

# **Características de las fuentes de información referidas por los aprendientes de pregrado de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, en ensayos académicos como desempeños de comprensión**

Marjorie Barquero Ramírez, Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología,  
abril del 2012<sup>1</sup>

## RESUMEN

Siguiendo la tendencia mundial de incorporación al currículo universitario del enfoque basado en competencias, se están realizando ya en Costa Rica algunos esfuerzos en la enseñanza superior en relación con la forma de enseñar y evaluar las competencias genéricas y específicas que se espera que los graduados universitarios dominen en la era del conocimiento. Siendo ULACIT una de las universidades pioneras en ese esfuerzo, pues ha incorporado el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión en sus programas, esta investigación ofrece una descripción del patrón preferente de citación y referencia de fuentes de información utilizado por estudiantes del pregrado universitario, reportado a través de una encuesta y el análisis de desempeños de comprensión de algunos cursos. Los ensayos, al igual que los encuestados, supuso un procedimiento de selección informal de la cohorte de estudiantes de pregrado del I cuatrimestre del 2012, de la que se conformó la muestra, dirigida contra el re-envío de la encuesta al recopilador, la entrega de manuscritos por parte de los docente del curso de Redacción y Estilo del Español, y el acceso al *blog* académico del curso de Pensamiento Crítico, donde fueron publicados artículos de opinión. Los resultados arrojados por la encuesta fueron comparados con los resultados obtenidos en el análisis de los ensayos. Por lo tanto, el estudio responde a la pregunta de cuál es el promedio y caracterización de las citas y referencias bibliográficas utilizadas por los estudiantes de los programas académicos de bachillerato universitario, en los ensayos argumentativos que generan como desempeños de comprensión de algunos cursos. Se confirmó la existencia de diferencias entre lo que los estudiantes reportan saber (conocimiento) y lo que logran concretar en sus ensayos (comprensión). Este estudio brinda información importante para mejorar la progresión de los desempeños de comprensión, desde la puesta en práctica de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) en ambientes universitarios.

## ABSTRACT

Following the world tendency of incorporating to the university curriculum the focusing based on competition, some efforts are being done in Costa Rica in the higher education levels related to the way of teaching and evaluating the generic and specific competitions that are expected from university graduates in the Knowledge Era. Being ULACIT one of the pioneer universities in this effort, has incorporated the focusing of Teaching for Understanding in its programs, this research offers a description of the preferential pattern of references of investigation sources utilized by freshman students, reported through a survey and the analysis of performance in understanding of some courses.

The essays as well as the surveyed people supposed an informal selection procedure of a series of freshman students of the I quarter 2012, conforming the sample directed against the resending of the survey to the compiler, the writing handouts given by the teachers of the course of Composition and Style of the Spanish, and the access to the academic blog of the course of Critical Thinking where some opinion articles were published. The results gotten from the survey were compared with the results obtained in the analysis of the essays. Therefore, the study responds to the question of ¿which is the average and characterization of the bibliographical references used by the students in the bachelor's academic programs in the university, in the argumentative essays that generates as the performance in understanding of some courses? Confirming the existence of differences between what the students report to know (knowledge) and what they achieved in their essays (comprehension), this study brings important information to improve the progress in the performance of comprehension, from the time it is practice in Teaching for Understanding (EpC) in university environments.

---

1. Marjorie Barquero Ramírez es psicóloga graduada de la Universidad de Costa Rica; máster en Psicología Educativa, de la Universidad Iberoamericana; y actual postulante a la Maestría en Tecnología Educativa del TEC de Monterrey. Ha ejercido de forma liberal en el ámbito de la psicología clínica y educativa, con amplia experiencia en la atención a personas con discapacidad. Además, se ha desempeñado como docente universitaria por más de catorce años. Se le puede contactar al correo [marjorie.barquero@gmail.com](mailto:marjorie.barquero@gmail.com).

## INTRODUCCIÓN

La humanidad viene atestigüando desde las últimas décadas del siglo anterior el surgimiento de distintas teorías relativas a las formas de enseñar y evaluar. En ese lapso, el sistema educativo ha logrado adaptarse a un mundo globalizante que lucha por preservar el valor individual en un claro intento por promover la creación de colectivos equitativos y participativos, que cuenten con las competencias para responder y adaptarse a las necesidades y expectativas del nuevo contexto. La formación por competencias, el diseño curricular basado en competencias y la educación basada en normas de competencias son algunas de estas propuestas. En criterio de Tobón (2006), el enfoque de competencias en la educación busca acabar con las barreras entre la educación y la vida cotidiana, ya que establece un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico (p. 7).

A partir del año 2010, las universidades públicas de Costa Rica incorporan a su currículo el enfoque basado en competencias, siendo seguidas por algunas otras instituciones de enseñanza superior privadas que, homologando el éxito que venía experimentando Europa, en cuanto a la forma de enseñar y evaluar las habilidades y destrezas, genéricas y específicas, que la postmodernidad exige que dominen sus graduados universitarios (Consejo Nacional de Rectores, 2009, p. 5).

En la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT), se ha integrado el plan de Estudios Generales a los programas de bachillerato como eje transversal, esperando que a través de cursos interdisciplinarios, los aprendientes adquieran competencias básicas para enfrentar la cotidianidad con criterios amplios, principios éticos y valores ciudadanos, poniendo así al servicio de la praxis exitosa los saberes académico-curriculares que exige la actual sociedad del conocimiento.

Desde aquí, un sólido planteamiento argumentativo resulta competencia esencial e innegable, ya que la habilidad para opinar con base en referencias confiables a nivel científico y académico es hoy indispensable para la cotidianidad (personal y profesional) asertiva. La intención investigadora de este proceso particular resulta alineada al proceso de investigación educativa de ULACIT, al plantearse como pertinente el estudio de las características (en cantidad y tipo) de las

referencias que utilizan los estudiantes de bachillerato universitario en las actividades o desempeños que requieren un nivel de argumentación propio de la educación superior formal.

Siendo conocido que, los estudiantes que asisten al curso de Pensamiento Crítico y al curso nivelatorio de Redacción y Estilo del Español de ULACIT se encuentran adscritos a algún plan académico de bachillerato, y que además realizarán en ellos algunos ensayos argumentativos como parte de sus desempeños de comprensión, queda fundamentada la actual conveniencia de determinar si, al hacerlo, presentan referencias y citas bibliográficas de artículos científicos o académicos reconocidos y confiables, toda vez que estos se consideran fuentes de calidad para acompañar tales esfuerzos. Desde aquí, resultará también de relevancia para el ámbito universitario el comprobar la hipótesis de si las búsquedas de información de los estudiantes de bachillerato se limitan a fuentes no reconocidas a nivel académico, o si simplemente basan su opinión personal en el sentido común, omitiendo la requerida revisión bibliográfica para ampliar su criterio argumentativo.

