

# UNA REVISTA ACADÉMICA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS DE DOCENTES DE LENGUA EN FORMACIÓN

ACADEMIC JOURNALS AS A PEDAGOGIC STRATEGY TO DEVELOP GENERIC AND SPECIFIC SKILLS AMONG FOREIGN LANGUAGE PRE-SERVICE TEACHERS

DES REVUES ACADÉMIQUES COMME STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE POUR DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES ET SPÉCIFIQUES CHEZ DES ÉTUDIANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES À L'ÉCOLE

## Martha Cecilia García Chamorro

Estudiante de doctorado, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Docente de pedagogía, didáctica y enseñanza de los idiomas extranjeros, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia. Miembro del grupo interinstitucional de investigación Estilos de aprendizaje e idiomas extranjeros —ESAPIDEX-B— (Universidad del Atlántico-Universidad del Quindío). [marthagarcia@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:marthagarcia@mail.uniatlantico.edu.co)  
<https://orcid.org/0000-0002-7329-9870>

## Mónica Tatiana Rolong-Gamboa

Magíster en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera y Segunda Lengua, Universidad de Perpignan, Francia. Docente de tiempo completo, francés lengua extranjera, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia. [monicarolong@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:monicarolong@mail.uniatlantico.edu.co)  
<https://orcid.org/0000-0002-4179-5247>

## RESUMEN

Este trabajo presenta el impacto que tuvo la edición de una revista académica como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias genéricas y específicas (expresión escrita) de los profesores de lengua en formación que participaron en de un semillero de investigación en una universidad pública colombiana. En este estudio, de tipo cualitativo, se recogieron los datos por medio de tres instrumentos: una encuesta semiabierta, una rejilla de realimentación de la escritura y los diarios de campo de las investigadoras, relacionados con las actividades que se realizaban para la búsqueda investigativa, redacción y publicación de la revista. Los resultados muestran un impacto positivo en el mejoramiento de las competencias de este grupo de estudiantes. Estos resultados se convierten en un referente para incentivar el diseño de estrategias pedagógicas que les permitan a los formadores de formadores, mediante el uso de otros contextos, integrar y mejorar el desempeño de los estudiantes en los programas de preparación de docentes de lengua.

**Palabras clave:** Programas de formación inicial de maestros; formador de formadores; enseñanza de lenguas extranjeras; competencias genéricas y específicas; desarrollo de la expresión escrita.

## ABSTRACT

This paper presents the impact that the edition of an academic journal had on the development of generic and specific skills (writing) of a group of pre-service teachers participating in a research club at a Colombian public university. This qualitative research study collected data through three instruments: A semi-open questionnaire, a writing assessment grid, and the researchers' field journals, which contained the research activities that were carried out for the writing, editing and publication of this journal. The results show a positive impact on the development of generic and specific competencies in this group. These results become a

329

Recibido: 2017-12-20 / Aceptado: 2019-07-12 / Publicado: /2020-05-05  
<https://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a14>

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2020), PP. 329-351, ISSN 0123-3432  
[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

**Liseth María Villar Guerra**

*Magíster en Didáctica de las Lenguas en ambientes informáticos de la Universidad de Maine, Francia.*

*Docente de francés, cultura y civilización, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia.*

*Miembro del grupo ESAPIDEX-B.*

*Lisethvillar@mail.uniatlantico.edu.co*

*https://orcid.*

*org/0000-0003-0054-6612*

Este artículo es producto del proyecto de investigación "Revista académica Regard 3.ª edición". Fecha de inicio del proyecto: julio de 2013; fecha de finalización: noviembre de 2013. Financiación con recursos propios del grupo interinstitucional de investigación Estilos de aprendizaje de idiomas extranjeros (ESAPIDEX-B).

330

benchmark to encourage the design of pedagogical strategies, which allow teacher educators, through the use of other contexts, to integrate and improve these types of competences in teacher preparation programs.

**Keywords:** Initial teacher education programs; teacher educators; foreign language teaching; generic and specific skills; writing ability.

**RÉSUMÉ**

Ce travail présent l'impact d'une revue académique comme stratégie pédagogique en vue de développer des compétences générales et spécifiques (production écrite) chez les étudiants appartenant à l'encadrement à la recherche en langues étrangères au sein d'une université publique colombienne. Cette étude qualitative a recueilli les données par le biais de trois outils de recherche : Un questionnaire semi-ouvert, une grille de retour et des carnets de bord des chercheuses reliés aux activités guidées à l'investigation, la rédaction et la publication de la revue. Les résultats révèlent que l'impact a été positif concernant l'amélioration des compétences génériques et spécifiques chez le groupe d'étudiants. Ces résultats deviennent une référence qui incite la conception de stratégies pédagogiques permettant aux formateurs des formateurs de repenser d'autres contextes au sein des programmes d'éducation en vue d'améliorer et intégrer la performance des compétences.

**Mots clés :** Programmes de formation de formateurs ; formateurs de formateurs ; enseignement des langues étrangères ; compétences générales et spécifiques ; développement expression écrite.

## Introducción

Las competencias se han clasificado, en la mayoría de las aproximaciones reflexivas, en dos tipos: específicas y genéricas (Miguel, 2005; Tobón, 2006). Las *competencias específicas* se refieren al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de un campo específico (ingeniería, medicina, docencia, etc.), que se necesitan en el campo profesional de las carreras u oficios para desempeñar las labores correspondientes. En los currículos de los programas de instituciones educativas, estas competencias atañen a las decisiones que responden a las preguntas en el plan de estudios: ¿por qué?, ¿qué?, ¿cómo?, y ¿cuándo?

Sin embargo, los saberes disciplinares no son suficientes para desempeñarse óptimamente en las funciones laborales. También es importante desarrollar competencias que tengan que ver específicamente con el manejo de los valores, las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la adaptación al cambio, la solución de problemas, la comunicación, entre otras, que promuevan un mejor desempeño no solo como individuos, sino además como miembros de una colectividad. En igual medida, se necesitan competencias para toda la vida, que aseguren el aprendizaje constante. Estas se han denominado “competencias genéricas”, las cuales no solo se han fundamentado desde esos puntos de vista descritos, sino también en el marco de un contexto internacional, con “referentes comunes que garanticen la calidad” en la educación (Colombia, Ministerio de Educación Nacional —MEN—, 2009, p. 1).

El MEN (Colombia, MEN, 2009, 2010) ha determinado cuatro competencias genéricas para las instituciones de educación superior: comunicación en lengua materna y otra lengua internacional; pensamiento matemático; ciudadanía; y ciencia, tecnología y manejo de la información. Sin embargo, el MEN (Colombia, MEN, 2010) expone que estas deben derivar en otras más especializadas, para lograr un desarrollo que permita el monitoreo de la calidad. De ahí que este Ministerio agrupa tres grandes

grupos, que sirven como lineamientos de las competencias en educación superior: “competencias abstractas del pensamiento; conocimientos y competencias prácticas necesarias para el despliegue de las competencias abstractas, [...] y dinamizadores para el desarrollo de las competencias genéricas: saber aprender y recontextualizar” (Colombia, MEN, 2010, p. 3). El MEN ha definido estos lineamientos de tal manera que permitan no solo la articulación entre los diferentes niveles educativos (inicial, básica, media y superior), sino que también respondan a las necesidades de la sociedad y del monitoreo de la calidad. En este sentido, el MEN reconoce la necesidad de presentar “desempeños observables” (Colombia, MEN, 2010, p. 2), los cuales se reconocieron como de alta prioridad para la educación a nivel superior.

El contexto de este estudio corresponde a un programa de educación superior, la Licenciatura en Idiomas Extranjeros, de una universidad pública, donde se han establecido, en su “Proyecto Educativo del Programa”: “La Universidad ha institucionalizado la planeación, la formación y la evaluación de las actividades académicas en competencias” (Universidad del Atlántico, 2016, p. 26). Además, en dicho proyecto se han definido seis elementos estructurales como estrategia institucional en el diseño curricular.<sup>1</sup> Los *núcleos comunes* son definidos como el área de

[...] formación básica que le permite al estudiante desarrollar capacidades intelectuales de alto nivel o competencias genéricas para la abstracción, la conceptualización, el razonamiento lógico, el análisis simbólico, el pensamiento sistémico y el trabajo en equipo entre otras capacidades. (Universidad del Atlántico, 2016, p. 25)

Además, el *núcleo obligatorio* comprende el área de formación profesional, que abarca el núcleo pedagógico y el núcleo profesional (el aprendizaje de las lenguas inglés, francés y alemán).

