión de múltiples textos (Goldman, 2004; Rouet, 2006; Vega, 2011), lectura retórica (Haas & Flower; 1988; Perales-Escudero, 2010a; Perales-Escudero, 2010b; Perales-Escudero & Sandoval, 2016), identificar las voces de los autores a través de una lectura crítica (Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales & Vega, 2011), conocimiento de la lingüística del texto (van Dijk, 1978; Teberosky, 2007), la composición del conocimiento a través del uso del discurso escrito desde diferentes disciplinas (Parodi, 2010; Perales-Escudero, Sima & Valdez, 2012), habilidades psicosociolingüísticas para organizar un texto académico (Parodi, 2005); competencia pragmática (Austin, 1975; Searle, 1969); competencia discursiva o textual (van Dijk, 1980a; 1980b), entre otras; todas ellas derivadas de las competencias comunicativas; propuesta por Hymes (1972), y la lingüística; por Chomsky (1976; 2002).

En ello radica la importancia de caracterizar y sistematizar los géneros que los estudiantes de pregrado están más próximos a elaborar, debido a que además de identificar las estructuras canónicas, objetivos comunicativos y movimientos retóricos (en adelante MRs) de un género en un contexto específico; permite evaluar la calidad de la escritura en la universidad (Parodi, 2000; Bañales, 2011), y brinda la oportunidad de desarrollar una pedagogía de lectura y escritura que sea adecuada a las necesidades reales de una institución de educación superior (Carlino, 2005); pues, en muchas ocasiones se realizan proyectos para mejorar la calidad de los textos académicos, las estrategias cognitivas y meta cognitivas de quienes los redactan; con los aportes realizados en universidades que su realidad es diferente, en el peor de los casos, se quiere favorecer los procesos de lecto-escritura académica de los estudiantes, empleando los aportes empíricos de países angloparlantes, que si bien; son líderes en el desarrollo de teorías, métodos e investigaciones en esta línea, sus condiciones de operación y problemas socioculturales se encuentran en otro parámetro.

En este sentido el objetivo de este trabajo fue *caracterizar los MRs de tesis de investigación desarrolladas en siete licenciaturas ofertadas en una Facultad de Ciencias, Educación y Humanidades (FCEH<sup>1</sup>) ubicada al noreste de México*, ésto para entender cómo se ha difundido el conocimiento en estas disciplinas durante el lustro 2010-2015. De esta manera, responder a las preguntas: 1) ¿Cómo

están estructuradas las tesis de las siete disciplinas de la FCEH?; 2) ¿Cuáles son las características de las referencias bibliográficas que utilizan los estudiantes que elaboran tesis en esta Facultad? y 3) ¿Cuáles son los MRs obligados y opcionales que caracterizan como género a las tesis de la FCEH?

Hasta este punto, hemos enunciado la introducción de esta investigación: la importancia de la investigación; justificación y objetivo general, en lo siguiente nos enfocaremos en la descripción de la estructura de esta investigación.

El segundo apartado está dedicado a la explicación teórica que fundamenta la perspectiva desde la cual se desarrolló esta investigación. Esta sección fue dividida en dos partes, en un primer momento se describe un marco de referencia, posteriormente se encuentra una revisión de literatura con los resultados de investigaciones con objetivos similares al de éste, específicamente en contextos anglosajones, latinoamericanos y mexicanos. En el tercer apartado se argumentará y describirá el proceso metodológico que siguió el estudio, en concreto: el diseño, las características del corpus con el que se trabajó, la sistematización de los datos y el análisis de los mismos.

Posteriormente, el cuarto apartado está destinado para la descripción e interpretación de los resultados obtenidos, éste se desglosará en dos fases. En la primera se describirá la estructura general de las tesis (cantidad de cuartillas por capítulos; cantidad citas textuales y de paráfrasis por capítulos) y la calidad de referencias bibliográficas, en términos de la vigencia y su autoría, mientras que en la segunda; los hallazgos realizados en cada una de las categorías, específicamente: las características y frecuencias de los MRs del corpus. Finalmente, en los últimos dos apartados, se compartirán las discusiones de los resultados a través de la estructura retórica del género de tesis de licenciatura en las disciplinas de Educación y Humanidades; asimismo, las conclusiones y limitaciones derivadas de la investigación.

## 2. Marco Teórico

La tesis de investigación a nivel de pregrado es un texto el cual pertenece al género expositivo y es una fuente de construcción y acceso al conocimiento de las disciplinas (Hyland, 2005; Parodi, 2008; Vega, 2011). Éstos permiten compartir reportes de investigación: aportes teóricos, de investigación-acción, revisiones teóricas, procesos metodológicos, resultados empíricos, entre otros (Bazerman, Bonini & Débora, 2009). Es importante mencionar que es a través de la elaboración de este documento que los estudiantes se incursionan en el mundo de la investigación y desarrollan habilidades prácticas que les permitirán cultivar y compartir los hallazgos que realicen en sus respectivas líneas de investigación una vez que se hayan titulado.

<sup>1</sup> FCEH se utilizará como seudónimo para no revelar la identidad de la Facultad donde se llevó a cabo la investigación.

En términos generales, el género expositivo se caracteriza por utilizar un conjunto de proposiciones léxico-gramaticales (Halliday, 2014) que tienen múltiples objetivos comunicativos o MR (Swales, 1990; 2004), los cuales permiten identificar una micro estructura –objetivos comunicativos específicos de cada apartado del texto– como macro estructura –objetivo comunicativo del texto completo– (van Dijk, 1980a; 1980b).

Asimismo, un texto expositivo se construye a partir de la argumentación basada en otros textos, es decir, existe una estructura semántica desde el interior del texto: intratextual que se refiere a los significados de los diferentes apartados y sub apartados del documento, y una relación entre textos: intertextual, las conexiones semánticas y pragmáticas que tienen los textos entre sí (Castelló, et al.; Vega, 2011). Estas relaciones, intra e inter textuales, se identifican a través de los marcadores discursivos o unidades léxico-gramaticales, que a su vez, conllevan objetivos comunicativos y persuasivos, que varían en sus usos, dependiendo de la disciplina desde la cual se hayan redactado. Sin embargo, en México, la investigación descriptiva de los géneros académico-escolar es escasa (Ignatieva, 2008; Perales-Escudero, Sima & Valdez, 2012; Castro & Sánchez, 2013; 2014).

Por consecuencia, la revisión de literatura que a continuación se presenta tiene el objetivo de hacer una excursión a los trabajos que se han hecho en tres contextos: países de habla inglesa, países latinoamericanos y el trabajo de la Lingüística mexicana; todos con relación a la caracterización de géneros científico-profesionales y académico-escolares.

## 2.2 Revisión de literatura

Esta revisión de literatura, no busca ser exhaustiva, más bien busca brindar un panorama general de los trabajos más representativos que se han realizado en contextos angloparlantes; pero especialmente en los latinoamericanos y mexicanos, pues es tema emergente que está ayudando en los procesos de literacidad académica y alfabetización académica, en términos de favorecer una lectura retórica, estratégica y comprensiva; asimismo, de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la producción y composición de textos escritos, especialmente el aumentar la cantidad de estudiantes que se titulan por tesis y la calidad que éstas demuestran.

En el contexto *anglosajón* los estudios de análisis de géneros académicos se han realizado desde la escuela de ESP (inglés con Propósitos Específicos, por sus siglas en inglés) a lo largo de casi 35 años. Principalmente con los géneros de reporte de investigación, artículo de investigación o de los textos producidos por escritores expertos (doctorantes, doctores o investigadores reconocidos); en apartados de Resumen (Hyland,

2000; Saboori & Hashemi, 2013); Introducción (Swales, 1990); Marco Teórico (Münch & Ángeles, 1993), Metodología (Paltridge & Starfield, 2007); Resultados (Loan & Pramoolsook, 2015); Discusión (Hopkins & Dudley-Evans, 1988); y Conclusión (Bunton, 2005).

Ahora bien, en el caso del contexto *latinoamericano*, se ha seguido con la tradición del estudio de géneros, respondiendo preguntas como: ¿Qué implica redactar un *abstract* a un académico de Humanidades? (Bolívar & Beke, 2000); ¿Cuál es la estructura retórica de las introducciones en una revista especializada? (Acosta, 2006); y ¿Cómo se utiliza el discurso para construir conocimiento disciplinar? (Bolívar, 2004). En la primera línea, Bolívar & Beke (2000) analizaron las producciones de ocho profesores venezolanos en las disciplinas de: Comunicación (2), Educación, (1), Filosofía (2) e Historia (3). Reportaron que las producciones tienen un alto uso del discurso narrativo y en general siguieron la estructura de IMC, esto supone una discontinuidad en este micro género, entre lo que produce un académico que su lengua nativa es el inglés y otro que posee el inglés como L2 o lengua extranjera.

Asimismo, Acosta (2006) estudió las introducciones de artículos publicadas en el periodo 1985-2003 en la Revista Núcleo siguiendo el modelo retórico CARS propuesto por Swales (1990). El corpus constó de cuarenta y seis introducciones de artículos, lo que representa el 50% de las introducciones que fueron publicadas en esa revista desde su creación. Se identificaron cuatro micro estructuras retóricas: 1) Siguen la estructura CARS; 2) Cambio de secuencia en la estructura CARS; 3) Omisión de un MR; y 4) Omisión de dos MR, esto implica que sólo en el 26% de las introducciones de una revista especializada siguieron este modelo.

En la línea del análisis crítico del género discursivo Bolívar (2004) estudió tres volúmenes (cincuenta y nueve artículos) de la revista venezolana *Akados* en las disciplinas de Letras, Psicología, Lingüística, Artes, Educación, Filosofía, Comunicación Social, Bibliotecología y Archivología, Historia, Geografía. Encontró que de un número de la revista a otro existen grandes cambios en el sentido de la extensión y uso de gráficos/tablas para presentar resultados, por el contrario, una constante que se pudo observar a través de las referencias de los artículos es que los autores latinoamericanos no “voltean” a ver lo que producen otros colegas del continente, lo que debilita la oportunidad de crear una tradición de investigación, tal como sucede en el contexto anglosajón.

Otra fuerte y nueva tendencia en Latinoamérica es la de identificar las macromovidas, movidas y pasos que existen en un solo género, pero en diferentes disciplinas. Parodi (2010) analizó el género Manual a través de un corpus de 126 textos en las disciplinas de:

Trabajo Social (15), Psicología (31), Química Industrial (31) y Construcción Civil (49). El principal resultado fue que, de las macromovidas focalizadas de las disciplinas de Química Industrial y Construcción Civil presentaron una mayor frecuencia retórica, mientras que en Trabajo Social y Psicología no sucedió así. Estos hallazgos sugieren que, en el área de la Conducta y Humanidades, la organización retórica depende en gran medida de los fenómenos que se estudian y por consecuencia del tipo de conocimiento que se construye y difunde.

Asimismo, la Lingüística Aplicada latinoamericana se ha ocupado de analizar la producción de escritores no expertos en contextos universitarios, desde la óptica Lingüística Semiótica Funcional (en adelante LSF; Halliday, 2014; Martin & Rose, 2007). Estas investigaciones se centran en cómo es construido el conocimiento en las disciplinas a través de los géneros, por ejemplo, Henríquez & Canelo (2014) analizaron un corpus de dieciséis escritos de estudiantes pertenecientes a los primeros semestres de una licenciatura en Historia. Identificaron la forma en que se desarrolla la escritura académica en este género histórico lo que les permitió sentar las bases para generar prácticas de enseñanza argumentada tanto de escritura como de lectura.

Desde una mirada más estructuralista, como lo es la caracterización de patrones léxicos, Muñoz (2006) analizó un corpus de 163 informes de estudiantes de segundo año en las disciplinas de Literatura, Lingüística, Psicología, Medicina, Enfermería, Ingeniería Civil e Ingeniería Comercial con el objetivo de identificar el nivel de especialización en estas áreas a través de este género, sin embargo, la metodología no permitió cumplir totalmente el objetivo, en su lugar se hacen recomendaciones para tomar en cuenta en futuros estudios, por ejemplo, establecer las grandes diferencias en cuanto al conocimiento que producen las ciencias exactas (Medicina, Enfermería, Ingeniería Civil e Ingeniería Comercial) y las ciencias de la Conducta y Humanidades (Literatura, Lingüística, Psicología), lo que impacta directamente en las características de los textos que construyen.