Para poder resolver el problema anteriormente definido, se plantea investigar en torno a cuál es el promedio y caracterización de las citas y referencias bibliográficas utilizadas por los estudiantes de los programas académicos de bachillerato universitario, en los ensayos argumentativos que generan como desempeños de comprensión de algunos cursos.

El estudio exalta en sus inicios el enfoque por competencias, particularmente lo relativo a la Enseñanza para la Comprensión (EpC), y desde aquí se enfoca en la competencia genérica del pensamiento crítico-analítico, a través del análisis de los datos ofrecidos por los aprendientes de pregrado ULACIT a la pregunta en investigación, desde la encuesta electrónica y algunos ensayos proporcionados por sus facilitadores. Finalmente, se discute la caracterización del patrón de búsqueda y uso de fuentes científicas y académicamente válidas para la investigación universitaria, lo que conduce a concluir acerca de las implicaciones para el desarrollo de la calidad argumentativa de los estudiantes universitarios en sus desempeños de comprensión, pudiéndose establecer el nivel de comprensión que desde la EpC resulte característico.

## REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Internacionalmente es conocido que, el acceso a programas multidisciplinarios e integrales desde los planes curriculares universitarios proyecta un mejor alcance en los aprendientes de un nivel más que satisfactorio en cuanto a la redacción, argumentación e investigación (Nussbaum, 2005, p. 8). De esta forma, el currículo de la educación superior ha de asegurar —en la sociedad del conocimiento— que no sólo ofrece conocimiento, reflexión y práctica en distintos ámbitos científicos, sino que, muy especialmente, cuenta con características académicas y educacionales para lograr la formación de ciudadanos libres, democráticos y humanistas. Para ello, la educación superior deberá promover el desarrollo permanente de competencias personales, profesionales y sociales que revistan el ejecutar de sus aprendientes con eficacia y eficiencia (Bisquerra, 2004, p. 66), desde el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y muy especialmente aprender a ser (Hernández, Martínez y Da Fonseca, 2005, p. 75) para saber vivir en comunidad.

El plan de estudios generales cumple entonces el papel de estimular y afianzar el sentido crítico de los aprendientes universitarios, ayudándoles a discernir con lucidez su entorno y vivencias, su polis, para así alcanzar fluidez y solidez en la práctica argumentativa, logrando también ponerse en el punto de vista de los demás, ya que asumir el mundo implica aceptar la existencia de la pluralidad de perspectivas. Pero, esta narración imaginativa, en palabras de Nussbaum (2005, p. 9), o formación liberal, resulta insuficiente para el globalizado siglo XXI, siendo hoy exigido adherir a ella el saber científico que aporta la comprensión del valor de la abstracción (inductivo-deductivo) en la construcción de cualquier forma de conocimiento.

Se entiende aquí que, la construcción del conocimiento interdisciplinario surge del objeto de estudio de las diversas disciplinas, pero trascendiéndolo, al pretender su comprensión (Espacio Europeo de Enseñanza Superior, 2005, p. 4) y creativa utilización para la vida. Por tanto, y siguiendo el Proyecto Tuning (2006), existe una clara diferenciación entre resultados académicos (superación del crédito) y

competencias (combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidad y habilidad) (p. 23). De acuerdo con la definición de la Convocatoria de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación del 2007, las habilidades cognoscitivas —como el pensamiento crítico-analítico, las habilidades de comunicación argumentativa, la capacidad resolutoria, y la búsqueda y gestión de la calidad— son conocidas como competencias instrumentales (p. 21). Estas se refieren a ese conocimiento reflexivo que plantea Barnett (2001, p. 48), o enfoque desde el mundo de la vida caracterizado por el diálogo y el argumento, la meta-crítica y el meta-aprendizaje.

En cuanto a la repercusión de las competencias en el proceso de evaluación, ha de indicarse que lo evaluable en relación con las competencias genéricas no es la competencia en sí, sino su ejecución por parte del aprendiente. Algunas formas frecuentes de evaluación para las competencias cognitivas, foco de interés medular del presente estudio, resultan ser el trabajo con textos y estudios comparativos, la formulación de supuestos prácticos, elaboración de escritos o ensayos, y la búsqueda y recopilación de información (ANECA, 2007, p. 25). Todas ellas útiles para la vida personal, social y profesional.

Los productos académicos generados por los aprendientes universitarios durante su tránsito por el conocimiento, suelen evidenciar sus interrogantes, reflexiones, reformulaciones y apropiaciones, posicionándose la escritura como eje didáctico transversal e interdisciplinario del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). Desde la perspectiva de la EpC, el ensayo de opinión resulta alternativa viable para evaluar la calidad y tipo de referencias que los aprendientes de nivel universitario utilizan al argumentar sus propuestas y establecer la resolución de los problemas que las motivan.

La Asociación Colombiana de Universidades y la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (2007), ha señalado como antecedentes de investigación y estado del arte para este tópico, cuatro grandes líneas de investigación:

- Salidas metodológicas: mejora para los procesos lecto-escritores (didáctica, práctica e intervención pedagógica).
- Salidas diagnósticas y coadyuvantes: evaluación del desempeño de los estudiantes en habilidades de escritura y comprensión de lectura.
- Sintomatología del lector: sus hábitos y destrezas a la hora de leer y escribir.
- Propósito y apertura al cambio: políticas curriculares universitarias; alternativas virtuales y tecno-culturales relativas a lectura y escritura (p. 6).

De interés para el presente estudio resultará el ámbito de la sintomatología del lector y, consecuentemente, los propósitos y apertura para el cambio, toda vez que conocer y comprender teórico-conceptualmente se constituye en el insumo idóneo para la mejora de la praxis. De esta forma, las competencias son en tanto se demuestran en las acciones que las personas desarrollan. Poseer un desempeño adecuado, o lo que es lo mismo: ser competente, exige el aplicar los aprendizajes convenientemente para enfrentar y resolver con flexibilidad y creatividad las situaciones de la vida.