1 Núcleos comunes, núcleos obligatorios, núcleos electivos, electivos de profundización, electivos de contexto y formación por competencias.

Los estudiantes del programa, al momento de la investigación, tenían un periodo de dos años y medio de prácticas docentes en las escuelas de convenio. Estos espacios permiten el despliegue del componente pedagógico, en sus áreas de didáctica e investigación y disciplinar.

En el marco del núcleo profesional, la competencia comunicativa de las lenguas inglés y francés (alemán es obligatorio hasta cuarto semestre, con posibilidades de electivas hasta noveno) se ha adecuado a los niveles de desempeño en proficiencia, adoptados por el MEN sobre los fundamentos propuestos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002). Para esta licenciatura, se definió el nivel C1, con base en las horas contactos de exposición a las lenguas inglés y francés y estudio de las mismas por parte de los estudiantes (Colombia, MEN, 2017, p. 17).

332

Ahora bien, los docentes formadores de estas licenciaturas deben diseñar estrategias pedagógicas que den cuenta no solo del desarrollo de competencias en el núcleo obligatorio, sino también en el núcleo común. Sin embargo, los programas de las asignaturas no evidencian este tipo de estrategias (Villardón, 2015) para el desarrollo de competencias genéricas establecidas en el núcleo común, las cuales son transversales, sino que solo dan cuenta del desarrollo de competencias del núcleo profesional y pedagógico. Estas son visiones reduccionistas de los programas, que perciben la educación inicial de docentes como partes y no como un todo (Cochran-Smith, Ell, Ludlow, Grudnoff y Aitken, 2014).

Dicho lo anterior, esta investigación surge como una necesidad de aprovechar y diseñar actividades en los espacios de los estudiantes asociados a la vida universitaria, como lo son los semilleros de investigación, para reforzar las competencias genéricas, vinculadas al trabajo en equipo, y las específicas, propias del saber disciplinar o del campo de desempeño, en este caso, las competencias escriturales.

Por otro lado, si los pilares del “Proyecto Educativo Institucional” se fundamentan en la formación

integral que la Universidad pretende: “saber ser, saber conocer, saber convivir, aprender a hacer” (Universidad del Atlántico, 2010, p. 10), entonces se requieren estrategias pedagógicas concretas que también den cuenta de las competencias en abstracto, es decir, aquellas que no se encuentran explícitas en las evaluaciones diseñadas en las instituciones y que tienen que ver con aspectos fundamentales en el desarrollo de su desempeño laboral como profesionales, como, por ejemplo, la responsabilidad, la resolución de conflictos, el respeto mutuo, el trabajo colaborativo.

Además, en el perfil del egresado de esta licenciatura (Universidad del Atlántico, 2016) se plantea el desarrollo de competencias que le permitan “el trabajo participativo y colaborativo de la comunidad educativa que deriven en la capacidad para tomar decisiones correctas” (p. 53), pues se espera que aquel contribuya al desarrollo humano integral de sus futuros estudiantes; que planee, ejecute proyectos, sea responsable, reflexivo, crítico, honesto; que trabaje con los pares de otras instituciones, entre otros aspectos. En este sentido, surgen inquietudes para los programas de formación de docentes, para concretizar prácticas, especialmente las inherentes a las competencias genéricas, pues, ¿qué estrategias pedagógicas concretizan estos aprendizajes, estas competencias? (Villardón, 2015).

De esta manera, surgió la pregunta de si el ejercicio de la edición de una revista como estrategia pedagógica podía impactar en el desarrollo de las competencias genéricas y específicas en los estudiantes del semillero de investigación en lenguas extranjeras, y si se podía así evidenciar, de forma experiencial, este desarrollo, y no solo desde la reflexión teórica. Además, si esta estrategia permitía no solo concretizar los aprendizajes, sino también contribuir al desarrollo humano integral de sus futuros estudiantes.

En este caso particular, la propuesta de editar una revista académica en un semillero de investigación surge de un grupo de investigadoras para que los estudiantes tengan más oportunidades

de expresar competencias en el ámbito de la escritura, como parte del desarrollo de actividades de afianzamiento de su saber profesional e interés en la investigación desde su campo disciplinar. Así mismo, dicha edición surge como una posibilidad de utilizarla, por sus mismas características de trabajo, como una oportunidad de desarrollar las competencias genéricas relacionadas con, por ejemplo, el trabajo en equipo, el buen manejo de las relaciones interpersonales y la resolución de problemas.

De este modo, nos planteamos el siguiente *objetivo general*: determinar el impacto de la edición de una revista como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias genéricas y específicas (expresión escrita) de los estudiantes del semillero de lenguas extranjeras.

Para tener diferentes miradas de ese impacto, ya fuera desde posiciones positivas o negativas, este estudio se planteó como objetivos específicos:

1. Describir la percepción de los estudiantes del semillero con respecto al mejoramiento de la competencia escritural y al desarrollo de la competencia genérica asociada con el trabajo en equipo.
2. Analizar el desempeño académico de los estudiantes del semillero en la competencia escritural, en el ejercicio de redacción procesual de los artículos de la revista.
3. Analizar el desempeño de los estudiantes del semillero en la competencia genérica asociada con el trabajo en equipo.

A continuación se presenta el marco teórico, donde se definen los conceptos de *competencias genéricas* y *competencias específicas*; luego se describen lo que es un semillero de investigación, el proceso de escritura de la revista, y el método cualitativo utilizado para dar cuenta del objetivo, con sus respectivos componentes: población a la que se dirigía la investigación e instrumentos de recolección de información (entrevista en línea, diario de campo y rejilla de retroalimentación de la escritura);

posteriormente, se enuncian los resultados, y al final, las conclusiones.

### Marco teórico

Las diversas concepciones acerca de las competencias se han emitido sobre las bases de contextos o experiencias profesionales específicas. En el campo de la educación es posible encontrar definiciones que afirman que las *competencias* son capacidades propias del ser humano, como lo plantea el proyecto Tuning<sup>2</sup> (Beneitone *et al.*, 2007), en el que se habla de “las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida” (p. 35). Dichas capacidades se fundan en un saber profundo: el saber ser persona, al cual se le suman un saber qué y un saber cómo (Wattiez, Quiñones y Gamarra, 2005, citadas por Beneitone *et al.*, 2007, p. 35).

Algunos autores siguen esta misma concepción, pero agregan la palabra “proceso”, la cual engloba más elementos que el término “capacidades”. Tal es el caso de Ureña y Ureña (2016) —apoyadas en el concepto del autor mexicano Miguel Bazdresch Parada—, quienes afirman que en las competencias predominan procesos que le permiten al individuo aprender de la experiencia, de la práctica y de la intersubjetividad, para fundar y mantener relaciones con otras personas.

Otros autores han establecido definiciones más amplias, como es el caso de Aznar, Cáceres e Hinojo (2011) y Villarroel y Bruna (2014), quienes ofrecen definiciones más integradoras y holísticas, debido a que incorporan las exigencias externas al individuo, como lo son el contexto o sus características personales, y a su vez destacan la

2 “Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos”. Su “meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia” (Tuning. América Latina, s. f.).

función cognitiva, técnica, integradora, relacional y afectivo-moral de las competencias.

De igual manera, Tacca Huaman (2011), en su revisión bibliográfica, hace un barrido de diversas definiciones, en el que se reiteran términos para definir *competencias* como: “conocimientos”, “habilidades”, “saberes”, “atributos”, “destrezas”, “valores”, “desempeño”, “aptitudes”, “actitudes” y “rasgos personales”. Concluye el autor en una definición de *competencia* como un “Sistema complejo de conocimientos, capacidades, destrezas, valores, actitudes y motivación que cada persona pone en funcionamiento en un contexto determinado para hacer frente a las exigencias que demanda cada situación” (p. 174). Estos autores apuntan hacia una concepción de *competencia* como un conjunto de diversos elementos necesarios para el desempeño.