Ahora bien, específicamente en *México*, durante los últimos diez años la investigación se ha centrado en intervenciones pedagógicas, dejando de lado la construcción de nuevos aportes teóricos (Ávila, Carrasco, Gómez, Guerra, López-Bonilla & Ramírez, 2013), en este sentido la producción teórica-empírica se encuentra a veinte años de los aportes que se hacen en EE.UU. o Europa (Carrasco & López-Bonilla, 2013). En el caso de investigaciones de análisis de géneros no es la excepción. A pesar de que las características textuales son un factor determinante para el diseño de estrategias pedagógicas que favorezcan habilidades y estrategias para la comprensión y producción de textos (Kintch, 1994; 1998; Peronard, 2002;

Goldman, 2004; Rouet, 2006; Vega, 2011; Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales & Vega, 2011), o la enseñanza basada en géneros (Bazerman, 1988; Bazerman, Bonini & Débora, 2009), no se ha desarrollado una tradición por el estudio en este campo. En el contexto mexicano se logró identificar investigaciones de análisis de corpus desde la perspectiva de la LSF (Ignatieva, 2008); desde una postura retórica-discursiva (Castro & Sánchez, 2013; 2014); y una que integró la LSF y los MRs (Perales-Escudero, Sima & Valdez, 2012), todos ellos en el nivel de pregrado.

Ignatieva (2008) centró su atención en conocer las características léxico-gramaticales en las disciplinas de Literatura, Geografía e Historia a través de cincuenta textos pertenecientes a géneros escolares: reseña (10), ensayo (25) y mini ensayo (15). Empleando seis diferentes parámetros; 1) análisis de género; 2) análisis temático; 3) análisis de transitividad; 4) análisis interpersonal; 5) metáfora gramatical, y 6) análisis de la densidad léxica (Ignatieva, 2008: 179); el principal hallazgo fue que los estudiantes no aportan nuevos significados intrapersonales a los conceptos y, en baja medida emplean metáforas, lo que indica una simplicidad estructural de sus producciones.

Desde una perspectiva discursiva se han caracterizado los géneros de *ensayos* producidos por estudiantes universitarios (Castro & Sánchez, 2013) y de *tesinas* como opción de titulación (Castro & Sánchez, 2014). El primero de estos trabajos identificó las marcas lingüísticas que los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas dejan al posicionarse frente a un área del conocimiento. A través del análisis de un corpus de cuarenta ensayos se obtuvieron hallazgos cualitativos que en términos retóricos identificaron la macro estructura; Introducción, desarrollo y conclusión (IDC); y la micro estructura. Se pudo observar que cuando a los estudiantes se les solicitó un texto de opinión se dedicaron a desarrollar uno con marcas lingüísticas propias de los expositivos. Ahora bien, en términos discursivos del uso de citas textuales y directas se encontró que los estudiantes no cuentan con una conciencia retórica que les permita organizar un texto con el fin comunicativo adecuado ni posicionarse ante las voces de autoría.

En el segundo estudio, Castro & Sánchez (2014), analizaron sesenta y tres *tesinas* a través de cuatro diferentes disciplinas (Lenguas Modernas Aplicadas, Filosofía, Literatura Hispanoamericana e Historia), ésto con el objetivo de describir la estructura retórica de este género. Encontraron tres géneros: Memoria, ensayo y tesina en dos modalidades (investigación-acción y estudio teórico). Se concluyó que existe gran diferencia entre éstos tres géneros y que probablemente a ello se deba el alto grado de dificultades que presentan los estudiantes cuando las redactan, lo que repercute en el bajo índice de titulación por esta modalidad.

Por último, Perales-Escudero, Sima & Valdez (2012) estudiaron veinte tesis de licenciatura en Antropología de un total de treinta y tres, se enfocaron en la sección de conclusiones debido a que es en ésta que se encuentran manifestaciones de pensamiento crítico. Siguiendo un proceso de análisis descendente con auditoría de experto encontraron que, en términos retóricos, las conclusiones tienen un MR obligado, dos prototípicos y cuatro opcionales, en términos semióticos, las conclusiones de este género permiten a los tesisistas establecerse dentro una tradición disciplinar, además de apropiarse de una continuidad en el área de estudio.

A través de estas cuatro investigaciones se puede ver que la lingüística mexicana aplicada a la caracterización de géneros ha centrado su atención en los textos producidos por estudiantes (reseñas, mini ensayo y ensayo) o por quienes están a punto de titularse de una licenciatura (tesina, tesis) o sólo en una sección de tesis (conclusiones de tesis), desde las perspectivas teóricas de la LSF, los MRs y el análisis del discurso (Halliday, 2014; Martin & Rose, 2007; Swales, 1990; Hyland, 2000; Bazerman, 1988) y específicamente en las ciencias de Humanidades (Literatura, Historia, Lenguas Modernas Aplicadas, Filosofía, Literatura Hispanoamericana y Antropología), en menor medida en ciencias Exactas (Geografía).

Esta variedad de estudios de géneros científico-profesionales (Swales, 1990; Hyland, 2000; Saboori & Hashemi, 2013; Hyland, 2000; 2005; Swales & Perales-Escudero, 2011; Bolívar & Beke, 2000; Acosta, 2006; Bolívar, 2004; Parodi, 2010) y académico-escolares (Henríquez & Canelo, 2014; Muñoz, 2006; Castro & Sánchez, 2013; 2014; Ignatieva, 2008; Castro & Sánchez, 2014; Perales-Escudero, Sima & Valdez, 2012) han permitido generar propuestas de una pedagogía de lectura y escritura en educación superior basada en la enseñanza de géneros académicos (Bazerman, Bonini & Débora, 2009; Carlino, 2005; Castro, Domínguez, Hernández, Reyes & Sánchez, 2013; Hernández, 2010; 2015; Dreyfus, Humphrey, Mahbob & Martin, 2016).

Sin embargo, no se debe permanecer en una postura lingüística descriptiva-prescriptiva, se deberían tomar en cuenta aportes de la perspectiva cognitiva. Por ejemplo, la enseñanza de habilidades para la lectura académica (Vega, 2011; Vega, Bañales & Correa, 2011) y retóricas (Perales-Escudero, 2010a; Perales-Escudero, 2010b; Perales-Escudero & Sandoval, 2016; Perales-Escudero, Reyes & Hernández, 2015); además de tomar en cuenta las representaciones y concepciones propias de escritura de cada disciplina (Alandia & Limachi, 2009; Tapia & Marinkovich, 2011; Marinkovich & Sálazar, 2011).

En este sentido, la exploración de géneros, la investigación cognitiva y las representaciones y concepciones de escritura de las disciplinas, permiten identificar las características lingüísticas de los textos (Starfield, Paltridge & Ravelli, 2012), las habilidades

que se requieren para su composición (Castelló, et al., 2011) y determinar las prácticas de lectura en un espacio académico, género y disciplinas específicas. Por último, es preciso concluir que los estudios de análisis de géneros atienden a las necesidades educativas del contexto, si bien todos se relacionan en que permiten conocer *las características textuales, retóricas y discursivas que explican la estructura y función de éstos*; no todas las investigaciones se desarrollan desde una misma óptica, aunado al tamaño del corpus, métodos de análisis o fines para los que se hace la investigación, ya sean pedagógicos, traducción u otra rama de la Lingüística Aplicada.

### 3. Metodología

Este estudio utilizó una metodología de *Lingüística de Corpus* de acuerdo a Parodi (2008b: 96), “la cual permite llevar a cabo *investigaciones empíricas en contextos auténticos* y que se constituye en torno a ciertos principios reguladores poderosos. Desde este enfoque, se estudia información lingüística original y completa [...]”, y leyendo cada tesis, una a una, como técnica de análisis de género con carácter descriptivo-exploratorio o ecológico (Spinuzzi, 2004), de esta forma, identificar los propósitos comunicativos en cada uno de los apartados analizados. Ésto debido a la multiplicidad de MR que existen entre los géneros disciplinares y académicos (Parodi, 2008a), asimismo, se consideró que este método permitiría tener una panorámica general del corpus y así realizar un segundo análisis más profundo en cada una de las licenciaturas y con una cantidad mayor de tesis.

#### 3.1. Contexto de la FCEH con relación a la cantidad de egresados en los últimos 5 años (2010 al 2015)

En la Facultad donde se realizó la investigación, durante los últimos 6 periodos -2010 al 2015- han egresado 1301 estudiantes de pregrado. Específicamente egresaron: 237 en 2010; 192 en 2011; 196 en 2012; 214 en 2013; 229 en 2014 y 233 en 2015<sup>2</sup>, de los cuales sólo el 5.61% lo ha hecho a través de la elaboración y defensa de tesis de investigación, mientras que 43.44% ha elegido y concretado su proceso de titulación optando por otra modalidad (promedio, curso de titulación, cursos de maestría, entre otras), finalmente, el 50.93% no se ha titulado. Asimismo, de los 1068 que han culminado sus estudios durante los periodos 2010 al 2014, no superan el 2% de titulación por tesis en cada año (ver Tabla 1).

<sup>2</sup> No se han incluido los datos del periodo 2011 - 2015; pues de acuerdo al registro oficial del control de egresados en la Facultad, aún no se han capturado todos los datos que permitan identificar la cantidad de estudiantes que se han titulado; tampoco la opción por la que lo hicieron o planean hacerlo.

Cuadro 1. Generaciones de egreso 2006 – 2010 a 2010 – 2014

Generación	Total de egresados		Titulados por tesis		Titulados por otra modalidad		No titulados	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
2006 – 2010	237	22.19	4	0.37	123	11.51	110	10.29
2007 – 2011	192	17.97	9	0.84	112	10.48	71	6.64
2008 – 2012	196	18.35	20	1.87	98	9.17	78	7.3
2009 – 2013	214	20.03	14	1.31	78	7.3	122	11.42
2010 – 2014	229	21.44	13	1.21	53	4.96	163	15.26
Total	1068	100	60	5.61	464	43.44	544	50.93

Fuente: Elaborado a partir de la base de datos de la Facultad, 16 de febrero del 2016.

A partir de estos datos, podemos inferir que la opción de elaboración de tesis es muy baja. Si bien el objetivo de esta investigación no fue indagar acerca de por qué los estudiantes no se titulan por tesis, sí se analizó la composición y estructuración de los textos, lo cual puede favorecer el índice de titulación por tesis, bajo una pedagogía de enseñanza basada en géneros del contexto (Castro & Sánchez, 2014; Dreyfus, Humphrey, Mahbob & Martin, 2016), además de la importancia que el contexto tiene en la producción e interpretación de los textos.

### 3.2. Características del corpus analizado

El corpus con el que se trabajó pertenece a siete licenciaturas de las disciplinas en Educación y Humanidades: LQB (5), LAPE (5), LTE (5), LCS (2)<sup>3</sup>, LH (3), LLA (5) y LS (5), en el periodo del 2010 al 2015 (ver Tabla 2).

Cuadro 2. Corpus de la investigación

Licenciatura	LQB	LAPE	LTE	LCS	LH	LLA	LS
Código de tesis	TLQ B1	TLAP E1	TLT E1	TLC S1	TL H1	TLL A1	TL S1
	TLQ B2	TLAP E2	TLT E2	TLC S2	TL H2	TLL A2	TL S2
	TLQ B3	TLAP E3	TLT E3		TL H3	TLL A3	TL S3
	TLQ B4	TLAP E4	TLT E4			TLL A4	TL S4
	TLQ B5	TLAP E5	TLT E5			TLL A5	TL S5

Fuente: El corpus fue elaborado con base en el acervo de la biblioteca escolar.

Las características de los ejemplares fueron muy variadas, esto debido a sus áreas de estudio, sus objetivos, las perspectivas desde las que abordaron su fenómeno de estudio –cualitativa y cuantitativa– entre otras cuestiones. Las características de la estructura se pueden ver en la Tabla 3 y las características de las citas y referencias bibliográficas se pueden ver en la Tabla 4, 5 y 6.

### 3.3. Proceso metodológico

<sup>3</sup> Sólo se revisaron dos tesis de LCS; pues son las únicas que han producido esa licenciatura en el periodo 2010 – 2015.