Partiendo entonces de que leer y escribir son prácticas del ser humano que se construyen histórica y socialmente, el valor que se le adjudica a los documentos escritos en la universidad se encuentra directamente relacionado con los ámbitos sociales o institucionales en los que se emplean. Es así como la escritura resulta competencia genérica necesaria para el desarrollo y la comunicación del pensamiento y la construcción del conocimiento. En criterio de Carlino (2005, p. 6), a los aprendientes universitarios se les expone generalmente a textos académicos y científicos, sin que se les haya enseñado a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas. Es entonces tarea docente enseñar al aprendiente a diseñar ideas para redactar su pensamiento y evaluarlo antes de editarlo, refrendando su construcción con fuentes y referencias académicamente válidas como garante de calidad de estos productos.



De acuerdo con la clasificación de la producción de textos que plantea Almaguer Luaiza (como se citó en Andrade, 2009), el ensayo, como producción académica universitaria, es un texto discursivo transaccional con función cognitiva del lenguaje (p. 315). Por lo tanto, las referencias y citas han de abordarse como elementos persuasivos que otorgan credibilidad al texto (Milard, 2010, p. 74). Las referencias bibliográficas desempeñan en los escritos funciones esenciales, como reconocer las ideas y hallazgos de terceros, proporcionar información válida y útil al lector, y refrendar afirmaciones y argumentos que se han incluido como opiniones o posturas.

En criterio de Osca-Liuch, Mollá y Ortega (2009), las citas y las referencias constituyen un aspecto importante en la comunicación científica, y se exige la inclusión veraz de elementos formales y de contenido para que se logre pertinencia y relevancia (p. 300). Para Toller (2011), el plagio, además de difícil de detectar, perfora la ética y la cultura de la honestidad, comprometiendo la seriedad del proceso de investigación y el prestigio de la institución universitaria que lo ampara (p. 86). El plagio, tanto como agravio al derecho de autor o como error académico o copia (burda o inteligente), vulnera la autoría o paternidad de una obra literaria, por lo que resulta inadmisibles en cualquier producto académico o científico, ya que estos han de modelar el apropiado trato de las fuentes de creación y conocimiento, separando correctamente las opiniones propias de las ajenas, a través del más cuidadoso y apropiado uso del sistema de citas.

Fundamental resultará entonces que los aprendientes universitarios cuenten en su haber con desempeños de comprensión que expongan su capacidad para aprehender los temas investigados y, muy especialmente, lograr exhibir con ellos su habilidad para aumentar su conocimiento. Consecuentemente, Perkins y Blythe (1994) definen comprensión como la capacidad de desempeño flexible, o ese poder para desempeñar múltiples actividades que exigen pensamiento respecto a un tema, logrando explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizar, aplicar, presentar analogías y presentar ese tema de una nueva manera (p. 5). Esto, Gardner y Boix-Mansilla (2008) lo especifican como la capacidad para aplicar el conocimiento a nuevas situaciones, acción que *per-sé* generará más conocimiento (p. 17); siempre y cuando, indica Gardner (2005), el aprendiente



logre actuar con mentalidad disciplinada (entender y practicar); mentalidad sintetizadora (encontrar ese 'sentido desconocido'); mentalidad creativa (la que toma riesgos y oportunidades); mentalidad respetuosa (a la diversidad y la particularidad); y mentalidad ética (roles y resoluciones) (p. 28).

De esta forma, contar con acceso a las herramientas, en este caso para buscar las fuentes de investigación válidas, resulta tan esencial para la calidad de los productos académicos universitario, como el que el pensador creativo cuente con la habilidad para adaptarse y flexibilizarse ante la cotidianidad y sus matices, a partir de lo que ya conoce y sabe; es decir, aplicando lo que comprende con asertividad funcional, para resolver más y mejor.

El desempeño de comprensión permite al aprendiente el exhibir su dominio no sólo del tópico, sino muy especialmente del proceso de juicio madurado de que ha sido actor central. Es decir, la EpC se constituye en un proceso E-A de desempeños, que descansa en la reflexión de lo que resultó en reto intelecto-académico-profesional para el aprendiente; o bien, un constructivismo del desempeño (Stone-Wiske, 1998, p. 22). Congruentemente, según indica la misma autora, resulta de esperar que los aprendientes del pregrado universitario tiendan a fundamentar sus desempeños de comprensión en conocimientos y modos de pensar disciplinarios que se relacionan con la cotidianidad, logrando con ello descubrir las oportunidades y consecuencias prácticas de la utilización de ese saber (Stone-Wiske, 1998, p. 26); esto es muestra de su habilidad de comunicación de conocimiento flexible; es pues, comprensión del aprendizaje.

Sin duda, para desarrollar propuestas de calidad, resulta exigido el acceso de los aprendientes a fuentes de información científica, seguras y relevantes, por lo que el estudio del patrón de búsqueda e integración de referencias de estos también será importante para establecer si los productos académicos universitarios son adecuados, en términos de su calidad argumentativa.

## MÉTODO

Enviando desde el programa Survey Monkey un vínculo de acceso electrónico, fueron encuestados sobre su patrón de búsqueda e integración de citas y referencias a los ensayos, cincuenta y tres (53) estudiantes de la cohorte del I cuatrimestre 2012 del curso de Pensamiento Crítico y del nivelatorio de Redacción y Estilo del Español de ULACIT.

La muestra dirigida se constituyó por conveniencia contra el reenvío anónimo de las encuestas contestadas directamente al recopilador del programa electrónico, complementándose además con veinte (20) ensayos manuscritos, seleccionados al azar y proporcionados directamente por los facilitadores del curso de Redacción y Estilo del Español, y 20 pequeños artículos de opinión publicados en *blogs* personales como parte del curso de Pensamiento Crítico.

La encuesta de diez (10) reactivos indagó específicamente sobre la frecuencia y tipo de las fuentes de información referenciadas, medidas a través de indicadores conceptuales que las definen (Tannuri, De Castro y Moreira, 2007):

- Tipo de soporte de los documentos utilizados: impresos o digitales.
- Tipo de fuente citada: la recuperación de información generalmente se logra mediante la consulta de documentos estructurados y bases de datos. Se considerarán las consultas a libros y capítulos de libros, tesis o reportes de investigación, artículos de revistas científicas o periódicos, anales de eventos y documentos oficiales, publicaciones independientes sin respaldo institucional.
- Idioma de las fuentes citadas: español, inglés, alemán, francés, portugués y otros.
- Herramienta de búsqueda de información: internet, bases de datos referenciales y textuales de información científica, entrevistas, conferencias, audiovisuales u otros.
- Ámbito de la fuente: nacional, internacional o ambas (p. 135).