El presente estudio adopta entonces la definición de competencia como sistema (Tacca Huaman, 2011), que engloba y recoge varios elementos cognitivos, prácticos y afectivos que un individuo posee y desarrolla al momento de enfrentarse a una situación de la vida cotidiana, laboral o científica. Así pues, nos acercamos más a un término concebido desde la educación y no solo desde lo laboral, puesto que también valora mucho el actuar “ser persona”, necesario igualmente para llevar a cabo una función específica en los contextos del mundo laboral. Por lo tanto, se requiere que la formación de profesionales se construya sobre esta integración de conocimientos en el saber hacer y en el saber ser, convivir y conocer.

Como se mencionó en el apartado introductorio, las competencias se dividen en específicas y genéricas (Tobón, 2006). A continuación, se desglosa la definición de *competencias genéricas* y se explicita de qué manera se evidencian en el presente estudio.

### Competencias genéricas

Rychen y Salganik (2003, citados por Villarroel y Bruna, 2014) afirman que este tipo de competencias se caracterizan por ser transversales en diferentes campos sociales, debido a que son

relevantes en varios ámbitos del ser humano, como el académico, el profesional, el personal y el social, es decir, atraviesan todos los campos de la acción humana. De igual manera, las competencias genéricas pertenecen a un orden mental superior, ya que favorecen el pensamiento crítico, analítico y de reflexión; son multifuncionales y multidimensionales, porque pueden ser desplegadas en diversos campos de la vida cotidiana del ser, y comprenden “las dimensiones perceptivas, normativas, cooperativas y conceptuales, entre otras” (Villarroel y Bruna, 2014, p. 26).

Teniendo en cuenta que las competencias genéricas son numerosas y variadas, el proyecto Tuning (Beneitone *et al.*, 2007) ha clasificado estas competencias en tres grandes grupos: instrumentales, interpersonales y genéricas (p. 332). Villarroel y Bruna (2014) las definen así:

[...] instrumentales [...] medios o herramientas para obtener un determinado fin; interpersonales [...] las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás; y sistémicas, [...] la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema. (p. 27)

Asimismo, Echeverría (2002) también considera que estas competencias genéricas son transversales a todas las áreas del conocimiento, pues atraviesan todos los campos profesionales, integrándose en las dimensiones del individuo, junto con el “saber” (técnico) o área de conocimiento propio de cada profesión; el “saber hacer” (metodológico); el “saber ser” (personal), y el “saber estar” (participativo); por consiguiente, estos conceptos definen la visión holística de las competencias.

Tobón (citado en Zapata, 2015, p. 26) igualmente las clasifica como “saber hacer”, “saber conocer” y “saber convivir”, las cuales buscan promover, por supuesto integradas al saber, la realización de actividades ubicadas en un contexto específico, con el objeto de conseguir el mejoramiento continuo en la práctica profesional. Sin embargo, en nuestra opinión, esta integración debería estar contemplada de manera más concreta en los currículos de

los programas. Esto crea la necesidad de brindar espacios pedagógicos para preparar más integralmente a los futuros profesionales (Schmal, 2015), reduciendo la brecha entre la formación académica y el mundo laboral: “La distancia entre la formación universitaria y el mundo laboral es amplia, lo que conlleva a que la integración laboral no sea exitosa” (Vélez, Delgado y Sánchez, 2018, p. 133).

Finalmente, otra clasificación propuesta por otros autores (García y Mora, 2000; Marzo, Pedraja y Rivera, 2006, citados en Clemente y Escribá, 2013), que agrupan las competencias genéricas en cuatro categorías, en consonancia con los propósitos de las anteriores:

Competencias especializadas: habilidad de comunicación escrita y oral, informática, idiomas, etc. Competencias sociales: trabajar en equipo, iniciativa, etc. Competencias metodológicas: habilidad para el aprendizaje, creatividad o trabajar de forma independiente. Competencias participativas: capacidad de liderazgo o negociación, perseverancia [...]. (Clemente y Escribá, 2013, p. 540)

Se hace importante señalar que el MEN (Colombia, MEN, 2009) propone unas fundamentaciones para que las competencias genéricas sean incluidas en los planes de estudios, lo que implica “diversas modalidades de enseñanza, definir y caracterizar las principales metodologías, delimitar los principales criterios y procedimientos de evaluación” (Miguel, 2005, p. 19), pues “Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo” (Levy, 1997, citado en Aznar *et al.*, 2011, p. 73).

En relación con ello, algunas instancias exigen que la educación superior apunte a desarrollar profesionales capaces de contribuir al mejoramiento de la economía y a las condiciones de vida (Villardón, 2015). Si bien esta posición puede ser cuestionada porque en ella subyacen ideologías de corte neoliberal, las tendencias mundiales apuntan a formar a los individuos para la transformación social. Esto no quiere decir que desde los contextos educativos no se pueda trabajar para la transformación social con formación en competencias, puesto que el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo (Colombia,

MEN, 2010) hace parte de las competencias en el sector educativo.

En este sentido, el constante cuestionamiento de los docentes para mejorar su práctica pedagógica y así proporcionar a los estudiantes las herramientas para un buen desempeño en el mundo laboral y que, a su vez, puedan manifestarse como seres pensantes en la sociedad ha impulsado estudios sobre el desarrollo de las competencias genéricas. Es posible encontrar desde investigaciones que buscan determinar el desarrollo, en los estudiantes, de “la adaptabilidad, la capacidad de resolver problemas y el trabajo en equipo” (Clemente y Escribá-Pérez, 2013), pasando por reflexiones en torno a la necesidad de transformar el perfil docente tradicional a uno que impulse tanto el desarrollo de competencias en sus estudiantes (Marrero y Lasso, 2017), la actualización de las metodologías y las formas de evaluación de los docentes para incorporarlas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, como también la retroalimentación constante a los educandos (Villaruel y Bruna, 2014), hasta la elaboración de instrumentos para evaluar las “competencias adquiridas y el grado potencial de inserción en el mercado laboral de los estudiantes universitarios” (Solanes, Núñez y Rodríguez, 2012, p. 513).

En cuanto a los docentes en formación, Gairín (2011) resalta cuatro niveles de competencia genérica que deben desarrollar, y que, a la vez, interactúan de forma dinámica y recíproca con sus funciones: competencias técnicas (saber disciplinar), metodológicas (prácticas contextualizadas y reflexivas), sociales (trabajo con otros y con sus estudiantes) y personales (ética y responsabilidad docente), todo esto enmarcado en un contexto particular (p. 101).

### Competencias específicas

Según el MEN (Colombia, MEN, 2010), las competencias específicas, identificadas también como “competencias laborales específicas”, se hallan directamente relacionadas con la actividad laboral, es decir, son exclusivas de cada profesión, y hacen referencia a la particularidad del desempeño

profesional, lo que permite comparar los programas y definir las especificidades de cada profesión.

En este programa de Licenciatura en Idiomas Extranjeros, las competencias específicas están encaminadas a desarrollar los componentes propios de los núcleos comunes y obligatorios descritos en la introducción. De esta manera, el proyecto de la revista académica se enmarca, entonces, en el componente disciplinar, puesto que en este se registra el desarrollo del proceso escritural, tanto en lengua materna, como en lengua extranjera. Así pues, la escritura está contenida en la competencia comunicativa y esta, a su vez, se compone de otros tres tipos de competencia: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, las cuales se ven reflejadas en el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: comprensión oral y escrita, y la expresión oral y escrita (Consejo de Europa, 2002).

*La competencia de la expresión escrita en lengua materna y lengua extranjera*

336

El acto de escribir debe ser visto más allá de la sola representación gráfica de sonidos o pensamientos, debido a que este puede reemplazar, en muchos casos, el acto de hablar (Porras, 2012, p. 266). Además, la escritura moviliza ciertos aspectos cognitivos desarrollados por el escritor, como, por ejemplo, la memoria a largo plazo y el razonamiento lógico (Hayes y Flower, 1980, p. 12).