El proceso metodológico siguió tres fases:

1. Diseño de instrumento. Se tomaron en cuenta las características de los aportes de la revisión de literatura de este reporte. El instrumento está estructurado en dos secciones: la primera sirvió para sistematizar la cantidad de cuartillas, citas de paráfrasis y textuales. El segundo contenía los treinta y cinco aspectos a evaluar, entre MRs (32) y características discursivas (3).
2. Construcción del corpus. Primero se determinó la cantidad total de tesis de pregrado de la FCEH (150), se prosiguió a identificar aquellas que fueron publicadas en los años 2010 al 2015 (78) y anterior al 2010 (72). Posteriormente se empleó la primera parte del instrumento -con las 78-, con ello se obtuvo la extensión en cuartillas y el volumen de citas, con base en esto se descartaron las que no cumplían los requisitos mínimos para ser analizadas (38), resultando el corpus de esta investigación (30). Finalmente, se utilizó la segunda sección del instrumento para obtener los MRs del corpus. Se emplearon categorías preestablecidas siguiendo los aportes de la revisión de literatura.
3. Análisis del corpus. Primero se obtuvo el promedio de extensión de cuartillas y volumen de citas en el corpus final de la investigación. Después, identificaron los MRs *por disciplina*. Para ello se recurrió al método de evaluación denominado “Interjueces” (Howitt & Cramer, 2008), en donde tres investigadores discutieron los segmentos y fue necesario que hubiera un 67% de coincidencia en la opinión de los investigadores para que un segmento fuese considerado como MR.

Se integró una tabla para cada uno de los apartados, así como la frecuencia con la que se observó para cada indicador y gráficos que describieron las micro estructuras de los MRs. Posteriormente se organizaron los MRs del *Género de la Facultad* (la suma de los MRs que aparecen transversalmente en todas las disciplinas). Sólo en este último se tomaron en cuenta los MRs obligados y MRs opcionales. Se consideró MR obligado a aquéllos que su presencia superara la mayoría, es decir en cuatro o más disciplinas, en contra parte, MR opcional fue el que apareció sólo en tres o

menos disciplinas. Finalmente se discutieron los resultados y se describió la estructura prototípica del género de tesis de esta Facultad.

#### 4. Resultados: Género discursivo tesis de pregrado por licenciaturas

Los resultados de esta investigación permitieron conocer cómo se ha difundido el conocimiento en las siete disciplinas de una Facultad de Ciencias Educación y Humanidades durante el periodo 2010 – 2015.

##### 4.1 Estructura general de las tesis en la FCEH

En respuesta a la pregunta *¿Cómo están estructuradas las tesis de las siete licenciaturas de la FCEH?*, se puede decir que existen dos estructuras; las de las licenciaturas LQB, LAPE, LTE, LCS, LLA y LS que siguen los cánones del IMRC (Swales, 1990; 2004; Hyland, 2000; Saboori & Hashemi, 2013; Acosta, 2006; Parodi, 2010; Castro & Sánchez, 2013; Teberosky, 2007). Estas tesis, por orden de mayor a menor extensión son LCS, LAPE, LQB, LTE, LLA y LS; la segunda estructura es la de LH que sólo incluye la Introducción, cuatros capítulos como cuerpo del trabajo y una conclusión (I, C1, C2, C3, C4 y C), por tal motivo desde este punto en adelante, los resultados se dividen en los tipos de estructuras retóricas que siguen las disciplinas: IMRC y I, C1, C2, C3, C4 y C.

Cuadro 3. Estructura en términos de extensión promedio de cuartillas en las tesis por apartado y licenciatura

Disciplina		Promedio de cuartillas	I	MT	M	R	C
Educación	LQB	54	6	19	9	17	3
	LAPE	100	10	34	6	44	6
	LTE	51	9	15	8	16	3
	LCS	256	7	50	5	184	10
Humanidades	LH*	65	11	47			7
	LLA	47	5	16	6	15	5
	LS	38	2	20	5	8	3
Promedio como género de la FCEH		90	6	26	6	47	5
%		100	6.6%	28.8	6.6%	52.2	5.5

Fuente: La LH no sigue el canon de IMRC, por tanto, no se consideró para obtener el Promedio como género de la FCEH.

Desde la perspectiva del volumen de citas de paráfrasis, el micro género que más citación de paráfrasis presenta es el de LH; tres en la introducción, ciento ocho en los capítulos del cuerpo y una en la conclusión; seguido por LAPE, LLA, LQB, LTE, LS y LCS (ver Tabla 4). En este caso, se pudo observar las tesis de Humanidades presentan mayor citación que las de Educación a pesar de tener una menor extensión. Con

base en ésto, se puede decir que una tesis de la FCEH tiene un promedio de veinticinco citas textuales y es en el Marco Teórico donde la mayoría de ellas recaen. Sin embargo, no se analizó la construcción de los argumentos ni el posicionamiento ante las voces de los expertos (Castro & Sánchez, 2013).

Cuadro 4. Promedio de citas de paráfrasis por tesis

Disciplina		General	I	MT	M	R	C
Educación	LQB	25	5	12	7	0	1
	LAPE	44	5	31	1	2	5
	LTE	19	6	11	2	0	0
	LCS	5	2	5	1	1	0
Humanidades	LH*	112	3	108			1
	LLA	35	3	23	5	2	2
	LS	18	3	12	2	1	0
Promedio como género de la FCEH		25	4	16	3	1	1
%		100	16	64	12	4	4

Fuente: La LH no sigue el canon de IMRC, por tanto, no se consideró para obtener el Promedio como género de la FCEH.

La última parte que responde a esta pregunta es en función de las citas textuales. La licenciatura que más empleó este recurso fue la LCS, en el resto de licenciaturas también se identificaron este tipo de citas, pero en menor cantidad (ver Tabla 5). En el caso de la LH hay poca citación en los apartados de Introducción y Conclusiones, el grueso de éstas se ubica en los cuatro capítulos que conforman el cuerpo del micro género. Con base en estos datos no hay una clara tendencia de alguna licenciatura en utilizar las citas de manera alterna, para las que siguen el IMRC la mayoría se ubican en el Marco Teórico, mientras que la LH se encuentran distribuidas a lo largo de sus capítulos.

Cuadro 5. Promedio de citas textuales por tesis

Disciplina		General	I	MT	M	R	C
Educación	LQB	27	3	13	6	4	1
	LAP E	8	3	3	2	0	0
	LTE	18	2	14	1	0	1
	LCS	113	1	111	1	0	0
Humanidades	LH*	71	3	67			1
	LLA	11	0	9	1	1	0
	LS	12	0	9	1	2	0
Promedio como género de la FCEH		31/33	1/2	26	2	3	0/1
%		100	6	78	6	9	3

Fuente: La LH no sigue el canon de IMRC, por tanto, no se consideró para obtener el Promedio como género de la FCEH.

### 4.2. Características de las referencias bibliográficas en la tesis de la FCEH

En cuanto a la pregunta *¿Cuáles son las características de las referencias bibliográficas que utilizan los estudiantes que elaboran tesis en la FCEH?* Se puede decir que hay una tendencia general a utilizar fuentes no actualizadas. En el caso de LH se podría atribuir al área de estudio y las concepciones que se tienen de la escritura

académica (Bolívar, 2004; Henríquez & Canelo, 2014; Ignatieva, 2008; Castro & Sánchez, 2014), sin embargo, en el resto de los casos se debería emplear una bibliografía más actualizada, esto demuestra una baja habilidad para evaluar las fuentes confiables (Goldman, 2004; Rouet, 2006; Vega, 2011) o de lectura retórica (Perales-Escudero, 2010a; 2010b; Perales-Escudero & Sandoval, 2016; ver Tabla 6).

Cuadro 6. Características de las referencias bibliográficas por disciplinas en el género de tesis de pregrado de la Facultad de Ciencias, Educación y Humanidades

Disciplina		Promedio referencias	Actualizadas	Desactualizadas	Sin año de publicación	Sin autor
Educación	LQB	55	18.24%	71%	2.55%	7.29%
	LAPE	48	26.14%	62%	2.48%	9.12%
	LTE	50	7.22%	88.75%	1.2%	2.81%
	LCS	68	37.95%	59.12%	2.91%	0%
Humanidades	LH	179	13.4%	33.21%	54.37%	0%
	LLA	37	21.62%	76.21%	1.08%	1.08%
	LS	31	22.29%	71.97%	3.82%	1.91%
Como género de la Facultad		60	18.53%	60.44%	17.97%	3.03%

Fuente: Elaboración propia.

### 4.3. Características de la estructura retórica de las tesis de la FCEH

Finalmente, la respuesta a la pregunta *¿Cuáles son los MR obligados que caracterizan como género a las tesis de la Facultad?* Los micro géneros fueron dinámicos como se puede apreciar en la Tabla 7 (Bazerman, 1988; Bazerman, Bonini & Débora, 2009).

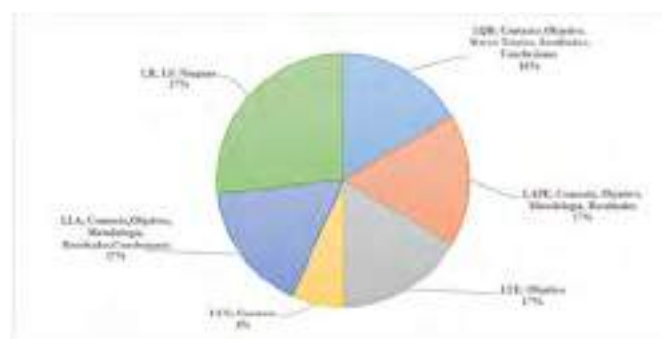
Cuadro 7. MR en el género de tesis de investigación a nivel pregrado en un Facultad de Ciencias, Educación y Humanidades

Disciplina		R	P C	I	M T	M	R	C	Cantidad de MRs
Educación	LQB	5	0	4	5	4	2	3	23
	LAP E	4	0	6	5	4	1	3	23
	LTE	1	0	6	0	4	1	2	14
	LCS	1	0	3	2	2	1	1	10
Humanidades	LH*	0	0	4	N O	SIGU EN	IMR C	1	5
	LL A	5	0	5	2	3	2	3	20
	LS	0	0	2	1	3	1	2	9
MRs obligados		2	0	4	1	3	1	2	13

Fuente: No se consideró a LH, pues desde el inicio del análisis de datos se detectó que esta disciplina posee una estructura retórica distinta.

Se identificaron seis diferentes estructuras en el apartado de Resumen (ver Gráfico 1). La que mayor organización retórica presentó fue LQB y LLA (ambos 5 de 6), el resto presentó entre cuatro y un MRs: LAPE (4 de 6), LTE y LCS (ambos 1 de 6), sólo LS y LH no tuvieron ningún MR de los que se analizaron. Sin embargo, la investigación especializada en este micro género estipula que es una práctica común integrar al menos cuatro de los MRs analizados, independientemente de la disciplina en la que se escriba (Hyland, 2002).

Gráfico 1. MRs en el resumen



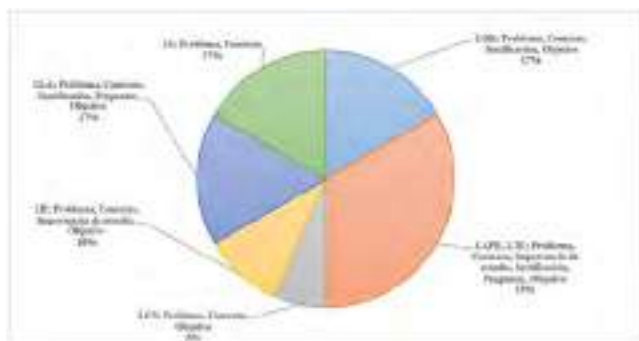
Fuente: Elaboración propia.

A través de las introducciones, LAPE y LTE son quienes presentaron la estructura de mayor organización retórica (6 de 6), seguida de LLA (5 de 6), después se encuentra LQB (4 de 6), LH (4 de 6), LCS (3 de 6) y LS (2 de 6; ver Gráfico 2). Esta consistencia probablemente se deba a que este



apartado ha sido el más analizado a lo largo de los últimos treinta y cinco años, tanto en géneros redactados en lengua inglesa (Swales, 1981; Swales, 1990; Swales, 2004) como en española (Acosta, 2006).

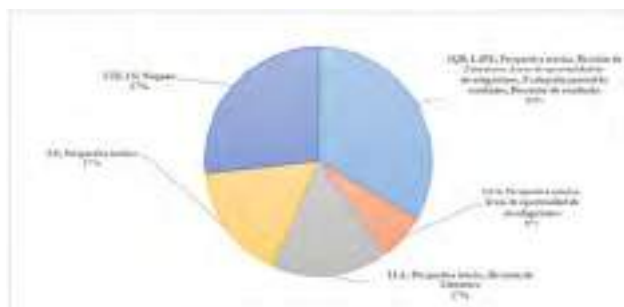
Gráfico 2. MRs en la Introducción



Fuente: Elaboración propia.