- Tipo de citas: textual o parafraseada. Cita textual directa de no más de cuarenta palabras, dentro del texto; cita textual directa de más de cuarenta palabras, dentro del texto; citar varias obras en un solo párrafo u oración; citas al concluir un párrafo; citas al cerrar una oración; citas de referencia integradas en la redacción (Escuela de Graduados en Educación-EGE, 2012, p. 43).
- Frecuencia en el uso de citas: sin ser argumentos, es de esperar que se integren citas a un párrafo mayor, donde el autor planteó su postura personal para explicarla (EGE, 2012, p. 38); al menos una cita por idea central.

Los desempeños de comprensión, o ensayos (manuscritos y *blogs*), fueron analizados contra la presencia/ausencia de estos mismos indicadores.

La técnica de análisis bibliométrico contó entonces con dos instrumentos de medición cuantitativa: la encuesta y el análisis de ensayos, las que generaron estadísticas descriptivas empleando el programa informático Excel, que permitieron el análisis detallado de las frecuencias relativas y la distribución de las frecuencias en polígonos, los que también se comentaron y compararon.

El análisis de los ensayos, bien sea a través del criterio de su autor (encuesta) o de su medición directa (análisis), en términos de indicadores o dimensiones bien seleccionados, enmarcan los alcances descriptivos del enfoque de este estudio, y establecen como reservada cualquier pretensión explicativa, aun cuando coloca al investigador cerca de las variables reales, mejorando su validez externa (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.44).

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La encuesta aplicada a los estudiantes del pregrado ULACIT, matriculados en el I cuatrimestre del 2012, reportó un 98 % de uso de fuentes de información para la elaboración de los desempeños de comprensión. El análisis de ese descriptor en los artículos de opinión ejecutados como parte del curso de Pensamiento Crítico evidenció un 85 % de uso de fuentes de información, y estaban presentes en el 100 % de los manuscritos elaborados para el curso nivelatorio de Redacción y Estilo del Español. Así, la consulta de fuentes de información requerida para la argumentación de la opinión, queda bien establecida en la muestra.

Pese a ello, la figura 1 detalla la variedad en el reporte de los encuestados en relación con el uso que suele darse a las fuentes, lo que no puede comprobarse desde el análisis de los ensayos: el 100 % de los manuscritos integraron 4 referencias y 2 citas textuales, siguiendo la instrucción de elaboración para el producto académico en análisis; el 65 % de los artículos de opinión de los *blogs* mostraron una lista de referencias en correspondencia directa al número de citas integradas; un único caso (5%) mostró bibliografía consultada, sin integrar citas al texto; y el 30 % restante no evidenció citas ni referencias en los productos académicos publicados en internet.

Para la EpC resulta central el mantener la atención en la meta de comprensión, en el caso de esta investigación, en relación con la citación y referencia de fuentes de información, y no en la logística del producto como parece indicar el análisis de resultados. Por otra parte, los promedios comparados de los desempeños de comprensión (figura 2) tampoco evidencian el dominio de lo que los aprendientes dicen saber en relación con la competencia en estudio, sino que se revela la presencia en ellos de lo que Stone-Wiske (1998) ha dado en llamar un nivel de comprensión intuitivo, poco reflexivo acerca de la forma en que el conocimiento es expresado o comunicado a otros: la acción, la competencia (p. 259).

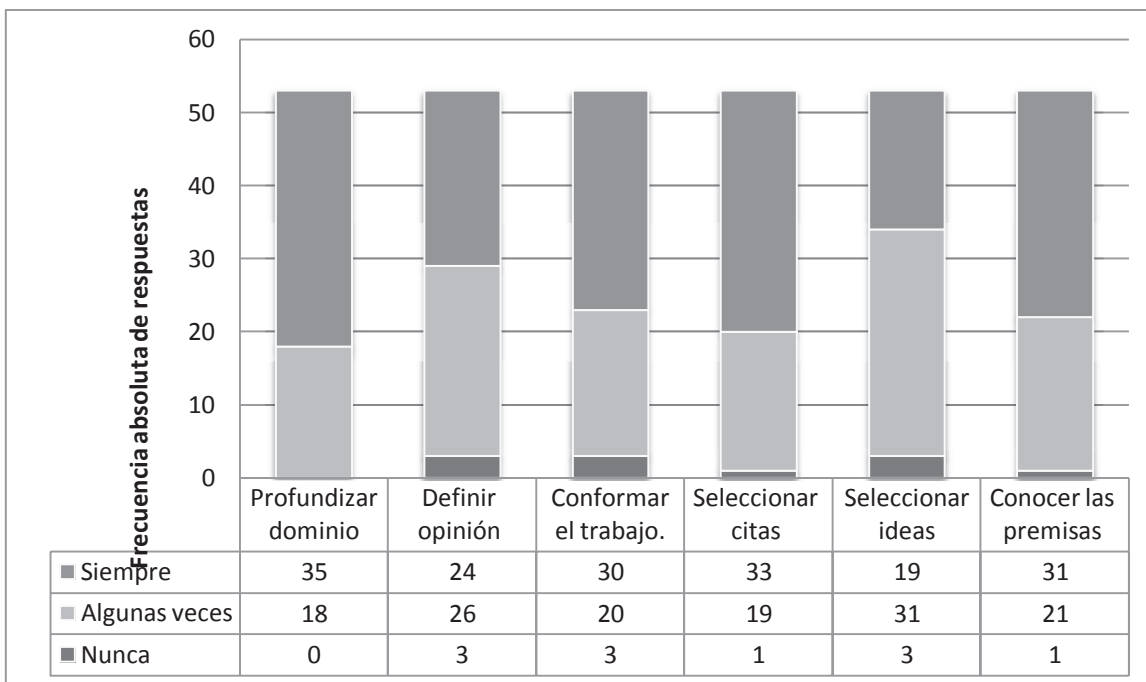


Figura 1. Uso de la fuente de información consultada, según la encuesta.  
Fuente: elaboración propia.