Los estudios sobre la escritura se han enmarcado en dos posturas, que se ven reflejadas, a su vez, en los enfoques didácticos: la primera es aquella que concibe la escritura como producto, mostrando al texto como resultado y objetivo final de la misma (Arias, 2012, p. 38). La segunda la concibe como proceso, y tiene en cuenta “los mecanismos que median entre quien escribe y lo que desea decir” (Porras, 2012, p. 266).

En la postura procesual se plantean tres grandes pasos: la planificación, la textualización y la revisión, etapas inherentes a la escritura (Hayes y Flower, 1980). Para Cassany (2009a), *planificar*

involucra una configuración prelineal del texto a nivel mental o de representaciones gráficas; *textualizar* implica la estructuración del texto, utilizando todos los aspectos lingüísticos aprendidos, y el autor transforma de manera más verbal la configuración que se planteó en el paso anterior; y *revisar* apela a la evaluación del pretexto, del texto y el proceso completo de composición, mejorando las versiones del texto. En el caso de la revista académica, desde un inicio se establecieron las diferentes etapas del proceso de redacción y edición, y se evidenciaron los mismos pasos descritos por Hayes y Flower (1980): planificación, textualización y revisión.

De igual forma, estas dos perspectivas, la escritura como *producto* y como *proceso*, pueden ser evidenciadas en lengua extranjera, y el presente estudio es un ejemplo claro de la integración de las dos, puesto que se pudo constatar, por una parte —y desde la perspectiva de producto—, lo que demanda Porras (2012) de este tipo de enseñanza: el “aprendizaje de la lengua extranjera y a su vez, el aprendizaje de la escritura en ella” (p. 269), aspectos que se registraron sobre todo en la etapa de revisión de los artículos, puesto que se debía obtener un producto bien redactado, tanto en lengua materna como en lengua extranjera. También hubo un periodo de traducción de los artículos, durante el cual los estudiantes reflexionaron sobre el uso de ciertas estructuras gramaticales, lingüísticas y de adecuación. Además, desde la perspectiva de la escritura como proceso, se refleja la integración del aprendizaje de la lengua y los procesos cognitivos y motivacionales de quien escribe (Porras, 2012, p. 270).

En este orden de ideas, se puede decir que la edición de una revista implica desarrollar la expresión escrita. Aun cuando el interés no es crear “escritores” ni “traductores”, sí se debe dar cuenta de competencias escriturales que van de acuerdo con el perfil expresado en la misión de la Universidad: “forma profesionales integrales e investigadores(as) [...]” (Universidad del Atlántico, 2010, p. 7). Por lo tanto,



la competencia escritural es muy consecuente con su perfil de futuros maestros investigadores en contextos laborales, pues no solo su trabajo de grado está en un idioma extranjero para el caso particular de esta universidad, sino que, además, el ejercicio de investigar sobre su propia práctica de investigación estará sobre la base de la expresión escrita en sus diferentes formas: proyectos, diseño de programas, artículos, entre otros.

### La publicación de la revista

La iniciativa de la publicación de la revista implicaba una organización que dependía del trabajo en equipo genuino, y decimos “genuino”, en tanto detrás de esta publicación no hay notas de ninguna asignatura, ni corresponde a ninguna exigencia en particular de directivas u de otra índole; por lo tanto, las motivaciones para trabajar en este proyecto dependen solo del deseo de implementar posibilidades concretas de aprendizaje para los estudiantes del semillero de investigación y así seguir desarrollando competencias generales, en particular las que tienen que ver con ellos como investigadores de su propio contexto, y específicas, en lo relacionado principalmente con la expresión escrita.

Esta publicación impresa correspondía a un tiempo estipulado de 5 meses del segundo semestre del año.

En la gestación del proyecto, las investigadoras notaron que la edición de la revista implicaba no solo la publicación de los artículos, sino también todo lo que representa la planeación: los planes para autofinanciar la publicación, el cronograma de trabajo, la selección de las secciones de la revista, los temas de las secciones, la portada, los personajes invitados, la revisión de documentos, el desarrollo del proceso mismo de escritura, la toma de fotografías, la diagramación de la revista, entre otras actividades que le son propias a dicho proceso.

Lo anterior demandaba un trabajo en equipo enmarcado en un proceso complejo de múltiples actividades, con criterios de corte colaborativo, con miembros comprometidos, debido a que el producto final

correspondería al resultado de 25 estudiantes y 6 investigadoras del grupo de investigación.<sup>3</sup>

Estas particularidades son totalmente diferentes a lo que un docente de aula puede tener en un salón de clases, donde puede organizar varios grupos de trabajo para desarrollar los contenidos de la clase, las evaluaciones, y los estudiantes se desenvolverán bajo las pautas del docente y cada grupo presentará su trabajo (o el producto esperado de esa actividad). En cambio, en este caso, el “trabajo” y el producto final necesariamente dependerán de la participación, la colaboración, el compromiso y la responsabilidad de todos sus 31 miembros.

El hecho de que la revista fue presentada en tres idiomas para toda la comunidad académica (no solo para los estudiantes de lenguas), y que los artículos fueron escritos en español, con su correspondiente traducción al idioma escogido (francés, inglés o alemán), se convirtió en otra oportunidad clave para el despliegue de la competencia de expresión escrita. Así, en el contexto de la licenciatura de esta universidad, el desarrollo de la competencia escritural se da en doble vía: no solo en el idioma extranjero escogido para publicar el artículo (saber disciplinar desde el núcleo obligatorio profesional), sino también la comunicación en lengua materna, la cual es una de las competencias genéricas determinadas por el MEN (Colombia, MEN, 2009) para la educación superior, debido a las pocas oportunidades de escribir en español, pues a partir de quinto semestre, en este plan de estudios la mayoría de las asignaturas del núcleo obligatorio (pedagogía, didácticas, investigativas y literarias) se imparten en francés o inglés. Este hecho se convierte, por lo tanto, en un reto para asumir en el desarrollo de esta competencia.

### Método

Para desarrollar los objetivos de este estudio se asumió un enfoque cualitativo. Las razones

3 Tres de ellas asumieron la investigación de este proyecto, puesto que las demás solo colaboraron en la edición de la revista, pero no realizaron esta investigación.

obedecen a que trabajamos sobre las percepciones, las conductas y los comportamientos observables de los estudiantes, con base en la experiencia vivida durante la publicación de la revista.

Denzin y Lincoln (2000) señalan que el enfoque cualitativo ha permitido enfatizar en las cualidades, los procesos y los significados del objeto de estudio, los cuales, según los autores, no son examinados bajo criterios de cantidad, intensidad o frecuencia.

### Población

Los participantes en el semillero de investigación eran estudiantes del programa de Licenciatura en Idiomas Extranjeros, de quinto a noveno semestres, con un nivel mínimo de competencia para los idiomas, en el menor de los casos, de B1 para inglés y francés, y A1 para el caso de alemán. No obstante, los estudiantes que optaron por alemán tenían nivel B1. Las edades eran de 21 años en promedio.

338

El ingreso a este semillero es libre y una vez en él, los estudiantes se comprometen a participar de los diferentes proyectos de investigación y académicos. Su objetivo es contribuir a la formación investigativa de los futuros profesores de idiomas extranjeros, mediante su participación en los proyectos de investigación de ESAPIDEX-B, bajo una óptica de desarrollo teórico-metodológico de los procesos investigativos.

### Instrumentos de recolección de datos

Los datos se recogieron en los contextos reales de acción de los participantes, que incluye a las investigadoras, desde una observación participante, que abarca “notas de campo, entrevistas, documentos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 472). Las investigadoras recogieron datos provenientes de las diferentes dinámicas que se dieron en este contexto en particular, ya que la investigación cualitativa “examina generalmente las palabras y acciones con un método narrativo o descriptivo” (Maykut y Morehouse, 1999, p. 5). Además,

registraron los comportamientos, las conductas y algunas interacciones.

Los estudiantes del semillero de este estudio ofrecieron información, mediante la entrevista en línea, muy probablemente desde su propia reflexión, sobre los procesos llevados a cabo para cumplir la edición y la publicación de la revista. Además, se obtuvo información del desarrollo de la competencia escritural de los estudiantes por medio de una rejilla de retroalimentación.