En el Marco Teórico se encontraron cinco diferentes micro estructuras retóricas (ver Gráfico 3), específicamente las de LQB y LAPE (ambos 5 de 5), seguidas por LCS y LLA (ambos 2 de 5), finalmente, LS (1 de 5), LTE y LH (ambos 0 de 5)

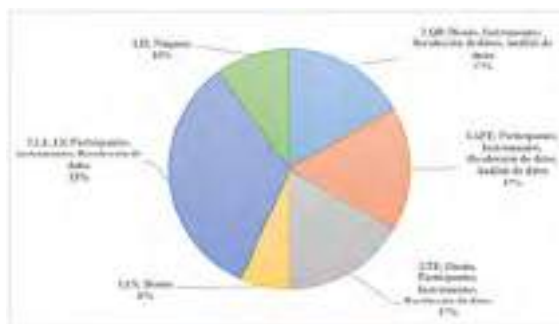
Gráfico 3. MRs en el Marco Teórico



Fuente: Elaboración propia.

El apartado de Metodología se encuentra estructurado en seis diferentes cánones (ver Gráfico 4). En cada una de las disciplinas presentó múltiples interacciones entre estos MRs, por ejemplo, LQB, LAPE y LTE coincidieron en la cantidad de MRs (4 de 5 cada uno), seguidos por LLA y LS (ambos 3 de 5), finalmente LH que no incorpora este apartado. Sin embargo, en términos discursivos, esta sección no se caracteriza por utilizar conectores instructivos, los cuales son fundamentales para organizar el proceso metodológico que siguió cada investigación (Hyland, 2005; Teberosky, 2007).

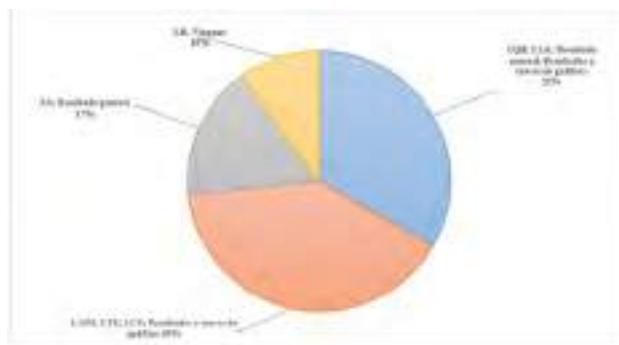
Gráfico 4. MRs en la Metodología



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el apartado de Resultados, en términos disciplinares, sigue una lógica similar, se detectaron 4 micro estructuras (ver Gráfico 5); los que más MRs tuvieron fueron LQB y LLA (ambos 2 de 4), posteriormente LAPE, LTE, LCS y LS (1 de 4 cada uno), finalmente LH no emplea este apartado. En el aspecto que evaluó las características discursivas se puede decir que no emplea marcadores que permitan guiar la lectura o de hacer conjeturas a partir de los hallazgos de otros estudios, tales como: “se puede observar, los resultados sugieren, ésto supone”, lo que sugiere que esta sección cumple con un fin comunicativo propio de un reporte, más que como una discusión de resultados (Hyland, 2005; Teberosky, 2007).

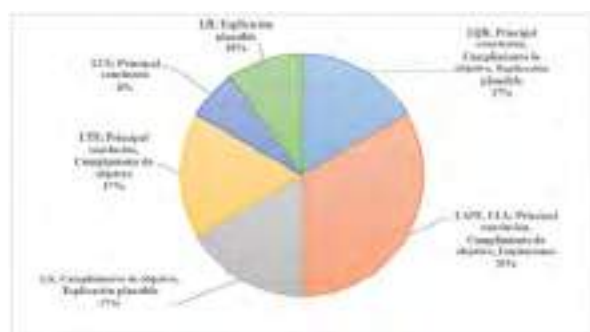
Gráfico 5. MRs en Resultados



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en las Conclusiones se encontraron seis diferentes micro estructuras (ver Gráfico 6). En el caso de LQB, LAPE y LLA fue donde más MRs se identificaron (3 de 4), subsecuentemente LTE y LS (ambos 2 de 4), con la menor cantidad se encuentran LCS y LH (ambos 1 de 4). Es preciso mencionar que este apartado sí se encontró en las tesis de LH. Sin embargo, es necesario realizar análisis desde la perspectiva LSF en la cual se indague acerca de cómo se construye el conocimiento en cada disciplina, específicamente en esta sección; pues es donde se demuestra niveles cognitivos y meta cognitivos de más alto nivel (Perales-Escudero, Sima & Valdez, 2012).

Gráfico 6. MRs en Conclusiones



Fuente(s): adaptado de Autor, Año de publicación.

## 5. Discusión: Género discursivo de tesis de pregrado en las disciplinas de Educación y Humanidades

El género de tesis de pregrado de esta Facultad cuenta con una estructura dinámica (Bazerman, 1988; Bazerman, Bonini & Débora, 2009) en sus múltiples macro y micro estructuras (van Dijk, 1978; van Dijk, 1980a; 1980b), ésto a través de MR obligados, MR opcionales (Swales, 1981; Swales, 1990; Swales, 2004; Swales & Feak, 2009) y sólo las *Palabras Clave* no se presentaron en ninguna de las tesis revisadas (ver Anexo A). A continuación, se describe la caracterización de este género; entre paréntesis se suscriben los MRs obligados y entre corchetes los MR opcionales.

- El género de tesis de pregrado en la FCEH cuenta con 13 MR obligados y 17 MR opcionales, una extensión de 90 cuartillas en una estructura general de R, I, MT, M, R, C.
- Resumen: cuenta con 2 MR obligados y 4 MR opcionales {(Contexto) (Objetivo) [Marco Teórico] [Metodología] [Resultados] [Conclusiones]} con extensión de no más de 250 palabras, en general no recibe citación.
- No incluye Palabras Claves.
- Introducción: cuenta con 4 MR obligados y 2 MR opcionales {(Definir problema) (Contexto de la investigación) (Justificación de estudio) [Importancia de estudio] [Preguntas de investigación] (Objetivo)} con extensión del 6.6% de la tesis, recibe el 16% de citas de paráfrasis y 6% de citas textuales.
- Marco Teórico: cuenta con 1 MR obligado y 4 MR opcionales {(Perspectiva teórica) [Revisión de literatura] [Áreas de oportunidad en otras investigaciones] [Panorámica general de estudios] [Discusión entre áreas de oportunidad en investigaciones]} con extensión del 28.8% de la tesis, recibe el 64% de citas de paráfrasis y 78% de citas textuales.

- Metodología: cuenta con 3 MR obligados y 2 MR opcionales {[Definición de diseño] (Participantes) (Instrumentos) (Proceso de recolección de datos) [Proceso de análisis]} con extensión del 6.6% de la tesis, recibe el 12% de citas de paráfrasis y 6% de citas textuales, en general no utiliza discurso instructivo para organizar el proceso metodológico.
- Resultados: cuenta con 1 MR obligado y 3 MR opcionales 1/4 {[Resultado general] (Resultados a través de gráficas) [Contrasta resultados con Marco Teórico] [Contrasta resultados con revisión de literatura]} con extensión del 52.5% de la tesis, recibe el 4% de citas de paráfrasis y 9% de citas textuales, en general no utiliza discurso que permita observar un posicionamiento hacia el conocimiento que construye, ya sea de manera disciplinar o en general.
- Conclusiones: cuenta con 2 MR obligados y 2 MR opcionales 2/4 {(Principal conclusión) (Cumplimiento de objetivo) [Explicaciones plausible] [Limitaciones]} con extensión del 5.5% de la tesis, recibe el 4% de citas de paráfrasis y 3% de citas textuales.
- Referencias: en promedio cuenta con 60 (18.53% actualizadas, 60.44%, no actualizadas, 17.97% sin año de publicación, 3.03% sin autor) y 66 citas; 35 (53.03%) paráfrasis; 31 textuales (46.96%).
- El género de la LH se determinó que no sigue la estructura del IMRC, sólo se estableció su macro estructura (Introducción, cuatro capítulos del cuerpo y conclusión: I, C1, C2, C3, C4, C), cuenta con una extensión promedio de 65 cuartillas, 179 referencias, 112 citas de paráfrasis y 71 textuales.

## 6. Conclusiones

Como principal conclusión se puede decir que la investigación analizó uno de los puntos claves que hay que tomar en cuenta en el desarrollo de una pedagogía de la lectura y la escritura: *Los textos*. Sin embargo, aún es necesaria la exploración de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en términos didácticos (dentro del aula); pedagógicos (planeaciones, evaluación, currículo), y psicológicos como lectura retórica (Haas & Flower, 1988; Perales-Escudero, 2010a; Perales-Escudero, 2010b; Perales-Escudero & Sandoval, 2016), comprensión lectora y estrategias de lectura (Kintch, 1994; 1998), comprensión de múltiples fuentes (Goldman, 2004; Rouet, 2006; Vega, 2011); y producción-composición, de esta manera, tener más elementos

para enfrentarse de cara al problema que implica la alfabetización académica y disciplinar en la universidad (Carlino 2005; Hernández, 2013; 2015; Dreyfus, Humphrey, Mahbob & Martin, 2016).

Por último, tomando en cuenta que se analizó el 38% de las tesis que se han publicado en los últimos cinco años en esta facultad, se puede decir que estos resultados son generalizables al resto de tesis de investigación de la FCEH pero no a las publicaciones de pregrado de otras Universidades o Instituciones de Educación Superior puesto que las prácticas de

escritura son dinámicas y los textos varían de acuerdo a la Comunidad Discursiva que participa en su construcción. Sin embargo, sería conveniente seguir esta línea de investigación con un corpus más amplio, lo cual permita hacer afirmaciones más sólidas y diseñar estrategias que permitan aumentar el volumen y calidad de las tesis del nivel pregrado. En este sentido, desarrollar una pedagogía de lectura y escritura académica específica para esta facultad.

## Referencias

- Acosta, O. (2006). Análisis de introducciones de artículos de investigación publicados en la Revista Núcleo 1985-2003. *Núcleo*, 18(23), 9-30. [En línea]. Disponible en: <http://ref.scielo.org/6gbkbpq>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Alandia, P. & Limachi, V. (2009). Representaciones sobre la escrituralidad en la educación superior. *Revista Página y Signos*, 3(5), 73-88. [En línea]. Disponible en: [https://www.academia.edu/2557122/Representaciones\\_sobre\\_la\\_escrituralidad\\_en\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_superior](https://www.academia.edu/2557122/Representaciones_sobre_la_escrituralidad_en_la_educaci%C3%B3n_superior). Consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Austin, J. (1975). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ávila, A., Carrasco, A., Gómez, A., Guerra, M., López-Bonilla G. & Ramírez, J. (2013). *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México: Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras 2002-2011*. México: ANUIES.
- Bañales Faz, G. (2010). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual*. (Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull, España, 2010). [En línea]. Disponible en: [http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9281/GerardoBanales\\_TesisDoctoral\\_2010\\_URL\\_Blanquerna.pdf?sequence=1](http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9281/GerardoBanales_TesisDoctoral_2010_URL_Blanquerna.pdf?sequence=1). Consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison. Wisconsin: University of Wisconsin Press. [En línea]. Disponible en: [http://wac.colostate.edu/books/bazerman\\_shaping/](http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/). Consulta: 13 de diciembre de 2016.
- (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. *Pratiques*, 143(144), 127-138. [En línea]. Disponible en: <http://mina.education.ucsb.edu/bazerman/articles/documents/Bazerman2009ArtBeyondWritLearn.pdf>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Bazerman, C., Bonini, A. & Débora, F. (2009). *Genre in a changing world*. Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. [En línea]. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Bolívar, A. & Beke, R. (2000). El discurso académico en inglés para investigadores en humanidades: El caso de los abstracts. *Cuadernos de Lengua y Habla*, 2(sv), 95-119.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37(55), 1-12. [En línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500001>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Bunton, D. (2005). The structure of PhD conclusion chapters. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 207-224.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, A. & López-Bonilla, G. (Coords.) (2013). *Lenguaje y Educación: Temas de investigación educativa en México*. Puebla, México: Fundación SM México. [En línea]. Disponible en: <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/lye.pdf>. Fecha de consulta: 13 de diciembre del 2016.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. & Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-117. [En línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Castro, C. & Sánchez, M. (2014). Escribir en la universidad: La organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 50-67. [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13236858004>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Castro, C., Domínguez, R., Hernández, L., Reyes, S. & Sánchez, M. (2013). *Alfabetización académica y comunicación de saberes: La lectura y la escritura en la Universidad*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Chomsky, N. (1976). *Aspects of syntax theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2002). *On nature and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreyfus, S., Humphrey, S. Mahbob, A. & Martin, J. R. (2016). *Genre pedagogy in higher education: The SLATE Project*. Nueva York: Macmillan.
- Goldman, S. (2004). Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts. En N. Shuart-Faris & D. Bloome (Eds.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (pp. 313-347). Estados Unidos de América: Information Age Publishing Inc.
- Haas, Ch. & Flower, L. (1988). Rhetorical reading strategies and the construction of meaning. *College Composition and Communication*, 39(2), 167-183. [En línea]. Disponible en: [https://www.jstor.org/stable/358026?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/358026?seq=1#page_scan_tab_contents). Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.