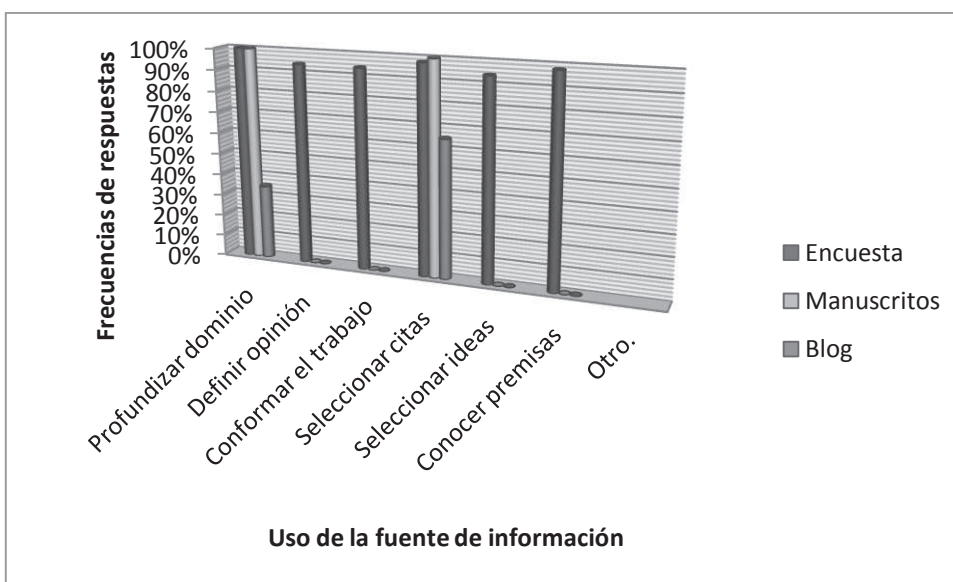


Figura 2. Uso de la fuente de información en la integración del ensayo, según la encuesta y el análisis de manuscritos y blogs.  
Fuente: elaboración propia.

El tipo de fuente de información consultada con preferencia (siempre y casi siempre) por los encuestados para argumentar sus opiniones, y evidenciada en los ensayos, resulta ser aquellas independientes y sin respaldo científico, seguidas por los periódicos (tabla 1). Debe aclararse que, para los ensayos manuscritos, los estudiantes contaron con artículos de periódico seleccionados por la facilitadora, lo que induce a explicar la presencia del 90 % de fuentes de consulta de ese tipo en esos ensayos. Nuevamente, la comparación de frecuencias relativas pondera la diferencia entre lo que se dice saber y lo que se logra integrar en los desempeños de comprensión, con lo que se explican las altas frecuencias arrojadas por la encuesta para la mayoría de los descriptores.

Tabla 1. *Tipo de fuente de información consultada, según la encuesta y ensayos*

Indicadores	Frecuencias relativas		
	Encuesta	Ensayo	
		Manuscrito	Digital
Libros	96%	10%	20%
Capítulos de libros	89%	5%	0%
Tesis	49%	0%	0%
Reportes de investigación	77%	15%	5%
Artículos de revistas científicas	87%	15%	10%
Periódicos	89%	90%	15%
Anales de eventos	32%	5%	5%
Documentos oficiales	91%	15%	15%
Publicaciones independientes sin respaldo institucional	62%	50%	45%
Ninguno ( <b>especifique</b> ):	6%	0%	10%
<b>-Internet</b>			

La construcción del conocimiento aparece así como un proceso no problematizado, que capta la información disponible sin considerar su propósito o uso: sin apropiación. Desde el enfoque de la EpC, resulta viable señalar la dolencia del desarrollo de una posición personal alrededor de lo que se aprende, limitándose la exposición de la competencia a la integración del número mínimo de citación y referencia de fuentes de información que se solicita, con lo cual se obvia la meta de comprensión perseguida, es decir, la consolidación de la argumentación a través de citas y referencias de fuentes de información científica y académicamente válidas para el nivel de inserción universitario, en términos del equilibrio requerido entre cantidad y calidad. Stone-Wiske (1998) establece que articular criterios de evaluación explícitos (rúbricas), como cualidades de un desempeño de comprensión puede poner en primer plano metas tácitas que, en términos de los aprendientes, resultan significativas, pero que suelen limitarlos en el proceso de apropiación de la competencia: en la aplicación práctica (p. 264).

Como parte del patrón preferente, surge la consulta de fuentes en idioma español, toda vez que los encuestados lo señalan en un 98 %, y aun cuando el detalle de la lista de referencias resultó incompleto, el análisis de los manuscritos (100 %) y *blogs* (75 %) permitió evidenciarlo así. Exclusivamente en los datos arrojados por la encuesta se señala como ocasional la consulta de fuentes en otros idiomas, incluyendo el idioma inglés, único con puntuación superior al 10 % en la opción de algunas veces (57 %).



En términos del formato de la fuente de información, el de consulta frecuente entre la muestra suele ser el digital (tabla 2.); y congruente con ello, como herramienta de búsqueda se perfiló entre los datos de la encuesta (98 %), del análisis de manuscritos (95 %) y de los *blogs* (60 %), la internet. La muestra evidencia también la consulta de bases de datos referenciales de documentación científica como segunda opción de búsqueda (72 %), lo cual se comprobó tan solo en el 15 % de los manuscritos. Las otras opciones para herramientas de búsqueda no mostraron puntuación, con excepción de los datos de la encuesta, que reportaron como ocasional (66 %) la consulta de bases de datos textuales y las entrevistas.

Tabla 2. *Formato de presentación de la fuente de información*

Formato	Porcentajes		
	Encuesta	Ensayo	
		Manuscrito	Digital
<b>Impreso</b>	53%	0%	5%
<b>Digital</b>	<b>96%</b>	<b>100%</b>	<b>75%</b>
<b>Audiovisual</b>	42%	0%	45%

Para los últimos tres descriptores analizados supra, la discusión obligada desde la EpC gira en torno a en qué medida exploran los aprendientes diferentes sistemas de símbolos para representar su conocimiento de maneras efectivas y creativas, así como si demuestran estos desempeños consideración de la audiencia o conciencia del contexto de comunicación, puesto que, desde este enfoque educativo, estos elementos determinan el nivel de comprensión que los aprendientes exhiben a través de sus desempeños. La respuesta a ambos interrogantes, parece ubicar de nuevo los desempeños en estudio en uno de creencias intuitivas, donde la teoría y

conceptos garantizados del dominio aún no logran transformar la ejecución efectiva de los aprendientes: el saber y saber hacer, para lograr saber ser.

Ocurre de forma distinta con el ámbito de la fuente de información, pues la consulta de ámbitos nacionales e internacionales suele ser frecuente (figura 3), lo cual es esperado para el nivel académico universitario, y esto permite hablar entonces de una progresión del dominio a un nivel de comprensión de novato.