Los datos arrojados por las fuentes de información permitieron a las investigadoras realizar una triangulación de la información.

A continuación se describe cada uno de los instrumentos para recolectar los datos.

#### *La entrevista en línea*

La entrevista semiabierta en línea, a través de un formulario de Google (véase anexo), fue adaptada de la versión de Huguet (2005) para el trabajo en equipo, y para las preguntas de competencias escriturales se tomaron como base los aspectos académicos del proyecto.

La entrevista no solo sirvió como instrumento para evaluar las actividades realizadas en la implementación del proyecto de edición, sino que también ofreció información con respecto al impacto en el desarrollo de las competencias investigadas, a través de los juicios y las argumentaciones emitidos por los estudiantes.

Las preguntas que se pudieron cuantificar fueron las que respondían a “sí” y “no”. Sin embargo, estas preguntas cerradas fueron seguidas con “¿Por qué sí?” o “¿Por qué no?”, para que los estudiantes expusieran sus razones o argumentos al respecto, o dieran evidencias que describieran o identificaran los aspectos interrogados.

En este sentido, las preguntas fueron formuladas y diseñadas con el fin de develar los dos tipos de

competencias desarrollados: la competencia escritural y el trabajo en equipo.

En relación con el trabajo en equipo, se pudo abordar las percepciones con respecto a la resolución de conflictos y al clima relacional de los miembros del grupo, a la estructura, la organización y el funcionamiento de la revista. Es esta una organización compleja, pues son diversas y variadas las actividades para su ejecución en el contexto de universidad estatal.

Sin embargo, fue precisamente esa una de las razones principales para aprovechar el proyecto de la revista y así trabajar la competencia genérica del trabajo en equipo, en especial si esta es una de las bases de trabajo en sus futuros ambientes escolares. Además, para los docentes del programa de Licenciatura tiene implicaciones en el diseño de las estrategias pedagógicas, pues los resultados de este estudio provienen de la “experiencia” y no de solo ejercicios de reflexión. Además, esta experiencia integra los saberes disciplinares con su “ser humano”, pues la escuela moderna se sustenta en las bases de la formación integral.

Como se indicó antes, el número de estudiantes que participó en la investigación fue 25, de los cuales el 64 % participó en la encuesta, representados en 16 estudiantes. Estos fueron notificados de los objetivos de esta investigación y de las contribuciones a que tuvieran lugar los resultados de la misma. La encuesta fue de carácter anónimo y fue aplicada solamente a los estudiantes del semillero.

*Diarios de campo de las investigadoras*

Ahora bien, la percepción de los estudiantes del semillero no es suficiente para dar cuenta del impacto que tuvieron los procesos de la revista en su aprendizaje de competencias generales y específicas. Por tal razón, el diario de campo fue diseñado sobre el fundamento de la observación participante, pues cada una de las investigadoras debían recolectar la información en el contexto de las sesiones del semillero, es decir, en los encuentros de trabajo. En este sentido, Denzin y Lincoln afirman que es necesario “indagar sobre los objetos de estudio en su entorno natural y sus suposiciones, creencias y acciones; los comportamientos también son parte de los aspectos que proporcionan información para describir, documentar o interpretar” (2000, p. 3).

Los comportamientos observables y las opiniones de los estudiantes del semillero fueron claves para recolectar información de este estudio en torno al trabajo en equipo, el desempeño de los estudiantes durante las sesiones, el clima relacional, las relaciones interpersonales y las decisiones que tomaban entre ellos.

Para los nombres de los estudiantes, en los diarios de campo se utilizaron seudónimos.

*Rejilla de retroalimentación de la escritura*

Esta se implementó para identificar la competencia escritural. Esta rejilla permitía registrar el paso

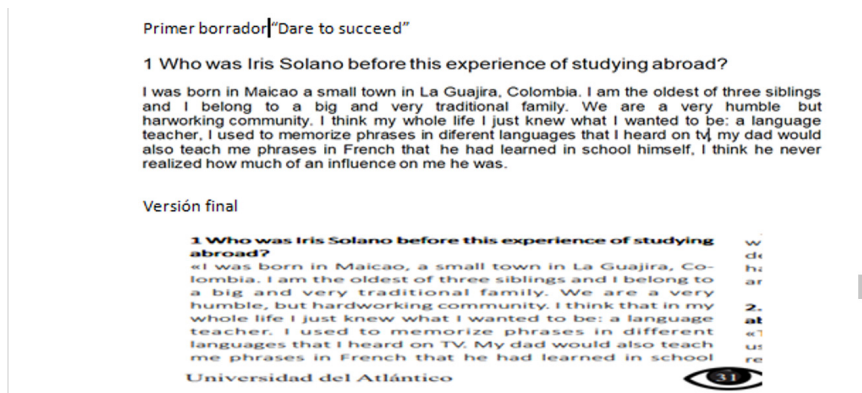


Figura 1 Muestra de fragmento de la primera versión de un artículo y su versión final

a paso del proceso de retroalimentación de la escritura, con el fin de monitorear la puesta en acción de sus conocimientos en la redacción de artículos y el mejoramiento de sus propias producciones, las cuales concluyeron en el producto final, es decir, los artículos finalmente impresos (véase Figura 1).

**Tabla 1** Ejemplo de estructura de la rejilla de retroalimentación de la escritura

<b>Artículo</b>	
<b>Autor</b>	
<b>Criterios de evaluación</b>	

*Fuente:* Diseño de las investigadoras, con base en lo planteado por Cassany (2009b).

En la rejilla se consignaron los procesos de retroalimentación de los artículos, redactados desde su versión en español, hasta la traducción en el idioma seleccionado por el estudiante (o viceversa, los que iniciaron con el idioma extranjero seleccionado y luego su versión en español) (véase la Tabla 1).

Durante la retroalimentación, las investigadoras tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: cohesión (puntuación, nexos, anáforas), coherencia (selección de la información, progresión de la información, estructura del texto, estructura del párrafo), adecuación (selección de la variedad —dialectal o estándar—), y selección del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo...) (Cassany, 2009b). Asimismo, el despliegue de la competencia comunicativa, descrita en términos de competencia lingüística, pragmática y sociolingüística (Consejo de Europa, 2002).

**Análisis de datos**

Para determinar el impacto, dos tipos de instrumentos fueron utilizados en el análisis: el análisis de contenido de respuestas argumentativas de la entrevista y la verificación de evidencias que sustentaran esa percepción sobre el desarrollo de competencias escriturales y genéricas.

Con respecto a las competencias escriturales, la percepción de los estudiantes sobre la mejora fue del 100 % en las preguntas cuantificadas de la entrevista. El análisis de contenido de las respuestas argumentativas permitió identificar las razones dadas por los estudiantes, y que fueran consecuentes con sus percepciones, además de las respuestas recurrentes dando cuenta de las mismas ideas. Luego, esta percepción positiva se verificó con las evidencias en las rejillas de retroalimentación, analizando el cumplimiento de las correcciones, de borrador a borrador, hasta la versión final.

En cuanto a la percepción de la competencia genérica de trabajo en equipo, la entrevista arrojó porcentajes entre 75 % y 100 % para las respuestas afirmativas. El análisis de contenido de sus argumentaciones dio cuenta de ideas y razones consecuentes con estas percepciones.

De igual modo, se verificaron, por medio de las evidencias registradas en los diarios de campo, sentimientos, comportamientos, algunos comentarios, gestos, cumplimiento de tareas y cronograma, interacciones y, finalmente, conductas observables de los estudiantes en los encuentros de trabajo.

**Resultados**

Los resultados del análisis se presentan según la competencia a desarrollar.

**Expresión escrita: proceso y producto**

La expresión escrita se analizó desde dos perspectivas: la escritura como producto y como proceso.

Como *producto*, pues el estudiante, durante el proceso, desarrolló sus competencias lingüística, pragmática y sociolingüística, haciendo énfasis en la habilidad de la escritura.