- Halliday, M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. Routledge: London. [En línea]. Disponible en: [https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/270705/mod\\_folder/content/0/v.%20Halliday%20%20Matthiessen%20-%20Hallidays%20Introduction%20to%20Functional%20Grammar.pdf?forcedownload=1](https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/270705/mod_folder/content/0/v.%20Halliday%20%20Matthiessen%20-%20Hallidays%20Introduction%20to%20Functional%20Grammar.pdf?forcedownload=1). Consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Henríquez, R. & Canelo, V. (2014). Géneros históricos y construcción de la significación histórica: el caso de los estudiantes de Licenciatura en Historia. *Onomázein, número especial*(9), 138-160. [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134532846009>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Hernández, L. (2010). La pedagogía basada en género de la lingüística sistémico funcional: aprender la lengua, aprender con la lengua y aprender sobre la lengua. *Lingüística Mexicana*, 5(1), 67-89. [En línea]. Disponible en: [http://amla.org.mx/linguistica\\_mexicana/Vol\\_V\\_1/2010050104a.pdf](http://amla.org.mx/linguistica_mexicana/Vol_V_1/2010050104a.pdf). Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- (Ed.) (2015). Idea principal y género discursivo. Propuesta metodológica para la comprensión de lectura escolar desde la teoría textual, la enunciación y el género discursivo. En *Estudios en lenguas: Rumbos y perspectivas en México* (pp. 113-128). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Hopkins, A. & Dudley-Evans, T. (1988). A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes*, 7(2), 113-122.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2008). *Introduction to research method in psychology*. Inglaterra: Pearson.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London UK: Longman.
- (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192. [En línea]. Disponible en: [http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2012/08/Stance-and-engagement\\_a-model-of-interaction-in-academic-discourse.pdf](http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2012/08/Stance-and-engagement_a-model-of-interaction-in-academic-discourse.pdf). Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Hymes, D. (1972). On communicative Competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin.
- Ignatieva, N. (2008). Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo*, 20(25), 173-198. [En línea]. Disponible en: [http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev\\_n/article/view/5168/4976](http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_n/article/view/5168/4976). Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*. 49(4): 294-303. [En línea]. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8203801>. Fecha consulta: 13 de diciembre de 2016.
- (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Loan, N. & Pramoolsook, I. (2015). Move analysis of results-discussion chapters in TESOL Master's theses written by Vietnamese students. *Language, Linguistics, Literature*, 21, 1-15.
- Marinkovich, J. & Sálazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 85-104. [En línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100005>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2007). *Genre Relations: Mapping Culture*. Londres: Equinox Pub.
- Münch, L. & Ángeles, L. (1993). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.
- Muñoz, D. (2006). Estructura y patrones léxicos en informes escritos de estudiantes universitarios. *Onomázein*, 13(sv), 55-71. [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134516555004>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Paltridge, B. & Starfield, S. (2007). *Thesis and dissertation writing in a second language: A handbook for supervisors*. Londres: Routledge.
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos*, 33(47), 151 - 166. [En línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0934200000100012>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- (2005). Discurso especializado y lingüística de corpus: Hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística. *Revista Boletín de Lingüística*, 17(22), 61-68. [En línea]. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97092005000100004](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092005000100004). Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- (2008a). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- (2008b). Lingüística de Corpus: Una introducción al ámbito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 93-119. [En línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100006>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.

- (2010). La organización retórica del género Manual a través de cuatro disciplinas: ¿Cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios?. *Boletín de Lingüística*, 22(33), 43–69. [En línea]. Disponible en: [http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97092010000100003](http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092010000100003) Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Perales-Escudero, M. & Swales, J. (2011). Tracing convergence and divergence in pairs of Spanish and English research article abstracts: The case of Ibérica. *Ibérica*, 21(sv), 49–70. [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287023883004>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Perales-Escudero, M. & Sandoval, R. (2016). La lectura retórica desde la enseñanza discursivo-cognitiva: una alternativa para la alfabetización académica. En G. Bañales, M. Castelló & N. Vega (Coords.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 55–75). México: Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. [En línea]. Disponible en: <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/eles.pdf>. Fecha consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Perales-Escudero, M. (2010a). Una aproximación a la lectura retórica: La prueba PISA y los alumnos de la licenciatura en idiomas de la UJAT. *Perspectivas Docentes*, 2(43), 42–52. [En línea]. Disponible en: [https://www.academia.edu/1876340/Una\\_aproximaci%C3%B3n\\_a\\_la\\_lectura\\_ret%C3%B3rica\\_La\\_prueba\\_PISA\\_y\\_los\\_alumnos\\_de\\_la\\_licenciatura\\_en\\_idiomas\\_de\\_la\\_UJAT](https://www.academia.edu/1876340/Una_aproximaci%C3%B3n_a_la_lectura_ret%C3%B3rica_La_prueba_PISA_y_los_alumnos_de_la_licenciatura_en_idiomas_de_la_UJAT) Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- (2010b). *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Perales-Escudero, M., Sima, E. & Valdez, S. (2012). Movimientos retóricos en las conclusiones de tesis de licenciatura en antropología social: un estudio sistémico-funcional. *Escritos Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 45(sv), 33–60. [En línea]. Disponible en: [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/53/1/03%20Moises%20Perales,%20Eyder%20Sima%20y%20Sandra%20Valdez.pdf](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/53/1/03%20Moises%20Perales,%20Eyder%20Sima%20y%20Sandra%20Valdez.pdf). Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Perales-Escudero, M., Reyes, M. & Hernández, E. (2015). The impact of a linguistic intervention on rhetorical inferential comprehension and metacognition in EFL academic reading: A quasi-experimental, mixed-methods study. *Revista Signos*, 48(89), 332–354. [En línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000300003>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Peronard, M. (2002). Conocimiento de estrategias de lectura y metacompreensión. *Onomázein*, 7(sv), 99–115. [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134518098006>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Rouet, J.F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Webbased learning*. Nueva York: Routledge.
- Saboori, F. & Hashemi, M. (2013). A cross-disciplinary move analysis of research article abstracts. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(4), 483–496. [En línea]. Disponible en: <http://www.ijllaw.org/finalversion4437.pdf>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spinuzzi, C. (2004). Four ways to investigate assemblages of texts: Genre sets, systems, repertoires, and ecologies. En *22nd Annual International Conference on Design of Communication: The Engineering of Quality Documentation* (pp. 110–116). Tenses: Association for Computing Machinery. [En línea]. Disponible en: <http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=1026533.1026560>.
- Starfield, S., Paltridge, B. & Ravelli, L. (2012). Why do we have to write?: Practice-based Theses in the Visual and Performing Arts and the Place of Writing. En C. Berkenkotter, V. Bhatia & M. Gotti (Eds.), *Insights into Academic Genres* (pp. 169–190). Switzerland: Peter Lang Publishing.
- Swales, J. & C. Feak (2009). *Abstracts and the Writing of Abstracts*. Michigan: University of Michigan.
- Swales, J. (1981). *Aspects of article introductions*. Birmingham: University of Aston.
- (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Nueva York: Cambridge University Press.
- (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tapia, M. & Marinkovich, J. (2011). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación académica inicial en el área de las Ciencias del Mar. *Onomázein*, 24(sv), 273–297. [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134522498012>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (Coord.), A. Iñesta, M. Miras, I. Solé, A. Teberosky & M. Zanutto *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 17–46). Editorial Graó: Barcelona.
- van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Paidós: México.
- (1980a). *Estructura y funciones del discurso*. Siglo XXI: México.
- (1980b). *Texto y contexto*. Ediciones Cátedra: España.

- Vega, N. (2011). *Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimiento previo y autorregulación*. (Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull, España, 2011. [En línea]. Disponible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9282/NAVL-TesisDoctoral-2011-Comprension-MT.pdf>] Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.
- Vega, N., Bañales, G. & Correa S. (2011). ¿Cómo los estudiantes universitarios autorregulan su comprensión cuando leen múltiples textos científicos?. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. 1–11. [En línea]. Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_01/2209.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/2209.pdf)>. Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016.







## O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inclusion of Students with Disability in Children's Education

ANTONIA ZELINA RESPLANDES DE SOUZA, THELMA HELENA COSTA CHAHINI

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

---

### KEY WORDS

*Children's Education  
Disability  
Inclusion*

---

### ABSTRACT

*Including students with disability in Children's Education requires an adequate specific educational qualification, commitment and effort of all professionals involved in the educational process. The challenge to promote a good quality and adequate education to students with disability, autism spectrum disorders and high abilities and/or gifted students on all levels in Children's Education in Maranhão. This study aims to investigate, thru semi structured interviews among 23 participants, concluded that due to lack of operationalization of current federal law, the schools/professionals are not prepared to include children with disability in Children's Education in Maranhão.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Educação infantil  
Deficiência  
Inclusão*

---

### RESUMEN

*Incluir crianças com deficiência na Educação Infantil requer qualificação adequada às necessidades educacionais específicas, compromisso/comprometimento dos profissionais envolvidos no processo educacional. O desafio é proporcionar educação de boa qualidade e adequada aos educandos deficientes, TEA e altas habilidades e/ou superdotação em todos os níveis de ensino. Objetivou-se investigar o processo de inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil Maranhense. Desenvolveu-se pesquisa exploratória, descritiva, com 23 docentes. Aplicou-se entrevistas semiestruturadas. Concluiu-se a não operacionalização da Legislação Federal vigente e, escolas pesquisadas/profissionais não se encontram preparados para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.*

## Introdução

**A** Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, segundo Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino evidencia a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las (Ministério da Educação [MEC], 2008).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, dentre essas: garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e a garantia de serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos(as) alunos(as).

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências, dentre essas: Educação Infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (transtorno do espectro autista) e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, dentre essas, priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (transtorno do espectro autista) e altas habilidades/superdotação, assegurando educação bilíngue às crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no capítulo IV, Art. 28 – III, assegura a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino; projeto pedagógico que institucionaliza o atendimento educacional

especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender as características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Percebe-se que não é por falta de Leis que um número maior de crianças com deficiência não vem sendo inserido na Educação Infantil, pois o Brasil é um dos países que mais possui Leis que visam tal intento. O que tem dificultado essa inclusão é a carência de recursos humanos para operacionalizar as referidas Leis.

Diante do exposto, questiona-se se as instituições públicas municipais que atendem a Educação Infantil em São José de Ribamar, no Estado do Maranhão, encontram-se preparadas para a Inclusão de crianças com deficiência.

Levantou-se como hipótese que as referidas instituições de Educação Infantil não se encontram preparadas para a inclusão de crianças com deficiência, visto que apenas recebem as crianças conforme o paradigma de integração, isto é, deixa-se ingressar, mas não se realiza nenhum atendimento educacional especializado, nenhuma adaptação curricular nem arquitetônica; observando-se ainda que, no referido município, não há uma equipe de apoio pedagógico na área de Educação Especial e existe uma carência de professores qualificados que atendam essa clientela.

## Objetivos

O objetivo primário deste estudo foi investigar se as instituições públicas municipais que atendem a Educação Infantil em São José de Ribamar (MA) encontram-se preparadas para a inclusão de crianças com deficiência. Já os objetivos específicos compreenderam: mapear as instituições públicas municipais de São José de Ribamar que atendiam a Educação Infantil; identificar as instituições de Educação Infantil que possuíam crianças com deficiência; conhecer o trabalho desenvolvido com crianças com deficiência nas respectivas instituições; identificar os tipos de deficiência das crianças; observar como ocorria o atendimento às crianças com deficiência durante suas permanências nas instituições pesquisadas; verificar se existia atendimento educacional especializado para crianças com deficiência nas instituições mapeadas; descrever possíveis sugestões dos participantes em relação à inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

## Metodologia

Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva, pois, de acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa é apropriado nos casos pouco

conhecidos e/ou pouco explorados, bem como possibilita descrever o fenômeno pesquisado.