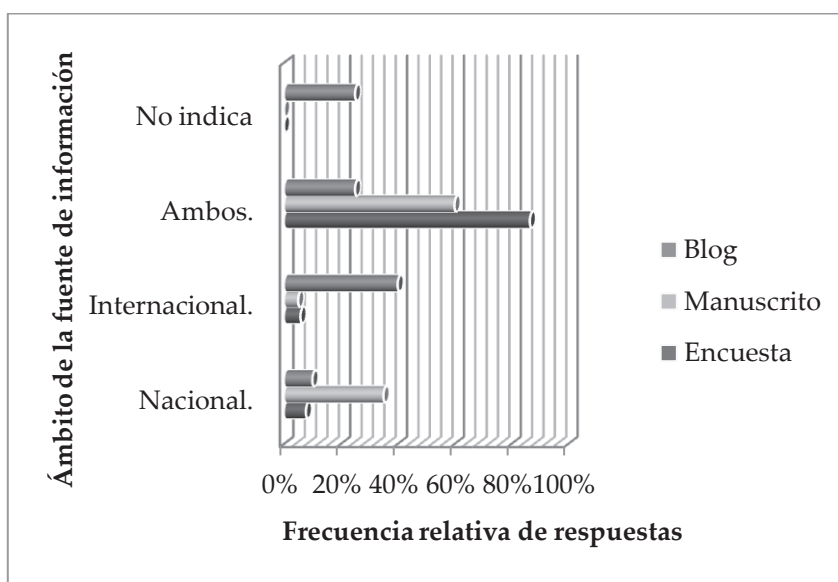


Figura 3. Ámbito de la fuente de información, según la encuesta y los ensayos.  
Fuente: elaboración propia.

La variedad en las respuestas ofrecidas con respecto al tipo de citación integrada al texto, acentúa la mayor frecuencia de uso de las citas textuales (figura 4). Esta práctica concreta anuncia la incorporación de hechos aislados, de metas o desempeños simplistas, a los que la EpC denomina subdesempeños, y que son necesarios de aprender en el contexto del desarrollo de la comprensión, lo cual provoca en el aprendiente su mayor esfuerzo por cumplir con los criterios del desempeño culminante. Los resultados no logran evidenciar esto.

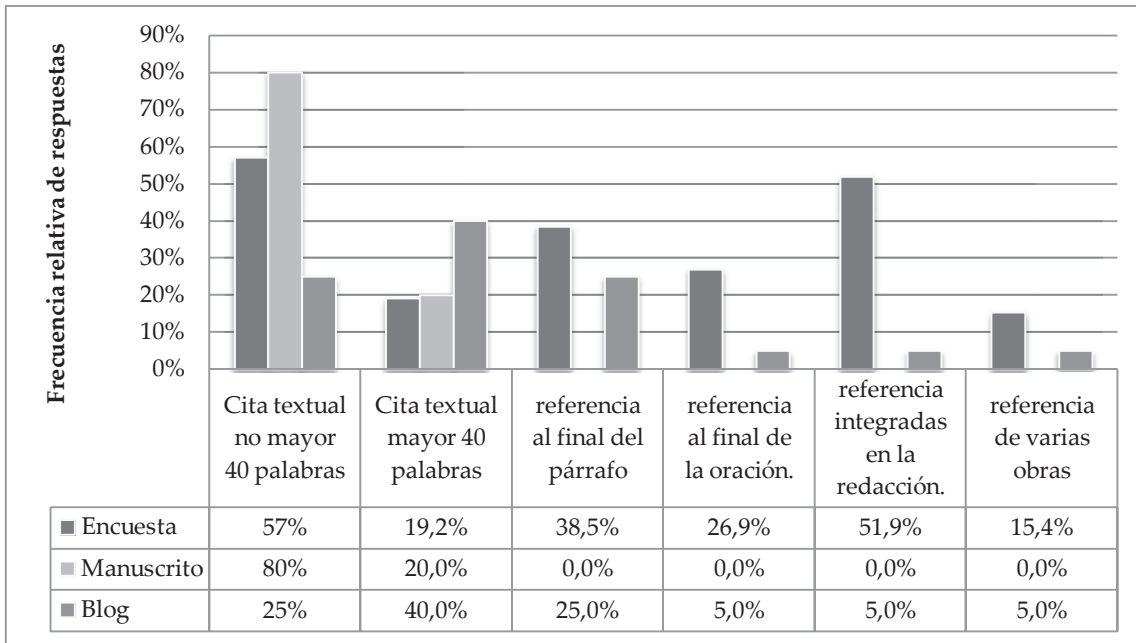


Figura 4. Tipo de citación integrada por los estudiantes del pregrado ULACIT al texto académico, comparación según encuesta y ensayos.

Fuente: elaboración propia.

De los 53 encuestados, 32 manifestaron integrar al texto del ensayo entre 1 y 5 citas, las otras frecuencias se pueden observar en la figura 5. En los 20 manuscritos analizados se integraron 2 citas; y de los 20 artículos de opinión, sólo 15 integraron citas, todos en el rango de 1 a 5.

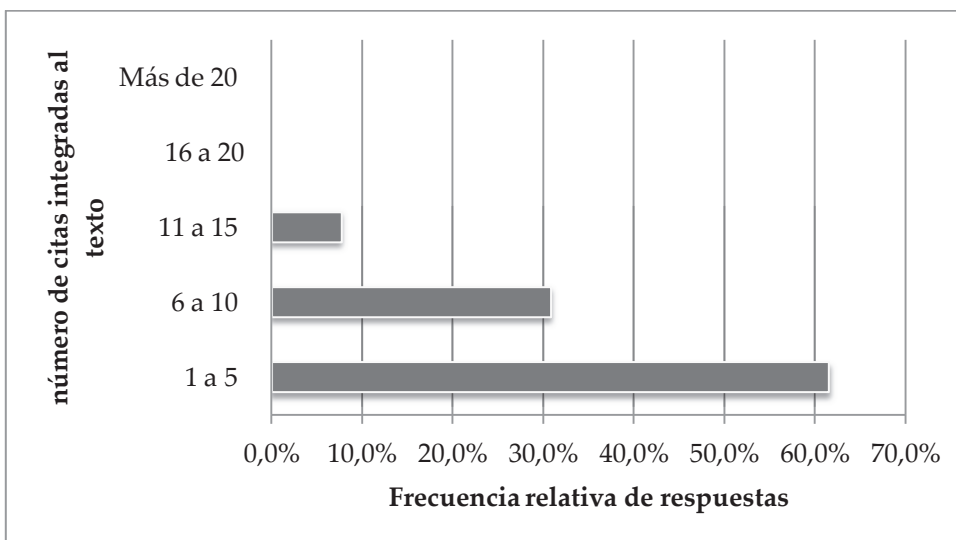


Figura 5.