La mayoría de las respuestas de los estudiantes mostró su satisfacción con respecto al aprendizaje de la lengua extranjera y al proceso escritural. La entrevista arrojó que el 81 % de los estudiantes

**Tabla 2** Ejemplos de la rejilla de retroalimentación de la escritura. Proceso de revisión 1

<b>Artículo</b>	Ne laissez pas perdre l'opportunité, osez voyager!
<b>Autor</b>	Estudiantes Sandra, Amarilis y Amalia*
<b>Criterios de evaluación</b>	
<b>Secuencia</b>	"este párrafo debería estar en el desarrollo del texto y no en la introducción"
<b>Estructura de párrafo</b>	"Este párrafo está muy extenso. Debes reducir el número de palabras". "No se deja ver el tema que quieres tratar en este párrafo"

\* Se utilizan seudónimos.

Fuente: Elaboración propia.

sostiene que se logró la consolidación de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, frente a un 19 % que señaló lo contrario. De igual manera, el 100 % de los estudiantes afirmó que mejoró su competencia escritural.

En lo que respecta a la escritura como *proceso*, este se organizó en las etapas que obedecen a la descripción propuesta por Hayes y Flower (1980): planeación (lluvia de ideas y organización de estas), textualización (proceso mismo de composición

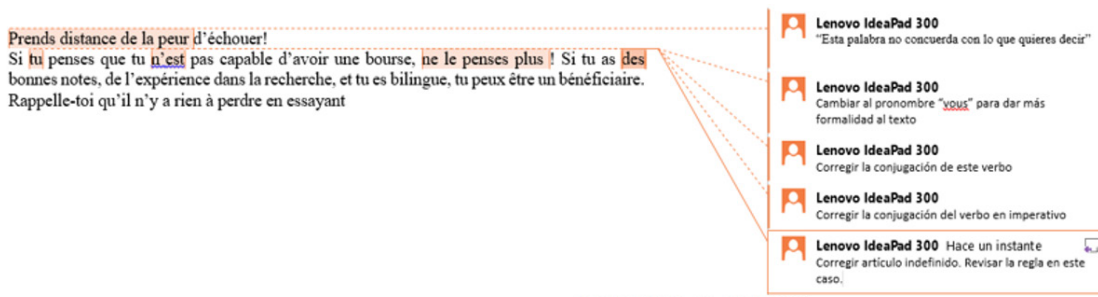
con base en pautas de redacción) y revisión (proceso de retroalimentación y corrección).

Respecto a la revisión, en la Tabla 2 se evidencian algunos elementos tomados una de las rejillas de retroalimentación de la escritura. En estos comentarios, las investigadoras buscan ser precisas, mostrándoles a los estudiantes cuáles aspectos deben corregir y por qué.

En la Figura 2 se observan algunos comentarios que hicieron las docentes a uno de los párrafos del artículo expuesto en la tabla 2. Se evidencian comentarios que en este caso apuntan más a correcciones de tipo lingüístico.

El proceso de retroalimentación y de corrección se repitió de tres a cinco veces para algunos, por cada artículo, según las necesidades y el avance de los mismos estudiantes. Este proceso implicó un verdadero compromiso por parte de ellos y ayudó de igual modo al mejoramiento del texto, así como al fortalecimiento de su competencia escritural. La Figura 2 también muestra un primer borrador de un texto y cómo quedó finalmente la versión publicada. Además, se relaciona la traducción del texto en español.

Los estudiantes calificaron de primordial la retroalimentación en la etapa de revisión, puesto que,



**¡Sea precavido!**

Actualícese, infórmese e investigue cada paso previamente. Busque becas durante y después de su pregrado, consulte sobre las condiciones de vida en el país al que quiere viajar, pero sobre todo, oriéntese sobre cómo realizar el trámite de pasaporte y visa; cree un vínculo con las universidades extranjeras a las que le gustaría asistir y, por último, sea constante para lograr su objetivo.

**Eloignez-vous de la peur d'échouer!**

Empêchez-vous de croire que vous n'êtes pas suffisamment apte à être bénéficiaire d'une bourse. Si vous avez de bonnes notes, de l'expérience dans la recherche, et vous êtes bilingue, vous pourriez être un bénéficiaire. Rappelez-vous qu'il n'y a rien à perdre en essayant.

**Figura 2** Correcciones de las docentes

para ellos, esta fue clave para el éxito de la redacción de los artículos.

Con la información recolectada con la rejilla de retroalimentación y la verificación en el cumplimiento de las correcciones se evidencia el avance procesual y gradual de la expresión escrita en los estudiantes.

**Competencia genérica: trabajo en equipo**

El análisis de contenido de los argumentos presentados por los estudiantes en la entrevista y la verificación de evidencias en los comportamientos registrados en los diarios de campo arrojó que la mayoría de los estudiantes reconoce la importancia de la responsabilidad tanto del trabajo individual como del colectivo para el logro de objetivos comunes. Además, los estudiantes aprendieron que el respeto por las opiniones contrarias debe manejarse con madurez en el trabajo en equipo.

Asimismo, la toma de decisiones conjunta fue el resultado de acuerdos entre sus miembros y los compromisos derivados de estas decisiones, los cuales deben cumplirse para avanzar en el proceso de ejecución de proyectos. Sin embargo, aún presentan preferencias hacia el trabajo individual.

La comunicación fluida también fue importante en el desarrollo de la competencia, pues fundamenta los procesos igualmente complejos de organización que requieren de interacción constante.

La Figura 3 muestra un extracto del diario de campo de una de las investigadoras, que recoge información de una de las sesiones acerca del trabajo en equipo.

Dentro del desarrollo de esta competencia genérica, las investigadoras debieron hacer una especie de llamados de atención para recordar las reglas de juego o las pautas para el cumplimiento de actividades (apegarse a fechas, compartir la responsabilidad, respetar el orden de las actividades, tomar decisiones en conjunto, apoyarse mutuamente si alguien se ausentaba), puesto que, de otro modo, no se llegaría a publicar la revista.

Era importante que los estudiantes experimentaran que para el logro de objetivos no era suficiente la labor individual en el sistema organizativo, sino la interacción colectiva en la estructura establecida para lograr metas; por esa razón, este sistema estaba conformado por comités, diferentes a los grupos constituidos para escribir los artículos. Sin embargo, los estudiantes integraban dos comités al tiempo, lo que implicó múltiples y diversas funciones. Este aspecto está relacionado con el carácter multifuncional de las competencias, que, según Aznar *et al.*, (2011).

[...] permite que puedan ser utilizadas para la consecución de diferentes objetivos, afrontar la resolución de distintas situaciones-problema o desenvolverse ante la

342

Día	Actividad	Comportamiento observado	Investigadora
Jueves 19 4:45 p.m. La coord. del grupo de Inv. presen- ta las actividades a realizar. Toma 15 minutos. 5:00 p.m. Se dividen en los grupos de trabajo según los artículos	→ Se les pide a los estudiantes revisar el cronograma de actividades para la realización de documental según el caso	Los estudiantes se reúnen en los grupos. Algunos están incompletos, pero aún faltan algunos por venir. Se puede ver que inician diálogos col- ociales en la mayoría. + Primera media hora: El grupo 3 está inconforme con las ideas expresadas. ... acude a una de las docentes. Dos del grupo expresan un "no" gestual	Parte 9. (Observa a los grupos de 5 conformados hoy)

Figura 3 Extracto del diario de campo

realización de tareas o trabajos de una variada índole (p. 74).

Esta dinámica de relaciones y responsabilidades fue clave para dos propósitos: comprender la organización global del proyecto de la edición, con el fin de visionar el todo y sus partes, que les permitiera reconocer la responsabilidad compartida, individual y colectiva de cada comité para lograr el objetivo de publicación, y la multiplicidad de funciones y retos de los estudiantes y docentes que afrontarían en el proyecto.

Pese a que la mayoría reflejó dificultades en la comprensión de la organización estructural de la ejecución del proyecto de la revista, esto no impidió reconocer que esa organización orientaría las diferentes actividades que ellos debían realizar. En este sentido, uno de los estudiantes afirmó que:

La creación de estos comités permitió agilizar la creación de la revista en buena parte, ya que el trabajo se distribuía entre los diferentes grupos (Pregunta 9, est. 5).