No total, foram 23 participantes, todos pertencentes ao sexo feminino, com faixa etária entre 33 a 67 anos, sendo 11 professoras, nove gestoras e três coordenadoras da Educação Infantil. Dentre as professoras, duas possuem apenas o magistério, cinco são graduadas em Pedagogia, uma em Letras, uma em Geografia, uma em Matemática, uma em Ciências da Religião. Apenas uma professora possuía Pós-graduação (Educação Inclusiva).

Em relação às Gestoras, duas possuem apenas o magistério, cinco são graduadas em Pedagogia, uma em História e uma em Ensino Religioso. Quanto às Coordenadoras, todas são graduadas em Pedagogia e todas possuem Especialização em Gestão e Supervisão Escolar; duas possuem, ainda, especialização em Educação Infantil.

A Pesquisa foi desenvolvida em nove instituições de Educação Infantil públicas municipais de São José de Ribamar - MA. O critério de seleção da amostra foi o fato de, em um universo de 62 escolas, essas serem as únicas que possuíam crianças com deficiência devidamente matriculadas.

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas por meio de um roteiro contendo 10 perguntas, pois, de acordo com Triviños (1997, p.152), “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”.

Dentre essas perguntas, seis são comuns a todos os participantes e quatro específicas. Os dados foram coletados dentro das referidas instituições. Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), iniciaram-se o mapeamento e a identificação dos participantes, os quais eram contatados para o agendamento das entrevistas de acordo com suas disponibilidades. No dia agendado, explicavam-se os objetivos da pesquisa e, após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes, os dados eram coletados em salas que se encontravam disponíveis para este fim. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para que os dados pudessem ser tabulados e analisados.

## Resultados e discussão

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos com as perguntas comuns aos participantes e, em seguida, os das perguntas específicas.

Em relação ao questionamento se existiam crianças com deficiência regularmente matriculadas nas salas de Educação Infantil, os participantes foram unânimes em responder que sim. Os dados apontaram um total de 14 crianças com deficiência e com transtornos funcionais específicos, dentre

essas, três crianças possuem síndrome de Down, cinco com deficiência intelectual, duas com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), duas com deficiência física, uma com deficiência auditiva e uma com hipótese de autismo.

Percebe-se, nesse caso, um número reduzido de crianças com deficiência matriculadas nas instituições pesquisadas. Entretanto, verifica-se o cumprimento, em parte, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, visto que a presença das referidas crianças é um direito que vem sendo respeitado parcialmente, pois o fato de estarem inseridos não lhes garante Atendimento Educacional Especializado, como verificar-se-á no decorrer deste estudo (MEC, 2008).

Quando se perguntou como era realizado o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência, os dados demonstram a inexistência de um trabalho especializado. Os participantes reclamam da não operacionalização da Política de Educação Especial em relação à qualificação profissional, às questões de acessibilidade e, principalmente, da falta de salas de recursos multifuncionais nas instituições de Educação Infantil.

Nesse contexto, se faz importante ressaltar o documento Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil, quando discorre acerca da necessidade de se disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/educação infantil para dar suporte e apoio aos docentes das creches e pré-escolas e/ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão (MEC, 2004).

Quando se perguntou quem eram os profissionais que trabalhavam com as crianças com deficiência, os participantes informaram que, na maioria das vezes, as crianças ficam a cargo apenas das professoras e, em algumas ocasiões, as gestoras ajudam no decorrer das atividades desenvolvidas.

Diante dos fatos, percebe-se a inexistência de uma equipe inter e multidisciplinar para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme a Resolução nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; dispondo, no art. 3º, que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo esse atendimento como parte integrante do processo educacional (MEC, 2009); e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Em relação à questão se nas instituições pesquisadas existiam Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como este funcionava – caso existisse –, os participantes da pesquisa foram

unânicos em responder que as referidas instituições não possuíam AEE.

Verifica-se, nesse sentido, a não operacionalização das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2010), quando pontuam, dentre outros elementos, que o atendimento educacional especializado constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, e tem que ser ofertado em todas as etapas e modalidades da educação básica, visando atender as necessidades educacionais específicas de todos (as) os (as) alunos (as).

Diante dos fatos, fica evidente o descumprimento da Legislação Federal vigente, que assegura o direito das crianças com deficiência de receberem atendimento educacional especializado. Faz-se importante citar Carvalho (2004, p.69) ao ressaltar que “teoricamente, são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e, também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos”.

Quanto ao entendimento por educação inclusiva, podemos afirmar que, ideologicamente, a maioria (82%) dos participantes demonstrou possuir conhecimentos sobre a questão de inclusão e sua relevância ao processo ensino-aprendizagem. Apenas um gestor e duas professoras não souberam responder.

Mas, os dados demonstram que, quanto à operacionalização da inclusão, suas práticas, na maioria das vezes, são excludentes. Isso faz lembrar Chahini (2013, p. 122), quando também identificou em seus estudos essa mesma situação: “[...] aceitam a inclusão de pessoas com deficiência [...] no aspecto ideológico, mas quanto à operacionalização das práticas pedagógicas visando garantir a permanência com êxito [...] suas atitudes são não são tão favoráveis”.

Ao serem questionadas se as instituições pesquisadas encontravam-se preparadas para a inclusão de crianças com deficiência, todos os participantes responderam que elas não se encontravam preparadas.

Mais uma vez, verifica-se a não operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, as quais asseguram o direito a todas as crianças à educação, independentemente de suas necessidades educacionais específicas (MEC, 2010). Nesse contexto, o município pesquisado deve, com urgência, implementar políticas públicas eficazes para que as instituições de Educação Infantil possam incluir crianças com deficiência, conforme os padrões de acessibilidade, bem como em relação à qualificação dos profissionais que fazem parte desse processo.

Em se tratando da acessibilidade, Corrêa e Manzini (2014) alertam para o fato de os espaços

físicos e os equipamentos das instituições de Educação Infantil serem adequados e adaptados, visando à prevenção de acidentes e/ou perigos às crianças.

Na sequência, apresentam-se os resultados das perguntas específicas.

Em relação à pergunta acerca de se as professoras se sentiam preparadas para trabalhar com crianças com deficiência, dentre as 11 participantes, apenas duas responderam que se sentiam preparadas, as demais, porém, responderam que não.

Os dados revelam o quanto essas professoras se sentem despreparadas para o desempenho de suas funções com as crianças que possuem deficiência, destacando-se, também, a ausência de um apoio específico, bem como a falta de condições materiais adequadas. Assim, constata-se que as referidas crianças estão sendo matriculadas na escola, porém, não se encontram incluídas no processo educativo.

Diante do exposto, relembramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao ressaltar que os sistemas de ensino e/ou de educação devem assegurar professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos em classes comuns, como informa a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Não podemos esquecer que o profissional responsável pelo processo educacional de crianças deve estar capacitado para tal função; quer dizer, deve ser especialista em desenvolvimento e aprendizagem infantil, nos padrões normais e patológicos.

Quando se perguntou se as professoras já haviam recebido algum acompanhamento e/ou esclarecimento da coordenação pedagógica, bem como de profissionais especializados em Educação Especial em relação ao atendimento de crianças com deficiência na Educação Infantil, todas as professoras foram categóricas ao afirmar que nunca receberam nenhuma orientação referente a essa questão.

É necessário realizar adequações curriculares e metodológicas, eliminar barreiras arquitetônicas e atitudinais, bem como qualificar os profissionais que trabalham com crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas visando o trabalho eficaz e eficiente com essas crianças.

Isso nos fez lembrar os estudos de Silva e Silva (2009, p.141), quando afirmam que, diante do desconhecimento dos propósitos da Legislação vigente, há pessoas que violam direitos e normas por não sabem de suas existências, bem como existem pessoas que se eximem da responsabilidade de operacionalizar uma educação inclusiva. As autoras sinalizam ainda que “a inclusão educacional é um movimento que envolve o coletivo, devendo cada um de nós estar

comprometido em buscá-la, implementá-la e difundi-la nos espaços educacionais”.

A falta de acompanhamento/orientação por uma equipe ou um profissional da área de Educação Especial é mais um fator que implica na má qualidade do atendimento dessas crianças no município pesquisado.

Em relação ao questionamento se as professoras já haviam participado de algum curso e/ou se possuem formação na área da Educação Especial/Educação Inclusiva, apenas uma professora disse que sim, de modo que as demais afirmaram que não.

É importante relembrarmos as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quando esclarece que o professor que trabalha com o público da Educação Especial deve possuir, além dos conhecimentos gerais para o exercício da docência, conhecimentos específicos da área (MEC, 2008).

Portanto, esse profissional deve possuir formação inicial e continuada que lhe habilite a trabalhar com crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas.

Ainda em relação à qualificação profissional para o atendimento de crianças consideradas público alvo da Educação Especial, se faz importante esclarecer que, mesmo não sendo considerada a forma ideal, desde 2003 o Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação à Distância, tem oferecido o Curso de Formação continuada à distância a professores da rede municipal de ensino, com o objetivo de qualificá-los para o atendimento educacional especializado dos referidos educandos.

Quando se perguntou se a SEMED já havia proporcionado capacitação aos professores em relação à Educação Especial/Educação Inclusiva, as participantes foram unânimes em responder que não.

É importante lembrar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial, inclusão não significa apenas matricular educandos com deficiência e/ou necessidades especiais na sala regular, ignorando suas necessidades específicas, mas significa oferecer aos professores e à instituição de educação infantil suporte necessário à sua ação pedagógica (MEC, 1998).

Sem dúvida, os docentes precisam buscar o seu próprio aperfeiçoamento profissional, independentemente do sistema onde estão inseridos. Isso pode não ser algo tão fácil, pois se sabe que há professores que trabalham dois ou até três turnos e, ainda assim, precisam participar de cursos para aperfeiçoamento de suas práticas. Isso se torna muito mais complicado quando o próprio sistema no qual o professor está incluso, não oferta tal formação e aprimoramento educacional.

A gestão municipal precisa pensar e redefinir os passos a serem dados para solucionar esse entrave, estabelecendo prioridades para começar a pôr em prática ações que possam legitimar o direito das crianças com deficiência e favorecer uma real inclusão educacional.

## Conclusões

Incluir crianças com deficiência na educação Infantil requer, além de uma qualificação adequada às necessidades educacionais específicas dessas crianças, o compromisso e o comprometimento de todos os profissionais envolvidos nesse processo, assim como a desconstrução de concepções e de atitudes excludentes existentes em relação a essa temática, como, no caso, o preconceito, o estigma, o assistencialismo, o paradigma da integração, dentre outros.

Retornando ao objetivo primário, que consistia em investigar se as instituições públicas municipais que atendem a Educação Infantil no município de São José de Ribamar – MA, encontravam-se preparadas para a inclusão de crianças com deficiência, comprovou-se a hipótese levantada: as instituições pesquisadas, juntamente com toda a equipe técnico-pedagógica, ainda carecem de maiores conhecimentos teórico-práticos na área da Educação Especial que os qualifiquem para a inclusão de crianças com deficiência de forma eficaz.

Sintetizando os achados da pesquisa, existem 98 escolas públicas municipais em São José de Ribamar (MA), sendo que, dentre essas, 63 atendem à Educação Infantil e, desse universo, apenas nove escolas possuíam matriculadas crianças com deficiência. Nenhuma instituição pesquisada possui acessibilidade para crianças com deficiência, bem como não possuem atendimento educacional especializado. A maioria das professoras não se sente qualificada para a inclusão de crianças com deficiência e as instituições pesquisadas não se encontram preparadas para a inclusão de crianças com deficiência.

É fato que as instituições pesquisadas carecem de infraestrutura para a operacionalização do Paradigma da Inclusão. As professoras que atuam na Educação Infantil não estão, e nem se sentem, qualificadas para a inclusão de crianças com deficiência. Não existe atendimento educacional especializado nas instituições pesquisadas, bem como uma equipe inter e multidisciplinar para o AEE.

Os resultados apontam para a urgência da implantação e efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de salas de recursos multifuncionais, necessárias à permanência de crianças com deficiência na Educação Infantil, bem como à eficiência e eficácia

da Política de Inclusão nas instituições educativas pesquisadas.

De tudo o que foi encontrado por meio dos dados coletados, e que é de maior relevância, é a presença de crianças com deficiência inseridas na Educação Infantil, visto que, em outra época, não remota, essas se encontravam apenas dentro de suas casas.

Quanto aos demais dados, é triste constatar que, em pleno século XXI, com todo o arsenal de informação e recursos das tecnologias assistivas, ainda existam profissionais da educação que esperam, passivamente, por alguém que os qualifique para o exercício de suas funções, no caso específico, para a inclusão de crianças com deficiência.