Número de citas integradas al texto académico de opinión, según encuesta

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se puede establecer desde los resultados de la encuesta y el análisis de los desempeños de comprensión, que los estudiantes del pregrado integran con mayor frecuencia la citación en el desarrollo de sus textos académicos (tabla 3), como muestra de su clara convicción de que estas consolidan su esfuerzo argumentativo. Esta acción, desde el enfoque EpC, resulta de la aceptación de un método y criterio consensuado, confiable, pero sin lograr atender aún a los propósitos de uso: competencia en progresión.

Tabla 3. Ubicación de las citas integradas al ensayo, datos comparados según la frecuencia relativa.

Indicador	Encuesta	Ensayo	
		Manuscrito	Blog
En el planteamiento inicial	13,5%	30,0%	15,0%
En el desarrollo de sus argumentos	<b>82,7%</b>	<b>100,0%</b>	<b>55,0%</b>
En las conclusiones de la propuesta	25,0%	15,0%	15,0%

## CONCLUSIONES

Esta investigación confirma el uso de fuentes de información en la elaboración de textos académicos, y con ello se evidencia la necesidad de los aprendientes del

pregrado por argumentar sus opiniones con citas y referencias, aun cuando no se logró comprobar el dominio o competencia, ni en tipo ni en cantidad, en el nivel de comprensión esperado en el ámbito universitario.

Los datos arrojados permiten establecer como patrón de uso preferente la inclusión de entre 1 y 5 citas textuales, seleccionadas de sus fuentes de procedencia directa para ser integradas al desarrollo del documento, principalmente provenientes de fuentes en idioma español, de ámbitos tanto nacionales como internacionales, localizadas a través de internet como herramienta de búsqueda, en formato digital y mayormente desde fuentes no científicas de información.

Así se confirma la existencia de un desempeño en progresión hacia el logro de la meta de comprensión, posibilitándose primero el desarrollo de una concepción de base teórica, que habilita la práctica de la comprensión, por lo que este estudio pone de manifiesto la brecha existente entre lo que el aprendiente señala debe hacer (el conocimiento) y lo que realmente hace (la acción). Este nivel de comprensión es conocido por la EpC como uno ingenuo, o conocimiento intuitivo, donde se capta información sin verse con claridad la construcción del conocimiento. También, los resultados evidenciaron un nivel de comprensión novato, ya que los desempeños mostraron una construcción mecánica del conocimiento o desarrollo algorítmico, al conformarse como pasos de un protocolo con impacto en la calificación final.

## RECOMENDACIONES

Como la EpC considera central el mantener la atención del proceso enseñanza-aprendizaje en la meta de comprensión, y no en la logística del producto, se considera conveniente la revisión por parte de las autoridades académicas de ULACIT de la relación entre subdesempeños y el programa amplio de

comprensión para estos cursos, refrescando las metas de comprensión en pos de una mayor y mejor apropiación del dominio. Con ello, el saber y el saber hacer favorecen el cambio paulatino a un nuevo saber ser, y se alcanza un desempeño flexible y adecuado que revele indudablemente la relación entre conocimiento y cotidianeidad: acción.

Será conveniente para ello recordar que, desde la EpC, las competencias se aprenden mejor a través de retos colaborativos que progresan de lo simple a lo complejo, de lo grupal a lo individual, y se evalúan preferentemente de manera continua.

Así, la réplica recomendada de este estudio con desempeños de comprensión de cursos pertenecientes a planes académicos de grado y posgrado, les permitirá a futuros investigadores evidenciar la progresión del dominio o competencia de citación y referencia de fuentes de información a un nivel de comprensión creativo y crítico, con lo que se asegura en esos aprendientes universitarios la existencia de un nivel de comprensión de maestría desde este enfoque educativo.

## REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA. (setiembre, 2007). El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *Informe Técnico Reflex*. (pp. 19-27). Recuperado de [www.ieec.uned.es/Investigacion/Educon2010/SearchTool/EDUCON2010/papers/2010S04F03.pdf](http://www.ieec.uned.es/Investigacion/Educon2010/SearchTool/EDUCON2010/papers/2010S04F03.pdf)
- Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanistica*, (68), 297-340.
- Asociación Colombiana de Universidades-ASCUN y Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior-REDLEES Colombiana. (2007). *I Encuentro Nacional de Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en Educación Superior*. Colombia: ASCUN-REDLEES. Recuperado de <http://www.ascun-redlees.org/2007/01/21/primer-encuentro-nacional-sobre-politicas-institucionales-para-el-desarrollo-de-la-lectura-y-escritura-en-la-educacion-superior/>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bisquerra, R. (2004). *Competencias emocionales y educación emocional. IV*



*Jornadas Técnicas de Orientación Profesional*. Recuperado de

[http://stel.ub.edu/grop/files/Competencias\\_emocionales-P.pdf](http://stel.ub.edu/grop/files/Competencias_emocionales-P.pdf)

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

Consejo Nacional de Rectores- CONARE. (2009). *Talleres de integración del aprendizaje por competencias en el quehacer académico de las universidades públicas*. Recuperado de

<http://web.uned.ac.cr/acontecer/index.php/educacion.html>

Escuela de Graduados en Educación-EGE, Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey (2012). *Manual para la elaboración de productos académicos*.

Recuperado de

[http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/posgrado/sp/documentos/manual\\_ege\\_100318.pdf](http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/posgrado/sp/documentos/manual_ege_100318.pdf)

Espacio Europeo de Enseñanza Superior-EEES. (2005). *Comunicado de la*

*Conferencia de Ministros de Berlín*. Recuperado de

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm)

Gardner, H. (2005) *Las cinco mentes del futuro: Un ensayo educativo*. Barcelona:

Paidós.

Gardener, H. y Boix-Mansilla, V. (2008, february). Disciplining the Mind.

*Educational Leadership*, 14-19.

Hernández, F., Martínez, P., y Da Fonseca, P. (2005). *Aprendizaje, competencias y*

*rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la*

*Investigación*. (5.<sup>a</sup> edic.). México: McGraw Hill.

Milard, B. (2010). Las citas científicas: redes de referencias en universos de

referencias. El ejemplo de los artículos de química. *Redes*, 19(1), 69-93.

Nussbaum, M. (2005). *Cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la*

*reforma en la educación liberal*. España: Paidós Ibérica Ediciones.

Osca-Liuch, J., Mollá, C. y Ortega, M. (mayo, 2009) Consecuencias de los errores

en las referencias bibliográficas. El caso específico de la revista *Psicothema*.

*Psicothema*. 21(2), 300-303.