En relación con el trabajo en equipo, la percepción de los estudiantes arrojó que un 69 % se mostró satisfecho con la labor de sus compañeros, mientras el 31 % dijo haberse sentido incómodo con la realización del trabajo por grupos.

Durante la organización de la revista, los estudiantes escogieron por voluntad propia sus equipos de trabajos, lo cual facilitó el desarrollo de las actividades. Así lo evidencia uno de ellos:

[...] sí, me sentí bien con mis compañeros. Llegamos a un común acuerdo y teníamos buena comunicación (Pregunta 27, est. 11).

El conocer las capacidades de trabajo y entrega entre los estudiantes, la manera como laboraron y la comunicación fueron aspectos significativos para lograr un mejor desempeño. Esto también se vio reflejado en el proceso de la redacción de los artículos de los subgrupos que se formaron en los comités.

No obstante, de acuerdo con las opiniones de los estudiantes, es posible constatar que hubo ciertas situaciones tensas, puesto que estas relaciones también generan diferencias entre ellos; sin embargo, comprendieron que hacen parte de las dinámicas relacionales y de los procesos de trabajo de las diferentes actividades entre los individuos de un mismo grupo, y que son oportunidades para buscar soluciones a conflictos, a retos, barreras, para crecer y superarlas.

Que las ideas con mis otros compañeros algunas veces se cruzaban y pues de una u otra forma sentí que no podía expresarme como quería (Pregunta 38, est. 3).

Estas diferencias se evidenciaron en algún momento en la redacción del artículo; sin embargo, ellos afirman que este tipo de inconvenientes son normales y que de alguna manera enriquecen el proceso.

Hubo roces y desacuerdos, porque se propusieron “formatos inamovibles” [el estudiante se refiere al esquema de diagramación], sin derecho a cambio, lo que produjo discrepancia y falta de interés en los otros miembros de la sección (Pregunta 45, est. 4).

**Tabla 3** Ejemplo de informe de conducta en un diario de campo

Número de sesión	Acción o comportamiento	Comentario	Autor del comentario
Sesión 3	Pasan el primer borrador al investigador para la revisión de estilo en español	Se presentan desavenencias a la hora de la coherencia en la redacción de las respuestas, principalmente los estudiantes que se repartieron el trabajo. El estilo es diferente. El docente investigador a cargo empieza el proceso de retroalimentación en línea	Todas las investigadoras

En los diarios de campo se anotan comportamientos que llevaron a un lento e infructuoso avance de los trabajos en dos grupos que optaron por laborar por su cuenta. En la Tabla 3 se presenta un registro de una conducta al respecto en uno de los diarios de campo.

Esta modalidad de trabajo creó más desacuerdos, falta de coherencia y estilo en los artículos, puesto que no tomaban forma y no presentaban un buen resultado. Solo la experiencia les permitió entender esta diferencia.

[...] entonces, tener todos estos aspectos en cuenta y organizarlas en un solo artículo, pienso que fue un reto. Pero gracias a Dios pudimos afrontarlo (Pregunta 27, est. 3).

Al final, tomaron la mejor decisión, al ver el resultado de los otros grupos.

En el trabajo en equipo, la comunicación entre los miembros fue altamente positiva. Los registros del diario muestran interacciones mayormente fluidas entre los estudiantes para los acuerdos, así como el uso frecuente de correos electrónicos y la atención puesta en las directrices. Los canales y las vías de comunicación también son fundamentales para establecer la interacción apropiada, fluida y consecuente con el sistema organizativo.

En relación con la percepción de los estudiantes, el 87 % afirmó que la comunicación fue efectiva y solo el 13 % respondió negativamente. En lo que tiene que ver con el clima relacional, los estudiantes lo definieron como cordial, de tolerancia, de respeto y comunicación, aun cuando comprendieron que no todas las ideas pueden imponerse a los demás.

Si, como lo mencioné antes, cada persona piensa diferente, lo realmente importante es saber aceptar la opinión del otro y llegar a un punto medio, un acuerdo (Pregunta 45, est. 4).

Evidencia de ello son las situaciones consignadas en los diarios de campo, que se reflejaron al llegar a acuerdos para tomar decisiones, especialmente en lo relacionado con cómo llevar a cabo las actividades con horarios, fechas y responsabilidades en cada comité. Asimismo, con las ideas

planteadas para desarrollar en los artículos de la revista.

El trabajo en equipo también requiere de un seguimiento. Esto implicaba que los líderes de cada comité debían ejercer este seguimiento sobre ellos mismos y sobre sus compañeros. Con un 100 % de “sí”, los estudiantes afirmaron en la encuesta que se hizo seguimiento a los planes y acuerdos establecidos. Esto se pudo constatar con el avance de las actividades en cada encuentro, pues requería de un plan de acción para cada sesión y este debía cumplirse para poder seguir avanzando. Además, de acuerdo con los diarios de campo, los estudiantes socializaban el avance y el cumplimiento de tareas, así como presentaban los obstáculos con que se enfrentaban (si un entrevistado canceló la entrevista, si hubo “paro de actividades”, si la grabadora se dañó, si las retroalimentaciones realizadas a sus artículos fueron profundas, entre otras) y que traían nuevos desafíos para resolver.

Es importante reconocer que, mediante los procesos descritos, los estudiantes crean conciencia de que los procesos deben evaluarse y mejorarse.

Sí, cabe la idea de replantear el proceso para solucionar los posibles puntos negativos, y así mejorar en una futura edición de la revista (Pregunta 27, est. 2).

El 75 % de los estudiantes expone que es necesario hacer ciertos ajustes en el proceso y el 25 % de ellos considera que no hace falta. Los registros del diario de campo muestran que los estudiantes también manifestaban los aspectos que juzgaban no funcionaban bien: la selección de una idea para orientar el artículo, la insatisfacción por las fotos tomadas, la recolección de los fondos de financiamiento, el replanteamiento de una actividad de diagramación, etc.

## Conclusiones

Respecto al impacto de la edición de una revista como estrategia pedagógica para desarrollar las competencias genéricas del trabajo en equipo y las competencias



escriturales de los estudiantes de un semillero, se concluye que fue de alto impacto.

En primera instancia, la habilidad de expresión escrita en el aprendizaje de las otras lenguas (inglés, alemán y francés) se vio fortalecido. Los estudiantes vivieron una experiencia real, que implicó trabajar las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas, para poder alcanzar un nivel de mejor desempeño, que se reflejara en un artículo que lo evidenciara.

Como se ha planteado a lo largo de este artículo, la habilidad de la expresión escrita es una de las que requiere mayor afianzamiento en el desarrollo de este programa de Licenciatura en Idiomas Extranjeros; por lo tanto, la edición de esta revista se constituyó en una estrategia pedagógica, enmarcada en un contexto académico significativo, concreto y real, pues permitió el aprendizaje de esta habilidad en las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística.

La expresión escrita mejoró tanto en los idiomas extranjeros como en la lengua materna, mostrando en la última versión del texto la apropiación del proceso escritural y el fortalecimiento del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, lo que acentúa la importancia del proceso de retroalimentación.

La revista en cuatro idiomas representó una mayor motivación para los estudiantes, pues aparte del proceso de realizar las lecturas y las entrevistas para la redacción de los artículos, estos retaban a los estudiantes a escribirlos en los idiomas objeto de estudio de su programa, convirtiéndose en un desafío real para aquellos, al igual que el enfrentarse al reto de realizar una traducción.

En este sentido, el impacto fue positivo, porque desde las percepciones y el análisis de los procesos de desarrollo escritural se pudo demostrar que el ejercicio de redactar y editar un artículo movilizó una serie de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas en los estudiantes, lo que fortaleció el aprendizaje de la lengua extranjera como tal y el de la escritura en dicha lengua.

En relación con el impacto del desarrollo y desempeño de la competencia genérica asociada con el trabajo en equipo, el proyecto de la revista permitió, como estrategia pedagógica, (1) experimentar el desarrollo del trabajo en equipo para la consecución de objetivos, (2) asumir la responsabilidad y el compromiso de sus miembros como de gran importancia y relevancia, y (3) reconocer que dicho trabajo en grupo es clave para el éxito de las actividades.