Em nosso país, apesar da existência de várias leis que asseguram a inclusão da criança com deficiência na escola regular, em muitos contextos, isso ainda acontece de forma ineficaz, pois, mesmo conseguindo ingressar na escola, essas crianças não estão recebendo o que lhes é de direito, ou seja, condições adequadas ao seu desenvolvimento global, que, no caso, requer ambientes apropriados e profissionais qualificados em suas necessidades educacionais específicas.

Não podemos mais compactuar com o processo de exclusão. Faz-se necessário que todos contribuam para que a inclusão, literalmente, saia do papel e se concretize através de nossas ações inclusivistas.

## Referencias

- Chahini, T. H. C. (2013). *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior*. Curitiba: Instituto Memória.
- Corrêa, P. M., & Manzini, E. J. (2014). Pontos de perigo em escolas da educação infantil: um estudo sobre acessibilidade. In M. C. Marquezine, R M. Busto, & D. S. Fujisawa (Orgs). *Reflexões, experiências e práticas sobre inclusão* (pp. 113-132). São Carlos: ABPEE.
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 10 de setembro de 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm).
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Recuperado em 15 de setembro de 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).
- Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. (2013). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado em 15 de setembro de 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm).
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2015). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 15 de setembro de 2015, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Recuperado em 20 de setembro de 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).
- Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. (2009). Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Brasília. Recuperado em 10 de setembro de 2015, de [http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004\\_09.pdf](http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004_09.pdf).
- Ministério da Educação [MEC]. Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação [MEC]. Secretaria de Educação Especial. (1998). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial*. Brasília: MEC.
- (2004). *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. Brasília: MEC.
- (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC.
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação.
- Silva, A. P., & Silva, J. A. (2009). Inclusão e deficiência. In: M. P. Santos, M. P. S. Fonseca, & S. C. Melo (Orgs.). *Inclusão em educação: diferentes interfaces*. Curitiba: CRV.
- Triviños, A. N. S. (1997). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.







## REVALORIZACIÓN CURRICULAR Y REAPROPIACIÓN DE LOS REFERENTES IDENTITARIOS DE UNA UNIVERSIDAD DE MEDIO SIGLO

### El caso de la Universidad La gran Colombia

Curricular Revalorization and Reappropriation of the Identifier Referents of a University  
of a Half Century: The case of the La Gran Colombia University

ANA CECILIA OSORIO CARDONA

Universidad La Gran Colombia, Colombia

---

#### KEY WORDS

*Education  
Education History  
Curriculum  
Curriculum renewal  
Pedagogy  
Case study*

---

#### ABSTRACT

*The curricular significance that proceeds to the reflection exercises of the contents and training purposes within a university requires dynamisation strategies such as discussion groups, elements of systematization that can be carried out through a case study. In this way, a curricular renewal process was carried out under the rescue of the institutional identity with the emblematic figure of Julio César García, founder of the Universidad La Gran Colombia and pedagogical reference of the formation of the less favored classes.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Educación  
Historia de la Educación  
Currículo  
Renovación curricular  
Pedagogía  
Estudio de Caso*

---

#### RESUMEN

*La re significación curricular que procede a los ejercicios de reflexión de los contenidos y los propósitos de formación al interior de una universidad requieren además de estrategias de dinamización como los grupos de discusión, elementos de sistematización que pueden ser llevados a cabo mediante un estudio de caso. En este orden de ideas se procedió a llevar a cabo un proceso de renovación curricular bajo el rescate de la identidad institucional con la figura emblemática de Julio César García, fundador de la Universidad La Gran Colombia y referente pedagógico de la formación de las clases menos favorecidas.*

---

## Introducción

La siguiente ponencia aborda algunos aspectos relevantes alrededor de la calidad educativa, la pertinencia y los procesos de construcción de conocimiento en un contexto como el colombiano, particularmente se hace referencia a los procesos de actualización curricular por los que atraviesa una Universidad dirigida a las clases menos favorecidas como es la Universidad La Gran Colombia sede Bogotá junto a los elementos históricos y sociales que la configuran institución de Educación Superior. Metodológicamente, la ponencia acude al estudio de caso como posibilidad de recuperación de la particularidad y la experiencia educativa de una institución de Educación Superior que nace en la década del cincuenta en una ciudad azotada por los estragos del 9 de Abril de 1948 y dentro de las reestructuraciones urbanas y la recomposición del espacio social bogotano (Chavarro & Llano, 2005; Chavarro & Llano, 2010)<sup>1</sup>.

La pertinencia de abordar problemáticas particulares además de exigir una reflexión al interior de una institución educativa, puede proyectar experiencias de formación para una posterior investigación comparativa que involucre los escenarios anglosajones, europeos y latinoamericanos. Vale la pena advertir, que la pretensión de esta ponencia no busca la generalización de la experiencia educativa en América Latina, sino evidenciar en detalle una experiencia particular.

Tomado como experiencia particular, se hace necesaria inicialmente una inscripción de los principales debates alrededor de una

revalorización curricular en un mundo globalizado. Visto de esta manera, los procesos de renovación curricular permiten la mejora de la calidad educativa y la revalidación de un saber cada vez más dinámico (Laffitte, 1991; Gómez-Buendía, 1998; Alanís, 1999; Mayor-Zaragoza, 2000). Una constante revisión de las articulaciones del currículo se hace necesaria toda vez que el aprendizaje bajo una obsolescencia por las dinámicas de la sociedad del conocimiento, exige revisión constante frente a nuevas problemáticas de contexto. (Delors, 1996; Brunner, 2000; López-Segrera, 2001). De este modo, el derrumbe de las certezas epistemológicas amparadas en el método científico, la revalidación de los lenguajes disciplinares y una apuesta por la inter, trans y multidisciplinariedad permite evidenciar las complejidades y las ayudas disciplinares que un conocimiento complejo requiere (Lyotar, J. 2000). En efecto, las realidades fijas e inmutables hoy hacen parte de unas epistemologías erráticas que no tienen poder cuestionador frente a los nuevos problemas que se presentan en la sociedad contemporánea (Castells, M. 2001; Cárdenas, A.-L. (s.f); Bauman, Z. 2013).

En un mundo de incertidumbre a todos los niveles, la universidad no solo debe revisar los temas de producción de conocimiento asociados a la internacionalización de la cultura, la hiperespecialización, la globalización y el ocultamiento paulatino de los procesos identitarios, (Augé M. 1993) sino que además requiere de una apuesta institucional para enfrentar estos problemas de contexto. (Gacel-Ávila, 2003; Rúa-Ceballos, 2006). Desde esta perspectiva se inició el estudio de caso.

## El estudio de caso como estrategia de investigación

Desde la particularidad de un proceso educativo, se indagó por algunas estrategias de investigación que lograran recuperar la experiencia educativa particular. En este orden de ideas la presente ponencia se enmarcó en una estrategia de investigación cualitativa conocida como *el estudio de caso*. Esta estrategia metodológica, busca evidenciar desde un enfoque cualitativo los significados de la experiencia educativa localizada, en este caso particular, los procesos de revalorización de un currículo que había olvidado la referencia institucional alrededor de una figura pedagógica poco

<sup>1</sup> Este trágico evento ha sido considerado por la mayoría de los historiadores colombianos como el símbolo de la destrucción de una alternativa política representada por el caudillo liberal Jorge Eliecer Gaitán quien fue asesinado el 9 de abril de 1948, desatando la furia de un pueblo enardecido que dejó a la ciudad de Bogotá semiderruida. En este contexto, aparece la Universidad La Gran Colombia, que aprovechando uno de los emblemas arquitectónicos semidestruido por la furia de la sociedad que se levantó contra la ciudad, inició sus funciones en el antiguo Hospicio de Bogotá, ubicado en la carrera octava entre las calles diecisiete y dieciocho (Llano & Santamaria, 2012) La idea de una universidad dirigida especialmente para las clases menos favorecidas, inicia con la sociedad anónima "difusiones pedagógicas" que posteriormente se convertiría en una sociedad sin ánimo de lucro con el proyecto de la Universidad La Gran Colombia. Vale la pena anotar que para 1954, la enseñanza nocturna estaba destinada a los adultos que no habían concluido sus estudios elementales de bachillerato o complementarla enseñanza primaria para cumplir posteriormente tareas particulares en torno al trabajo manual y a la agricultura (Llano, et al, 2013 pp 86-92)

reconocida para la época como Julio César García, fundador de la Universidad. Dentro de la puesta en valor de esta figura emblemática para la institución, un enfoque fenomenológico sin duda potencia el valor de los significados particulares. A partir de grupos de discusión como técnica de recolección de información, se procedió a sistematizar la experiencia inicial de los principales derroteros por los cuales la Universidad necesitaba enrutarse.

### **Perspectivas actuales de una universidad de medio siglo**

Estas acciones que se adelantaron a partir de grupos de discusión se enmarcan dentro del proceso de acreditación institucional Multicampus donde la Universidad además de hacer visible su participación en los procesos de mejora continua de la calidad educativa del país, busca constantemente un reconocimiento de su apuesta institucional. Como hecho voluntario la acreditación institucional requiere de constantes ejercicios de revisión del horizonte institucional y de los procesos académicos e investigativos para proyectarlos socialmente (Buendía E., L. y García, L. B. 2000). Para esto se hace necesario auscultar la realidad institucional desde sus lógicas internas así como las políticas institucionales en ajuste a un contexto local, regional, nacional e internacional.

En efecto, una misión resignificada alrededor de la formación integral y el perfeccionamiento de profesionales en diferentes áreas del conocimiento para contribuir a la construcción de una civilización más humana y cristiana en un contexto democrático, se constituyen en compromisos sociales de alta envergadura que requieren con urgencia materializarse en los planes de estudio y verificarse en los procesos de formación de los estudiantes y egresados con el fin de validar la pertinencia y la coherencia de estos desafíos propuestos (Carballo, R. 1996; Álvarez, M. y López, J. 1999).

Para responder a estos grandes desafíos se hace necesaria la vinculación de esta filosofía institucional planteada desde la misión y la visión, con el currículo, los planes de estudios y las estrategias pedagógicas con miras a definir un horizonte de trabajo que logre dar cuenta de este compromiso social que ha asumido la universidad por sesenta y cinco años. En efecto,

una universidad con un poder muy grande de orientación interno y externo y que además se señala como pionera en algunas de estas acciones de transformación como el caso de declararse la primera universidad nocturna de Colombia para la clase trabajadora, requiere de fuertes procesos de sistematización asociados a prácticas de investigación lideradas por la Facultad de Ciencias de la Educación.

Desde un reconocimiento histórico, la universidad la Gran Colombia se reconoce como una institución pensada para la formación de las clases sociales con bajos recursos económicos y con un fuerte poder de cuestionamiento frente a la desigualdad y la reivindicación de la clase trabajadora por los derechos a una vida digna, pretende responder a los desafíos de la educación superior en el contexto de la globalización y de la internacionalización como pilares de la universidad del siglo XXI.

El horario nocturno, implicó una revolución para una sociedad que no concebía la posibilidad de un trabajador que a la vez fuera estudiante, un trabajador que en sus condiciones particulares aspirara a la formación profesional como una posibilidad de ascenso social. La Universidad la Gran Colombia acogió este proyecto en el marco de la construcción de una sociedad más justa y solidaria, brindando sueños y oportunidades en un horario donde ninguna universidad se había atrevido a hacerlo.

Fue justamente nuestro Fundador, Julio Cesar García quien por la década de los años cincuenta, pensó en el talento contenido de muchos jóvenes y adultos trabajadores a los que la posibilidad de estudiar era tan solo esos, una posibilidad lejana y diluida en las extenuantes jornadas laborales. La noche fue amiga y cómplice de las jornadas adicionales, en las que nuestros estudiantes se esforzaban por dar otras posibilidades a su vida desde la formación profesional para el exigente y demandante contexto nacional.

Se trató de una apuesta por el país en desarrollo que soñábamos, una revolución silenciosa y nocturna con un claro enfoque social. La contribución a la construcción de un país más incluyente con facultades de Derecho y Arquitectura al servicio de las clases populares, un consultorio jurídico dispuesto a escuchar y a validar los derechos de los silenciados, a construir viviendas de interés

social desde las prácticas socialmente responsables de los formados en arquitectura.

Los principios y filosofía institucional, estuvo acorde con los propósitos de su fundador, una Universidad Católica, solidaria, bolivariana e hispánica. Una universidad defensora y promotora de valores, popular, y solidaria, que promueve el trabajo comunitario de las gentes, consciente de su legado histórico y atenta a la defensa de los valores espirituales y morales:

### ***Universidad Cristiana***

Abierta a la búsqueda comunitaria de la verdad a través del diálogo, de la afirmación de la dignidad humana y de la apertura al saber universal. El ideario de la Universidad se sintetiza en: "LA VERDAD OS HARA LIBRES". Cristiana no en el sentido que el término ha alcanzado hoy sino en el de cristiano con inspiración católica, aunque no excluyente.