Perkins, D. y Blythe, T. (1994). Putting Understanding up-front. *Educational*

*Leadership*, 51 (5), 4-7.

Proyecto Tuning (2001). *Brochure general, versión español*. Recuperado de

<http://www.unizar.es/eees/tesie.htm>

Stone-Wiske, S. (1998). *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la*

*investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Tannuri, E., De Castro, H. y Moreira, R. (2007). El uso de la información científica en la producción de tesis de posgrado de la Universidade Estadual Paulista, Marília. *Scire*, 13(2), 129-137.

Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Toller, F. (2011). Propiedad intelectual y plagio en los trabajos académicos y profesionales. *Propiedad Inmaterial*, (15), 85-97.

## ANEXOS

### **Anexo 1.**

*Texto del mensaje-invitación, en formato electrónico, enviado a la bandeja de correo electrónico de la cohorte del I cuatrimestre del 2012 de universitarios de pregrado, matriculados en los cursos de Pensamiento Crítico y el nivelatorio de Redacción y Estilo del Español, todos los grupos.*

Estimado estudiante:

Reciba mi respetuoso saludo. Como parte del curso Proyecto de Estudio Independiente, de la Maestría en Currículum y Docencia Universitaria de esta Universidad, se realiza una investigación sobre el tipo y número de referencias bibliográficas que se integran a los ensayos o trabajos académicos. Con este objetivo, le solicito llenar la presente encuesta, cuyas respuestas serán manejadas con gran cuidado para garantizarle confidencialidad.

Los estudiantes universitarios que están participando en este estudio fueron escogidos al azar, dentro de los cursos de Pensamiento Crítico y de Redacción y Estilo del Español, pues en ellos, todos los estudiantes matriculados se encuentran adscritos a un programa académico de bachillerato y cuentan con experiencia en la redacción de ensayos académicos. Su opinión será sumada e incluida en el reporte de esta investigación de manera anónima, por lo que usted podrá brindar una respuesta sincera a la totalidad de los reactivos incluidos.

Completar esta encuesta le tomará muy poco tiempo (entre 5 y 8 minutos), y sus aportes sin duda maximizarán los resultados y alcances de la investigación en proceso, permitiendo que las conclusiones tengan mayor impacto y relevancia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en ULACIT.

De antemano le agradezco toda la colaboración que me pueda brindar.

Marjorie Barquero Ramírez, M. Sc.

[marjorie.barquero@gmail.com](mailto:marjorie.barquero@gmail.com)

## Anexo 2.

Encuesta, diseño electrónico, administrada desde Survey Monkey

(fuente: elaboración personal).

### PÁGINA 1

#### **Estimado estudiante:**

Esta encuesta pretende recoger datos reales sobre el tipo y la cantidad de referencias y citas bibliográficas que los estudiantes matriculados en los cursos de Redacción y Estilo y de Pensamiento Crítico en ULACIT suelen integrar a sus ensayos. Se espera que ofrezca respuesta a todos los reactivos, y que lo haga con honestidad, garantizándosele total confidencialidad en el manejo de los datos que comparta, pues estos solo tienen propósitos de investigación y de formación para la autora. ¡Muchas gracias!

P1

\*

#### **1. Consulta usted fuentes de información para elaborar sus ensayos?**

- Sí
- No

P2

\*

**2. Las fuentes de información pueden ser utilizadas en los ensayos por varios motivos. A continuación se presentan algunos de ellos, con la intención de que indique la frecuencia de uso para cada caso, marcando la alternativa que corresponda :**

	<b>Siempre</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Nunca</b>
<b>Profundizar su dominio del tema</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Definir su opinión en relación con el tema</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Confrontar parte de su trabajo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Seleccionar las citas bibliográficas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Seleccionar ideas centrales para su trabajo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Conocer las premisas relacionadas con el tema</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Otros</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Especifique: _____			

P3

\*

3. En relación con el tipo de fuente citada, indique a continuación ¿cuál es la que usted más utiliza?

	<b>Siempre</b>	<b>Alguna vez</b>	<b>Nunca</b>
<b>Libros</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Capítulos de libros</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Tesis</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Reportes de investigación</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Artículos de revistas científicas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Periódicos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Anales de eventos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Documentos oficiales</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Publicaciones independientes</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**sin respaldo  
institucional**

Ninguno, especifique: \_\_\_\_\_

PÁGINA 2

P4

\*

4. Especifique, ¿qué tan frecuentemente utiliza usted fuentes de información en los siguientes idiomas?

	Siempre	Algunas veces	Nunca
Español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Francés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alemán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otro (especifique)

P5

\*

5. Indique la frecuencia de uso de estos formatos de información en las fuentes consultadas por usted:

Bastante  
utilizada

Muy utilizada

Algo utilizada

Poco utilizada

No utilizada



Impreso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Audiovisual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

P6

\*

6. ¿Con qué frecuencia utiliza usted las 'herramientas de búsqueda de la información' que se encuentran en la siguiente lista?

	Siempre	Algunas veces	Nunca
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Bases de datos referenciales de información científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Base de datos textuales de información científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrevistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Especifique:

P7

\*

7. ¿Cuál suele ser el ámbito de las fuentes que usted consulta?

- Nacional
- Internacional
- Ambos

P8

\*

8. Señale a continuación aquellos tipos de citas bibliográficas que suele integrar en sus ensayos:

- Cita textual.
- Cita textual directa de no más de cuarenta palabras, dentro del texto.
- Cita textual directa de más de cuarenta palabras, dentro del texto.
- Cita de referencia de varias obras en un solo párrafo u oración.
- Citas de referencia al final del párrafo.
- Citas de referencia al final de la oración.
- Cita de referencia integradas en la redacción.
- Citas de referencia de varias obras en un solo párrafo u oración.
- Citas parafraseadas.

Otro (especifique)

P9

\*

9. ¿Calcule el promedio de citas bibliográficas que suele usted integrar en los ensayos para estos

cursos?

- De 1 a 5 citas
- De 6 a 10 citas
- De 11 a 15 citas
- De 16 a 20 citas
- Más de 20 citas

PÁGINA 4

P10

\*

10. ¿Dónde prefiere usted utilizar citas bibliográficas?

- En el planteamiento inicial
- En el desarrollo de sus argumentos
- En las conclusiones de su propuesta

Otro (especifique)

¡Muchas gracias!

### **Anexo 3.**

*Hojas de vaciado de datos contra descriptores, para encuesta y análisis de ensayos y artículos de opinión, en formato digital, mediante el programa Excel: adjuntas a este documento.*

NOTA: En ellas se incluyen algunas figuras y tablas