### ***Universidad Bolivariana***

Significa estar al servicio de la liberación de nuestros pueblos siendo fieles a los ideales del Libertador y en la lucha por la integración de La Gran Colombia y de Latinoamérica, para gestar una nueva civilización, solidaria, igualitaria, en armonía espiritual, económica y bolivariana.

### ***Universidad Hispánica***

Defensora de los valores culturales heredados de la madre patria, en reconocimiento sincero de nuestra identidad como pueblo hispánico. Enlaza con la tradición intelectual de España y de los grandes letrados de ese país, el legado cultural e histórico de España, la riqueza del idioma y la herencia literaria.

### ***Universidad Solidaria***

Comprometida con la educación de las gentes de menores recursos económicos y, en especial, de la clase trabajadora, con una irrevocable vocación de servicio. Su fundador fue un defensor permanente de la formación de las gentes en sus bases espirituales y de trabajo. La Gran Colombia produjo dos de las mayores revoluciones en el campo de la Cultura Colombiana, una formación nocturna y la reivindicación de que el proceso formativo jamás termina.

La verdad os hará libres, este fue el lema escogido por Julio Cesar García para dar identidad y demarcar un horizonte hacia el cual dirigirnos, en este lema se encuentran implícitos otros valores como la justicia, la fraternidad y la lealtad tan importante en estos tiempos.

El PEI de nuestra Universidad está articulado a la misión Institucional de forjar una nueva civilización, orientada hacia la excelencia académica y la formación integral como ejes de acción permanente sin abandonar la perspectiva humanista que tanto ha construido nuestro horizonte institucional, El aprendizaje en la Universidad La Gran Colombia se fundamenta en valores cristianos conjugados desde las tres funciones sustantivas de nuestra casa de estudios, la docencia, la investigación y la proyección social.

La misión está fijada en el compromiso de una sociedad más justa, solidaria y cristiana, desde el reconocimiento como institución comprometida con una sociedad en crisis, y con la perspectiva de contribuir a formar mejores seres humanos integrales.

Ante lo expuesto y de manera reflexiva, se hace necesaria una revisión y ajuste de las políticas institucionales con las necesidades de contexto, convertidos en uno de los primeros aspectos a tener en cuenta para la consolidación de una cultura de la calidad y la excelencia académica (Aparicio, F. y González, R.-M. 1994; Apodaca, P. y Lobato, C. 1997; Anúes 2000). En este orden de ideas uno de los primeros pasos para lograr evidenciar este horizonte institucional ha sido el ajuste del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en correspondencia con una fuerte política curricular que permita el paso de la filosofía institucional a lo más concreto, que en este caso correspondería a los objetos de conocimiento que transitarían en el currículo.

Finalmente, las acciones del aula de clase, buscarían una correspondencia con los planes de estudio y las políticas institucionales que representan la naturaleza de la institución. Así, los factores de pertinencia y coherencia estarían en el centro de la dinámica universitaria; La materialización en el plan de estudios para garantizar la formación y transformación de la persona, el currículo se materializa a través de las prácticas pedagógicas para poder hacer realidad los principios misionales, la institución tiene que resolver el problema de la didáctica, que no se

observa por ninguna parte, el enfoque didáctico y la estrategia didáctica que se va a trabajar en el currículo, todo ese proceso debe ser internalizado en los docentes porque el currículo se materializa en las prácticas pedagógicas protagonizadas por el docente en las aulas de clase, esa materialización va a contener la caracterización de todo lo referente al plan de estudio que es flexible.

Dentro de este análisis se evidenció una desarticulación de los principios, fines y valores misionales con los derroteros del Modelo Pedagógico de la Universidad. Así mismo, una propuesta de formación integral y perfeccionamiento de docentes enunciados en la misión del PEI, es sin duda otro elemento que se encuentra dislocado. En los círculos de reflexión que se llevaron a cabo, salió a flote que la formación integral que adelanta la Universidad ha privilegiado el componente cognitivo, dejando de lado otras dimensiones relevantes del ser humano como lo emocional, lo histórico y sobre todo la formación en valores, este último constituido en elemento esencial de la autenticidad de la universidad.

A partir de estos análisis, en primer lugar, se enfatiza en la importancia de una política de admisiones clara que pueda verificar la historia del desarrollo institucional en los estudiantes y los egresados (González-Tirados, R.-M. 1991; González-Such, J. 1998). En segundo término con este auscultamiento de la realidad institucional, se busca un fortalecimiento de la proyección social de la Universidad que recoja sesenta y cinco años de evidencias en relación a la formación de la clase trabajadora, la inclusión social y el acceso a la educación de las clases menos favorecidas. Desde una perspectiva multidisciplinar y vinculante, se espera que la educación integral se pueda materializar en los planes de estudio por medio de Núcleos Temáticos y Problemáticos. Finalmente, desde una perspectiva dialógica y compleja se buscará que el ajuste de lo curricular y el direccionamiento del PEI se vinculen como un proceso de investigación para articular los procesos propios del hecho educativo.

Desde el compromiso social que implica contribuir a la construcción de una civilización más humana y más cristiana, el PEI de la Universidad la Gran Colombia requiere una reorientación a partir de metodologías inter y transdisciplinar, complejas para el desarrollo

integral de las potencialidades de los estudiantes. Además de la reflexión continua y el ajuste de las necesidades del contexto, la universidad requiere con urgencia adelantar ejercicios continuos de articulación sistémica entre los principios misionales y los procesos de autoevaluación para una debida planeación estratégica.

## Conclusiones

### ***Una propuesta para la interdisciplinariedad en el postconflicto colombiano***

Para ser considerada una universidad con altos estándares de calidad, la Universidad la Gran Colombia requiere una revisión profunda de sus procesos y procedimientos, de las necesidades globales, regionales y locales que puede atender, de su contribución a un proyecto de nación que se encuentra en una coyuntura política compleja. Según cifras oficiales el conflicto armado colombiano ha dejado aproximadamente más de seis millones de víctimas a lo largo de la geografía colombiana. La ley de víctimas (1448 de 2011) instituyó dentro de la triada: Verdad, Justicia y Reparación, la “reparación simbólica” como una garantía de no repetición, lo cual ha implicado principalmente erigir monumentos, así mismo otras prácticas menos frecuentes como la creación de paseos peatonales con placas que tengan el nombre de las víctimas, conservación y restauración de lugares, publicación de informes, entre otros mecanismos de memoria.

En este sentido, recuperar un rasgo distintivo en el cual se afianza la filosofía institucional y consolidar la historia del desarrollo institucional, no solamente hace parte de un interés al interior de la universidad, en realidad hace parte de una reconciliación que el país requiere en cuanto a la visibilización de hombres memorables que han hecho patria y sobre todo han contribuido al fomento y la calidad de la educación. La reivindicación de Julio César García como pedagogo de las clases menos favorecidas y trabajadoras de este país, requiere de un reconocimiento desde la historia de la educación. Aunque se han referenciado a pedagogos como Agustín Nieto Caballero desde la pedagogía moderna, no se ha nombrado el papel que Julio César García cumplió como

pedagogo de las clases populares en Colombia<sup>2</sup>.

Así, la resignificación del PEI permitirá pensar en nuevos horizontes de sentido, en nuevas utopías y en la oportunidad de reivindicación de una Universidad con sesenta y cuatro años de vida. Para lograr este reconocimiento y aumentar los estándares de calidad, la universidad requiere repensarse desde una perspectiva democrática e incluyente, que permita que los procesos educativos se reorienten alrededor de un proceso de reconstrucción, deconstrucción y construcción de experiencias personales, sociales y culturales desde la interacción dialógica entre el micro y macro contexto.

Desde el macro contexto se espera una reorientación de los propósitos de formación, los perfiles profesionales y ocupacionales de acuerdo a las necesidades del contexto laboral y la pertinencia de profesionales críticos que puedan hacer frente a las dinámicas de deshumanización que trae consigo el determinismo económico que representa la globalización (Buendía, L. y Olmedo, E. (2000). La necesidad de un PEI re contextualizado, permitirá vincular las necesidades del contexto y los problemas asociados a las desigualdades económicas y las contradicciones sociales. Para esto se requiere la postulación de un currículo transdisciplinar, dialógico y complejo para evitar la parcelación disciplinar y el aislamiento del conocimiento, un reconocimiento de la filosofía institucional por medio de un análisis crítico del peso del pasado en la estructuración de la identidad del gran colombiano y por último una proyección y fortalecimiento de la formación docente para contribuir a la excelencia académica.

Revalorar el Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque sistémico y dialógico que permita en primer lugar el reconocimiento de la historia del desarrollo institucional en la figura de Julio Cesar García como referente pedagógico relevante, en segundo término una recontextualización del currículo y el modelo pedagógico (Avanzini, G. 1998). De acuerdo a lo anterior, las líneas de desarrollo del análisis antes expuesto requerirán tener en primer lugar la conformación de grupos de trabajo institucionales, de carácter interdisciplinar que

contribuyan a la re Valorización del PEI. En segundo lugar la generación de estrategias de socialización y reapropiación de la filosofía institucional, como eje fundamental para resignificar el PEI. En tercer lugar, la re conceptualización de la línea institucional del PEI. Y por último la re conceptualización el currículo y el modelo pedagógico del PEI a partir de Núcleos Temáticos y problemáticos para garantizar la flexibilidad, la interdisciplinariedad y de esta manera definir los propósitos de formación mediante una política curricular clara que responda a la misión del PEI re contextualizado.

### **Agradecimientos**

La siguiente ponencia rescata el proceso de revaloración del PEI de la Universidad La Gran Colombia a propósito de diferentes ejercicios llevados a cabo mediante grupos de discusión y reflexión contante donde participaron decanos y algunos equipos académicos.

---

<sup>2</sup> Tomado del informe de la dirección de docencia año 2015.

## Referencias

- Álvarez, M. y López, J. (1999). *La Evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Síntesis.
- Anuies (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: Autor.
- Aparicio, F. y González, R.-M. (1994). *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid: ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Apodaca, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Augé M. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato para una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Avanzini, G. (1998). *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bain K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Brunner, J. (1988). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- (2000). "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias". Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe UNESCO. Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2000.
- (1998). *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Buendía E., L. y García, L. B. (2000). "Evaluación institucional y mejora de la calidad de la enseñanza superior". En T. González (coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2000). "Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria". En *Bordón*, 52 (2), 151-163.
- Carballo, R. (1996). "Evaluación de programas de Intervención Tutorial". En *Revista Complutense de Educación*, 7 (1).
- Cárdenas, A.-L. (s.f). *Los retos del siglo XXI: sociedad del conocimiento y educación*. Caracas: Editorial FEDUPEL.
- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Vol. II. Barcelona: Editorial siglo XXI.
- (2001). *La era de la información*, vol. 1. La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.
- Chavarro, C. & Llano, F. (2005). El espacio social en Bogotá (1880-1950). En: Memorias prácticas e imposiciones culturales: patrimonio histórico en Bogotá 1880-1950 Tesis de pregrado. Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Chavarro, C. & Llano, F. (2010). El héroe, el lujo y la precariedad. Patrimonio histórico en Bogotá (1880-1950). Bogotá: Universidad La Gran Colombia
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana y Ediciones UNESCO.
- Díaz, M. (1994). "La calidad de la educación y las variables de procesos y de productos". En *Memorias de las II Jornadas Educativas: Calidad de Vida en los Centros Educativos* (pp.265-266). Gijón: UNED de Asturias.
- González-Such, J. (1998). *Evaluación de la docencia universitaria*. Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- González-Tirados, R.-M. (1991). "Los recursos humanos en las Universidades y su relación con la calidad de la enseñanza". En *Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*, (pp. 184-191). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Llano, F. et al. (2013). *Entre lo deseable y lo posible. Historia de la facultad de ciencias de la educación 1960- 2010*. Bogotá: Ediciones Universidad la Gran Colombia.
- Llano, F & Santamaría J(2012) *Rastreando el pasado: Pedagogías activas, Escuelas Normales e institucionalización de las Facultades de Educación (1920-1960)* *Revista Pre-til Universidad Piloto de Colombia*
- Lyotar, J. (2000). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Editorial Cátedra Teorema.

GLOBAL  KNOWLEDGE  
ACADEMICS



ISSN: 2386-7582