Asimismo, la importancia que tiene laborar en equipo es clave en la formación docente, pues los maestros deberán trabajar en función de un colectivo, en el cual se desenvolverán, debido a que en las comunidades educativas el trabajo no es individualizado, sino que responde a la acción conjunta para el logro de metas que desarrollen la formación integral de los alumnos. De acuerdo con Barnard, “para alcanzar los objetivos las personas no actúan solas, sino que se relacionan” (1959, citado en Vélez, Delgado y Sánchez, 2018, p. 133).

El proyecto de publicación de la revista es un claro valor agregado a la formación de los estudiantes del semillero como futuro profesional en la enseñanza de las lenguas. Ha sido clave desde el punto de vista de las competencias que se desarrollan, así como en la estimulación a explorar más seriamente la investigación desde su quehacer académico como estudiante. Igualmente, tiene implicaciones para los docentes de los programas de formación, puesto que el proyecto es significativo en la formación integral de los futuros maestros como miembros de una comunidad que busca el logro de objetivos comunes, que redunden en procesos de optimización de la calidad en la educación.

Además, esta experiencia es un ejemplo concreto de quehaceres de orden curricular que podrán ser parte de la experiencia evidenciada (publicación y reconocimiento en los créditos de la revista) para sus hojas de vida.

En los programas de formación inicial de docentes, como las licenciaturas, es importante evidenciar el desarrollo, especialmente, de las competencias genéricas, y repensar planteamientos que concreten la formación de los futuros docentes no solo como agentes mediadores del conocimiento (instrumentalización de la profesión), sino también del desarrollo integral que dé cuenta de la transformación social de sus futuros educandos. Y aun cuando se puede plantear que los profesores aprenderán en sus primeros años profesionales, cabe destacar que los programas y los docentes formadores de formadores están llamados a ejercer prácticas más colaborativas y basadas en la experiencia, para enriquecer sus propias prácticas de enseñanza, que fundamentalmente se centran en la teorización.

Los resultados muestran que se logró un alto impacto en el mejoramiento de las competencias propuestas para el análisis, evidenciando que existe la necesidad de repensar estrategias pedagógicas que potencien todos los espacios posibles para el aprendizaje y el afianzamiento de las competencias, especialmente, las genéricas, las cuales no necesariamente se evidencian con objetivos concretos de implementación en los planes de estudio. En el documento maestro que soporta el programa de Licenciatura se encuentran las competencias transversales del perfil del egresado; no obstante, no se evidencian de manera explícita en los objetivos de las actividades de aula.

Se hace necesaria una investigación futura para incluir grupos más gruesos, para determinar y establecer cómo se integrarían y se trabajarían las competencias genéricas en el programa, pues este grupo de semillero en particular, aun cuando son estudiantes del programa, no necesariamente establece la generalidad de los resultados en el desarrollo de las competencias genéricas, convirtiéndose así en una limitante para generalizar resultados.

Este grupo de semilleros representan un grupo de estudiantes con características, intereses y motivaciones que pueden ser diferentes a las del resto

de los estudiantes de la Licenciatura. No obstante, puede incentivar a los docentes del programa de formación a repensar más escenarios que den cuenta del desarrollo de esta competencia y se concreten estrategias pedagógicas para su desarrollo en los futuros docentes.

La edición de esta revista se llevó a cabo en un periodo de 5 meses, lo que implicaba trabajo extra para los estudiantes y las docentes a cargo, pues no hace parte de ninguna asignatura, y el soporte para lograr el objetivo final de publicación obedece solo a órdenes de tipo motivacional. Por esta razón, también se convierte en una limitante para los resultados, en términos del impacto de esta actividad, pues si bien la población es un grupo de semillero de investigación, es decir, son estudiantes del programa, no necesariamente editar una revista correspondía a los intereses de toda la población estudiantil del mismo; además, no necesariamente las competencias genéricas estudiadas son el reflejo de todos los estudiantes del programa. Pese a ello, el trabajar bajo presión de tiempos se convertía en una posibilidad de vivenciar esto en un contexto real de posibles funciones en las escuelas a donde lleguen a desempeñarse más adelante como profesionales.

Por último, la metodología empleada para la ejecución del proyecto de la revista permitió establecer un rol estipulado para cada uno de sus miembros, a través de los comités y las funciones constituidas. Esto posibilitó que se aprovecharan las distintas capacidades de sus miembros y descubrir otras en el camino, de las cuales ellos mismos no tenían conocimiento o pensaban que no fueran capaces. La misma naturaleza de este proyecto estimuló la iniciativa y la creatividad tanto para realizar actividades, como para la toma de decisiones, en la cual se debe respetar las opiniones de los otros, y que las dificultades se pueden convertir en retos por asumir y que se deben apoyar para superarlos. Igualmente, les permitió experimentar que el trabajo en equipo, y no solo el trabajo individual, es importantísimo a la hora de alcanzar el éxito de los proyectos.

## Referencias

- Arias-Fuentes, D. (2012). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. En E. Bartol y L. Chamanadjian (Eds.), *Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Quebec IV (No 19, 2012)* (pp. 33-46). Montreal, Universidad de Montreal. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/34072/1/2012\\_Pastor\\_Tinkuy.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/34072/1/2012_Pastor_Tinkuy.pdf)
- Aznar, I., Cáceres, M. P., e Hinojo, M. A. (2011). La adquisición de competencias específicas en la educación superior. Evaluando la formación del psicopedagogo en la Universidad de Granada. *Ensayos*, 26, 71-93. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v26i0.70>
- Beneitone, P., Esquetine, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final-Proyecto Tuning en América Latina*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto. [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIIFinal-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIIFinal-Report_SP.pdf)
- Cassany, D. (2009a). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9), 47-66. Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22837/cassany\\_composicion.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22837/cassany_composicion.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cassany, D. (2009b). *Reparar la escritura* [fragmento]. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/289-reparar-la-escritura-did-ctica-de-la-correcion-de-lo-escritopdf-KGW3t-libro.pdf>
- Clemente-Ricolfe, J. S., y Escribá-Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, (362), 535-561. Recuperado de <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/45684/Clemente?sequence=1>. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241>
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L., y Aitken, G. (2014). The challenge and promise of complexity theory for teacher education research. *Teachers College Record*, 116(5), 1-37. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/286879936\\_The\\_Challenge\\_and\\_Promise\\_of\\_Complexity\\_Theory\\_for\\_Teacher\\_Education\\_Research/link/581cc5c308aecc08a99be/download](https://www.researchgate.net/publication/286879936_The_Challenge_and_Promise_of_Complexity_Theory_for_Teacher_Education_Research/link/581cc5c308aecc08a99be/download)
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Competencias genéricas en educación superior. *Educación Superior. Boletín Informativo*, (13), 1-20. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779\\_archivo\\_pdf\\_Boletin13.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf)
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332\\_archivo\\_pdf\\_lineamientos.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf)
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Resolución 18583, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016 (2017 sep. 15). Recuperado de [https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion\\_final\\_18583\\_de\\_2017deroga\\_2041.pdf](https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf)
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm)
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2000). *The qualitative inquiry reader*. SAGE Publications Inc.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43. <http://revistas.um.es/rie/article/view/97411>
- Universidad del Atlántico. (2016). *Proyecto educativo del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Universidad del Atlántico*. Barranquilla, Universidad del Atlántico. <https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/sites/default/files/PEP%20Idiomas-1.pdf>
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basadas en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28907>
- Hayes, J., y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill, Ed.
- Huguet, T. (2005). Pistas para la evaluación: preguntas para evaluar el trabajo en un equipo. *Aula Infantil*, (26). <http://www.grao.com/revistas/aula-infantil/026-el-trabajo-en-equipo-del-profesorado/pistas-para-la-evaluacion-preguntas-para-evaluar-el-trabajo-en-un-equipo>
- Marrero, O., y Lasso, M. (2017). El proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias. Una visión desde el enfoque sistémico. *Congreso Universidad*, 6(4), 28-46. <http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/download/837/786/>
- Maykut, P., y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Nurtado.

- Miguel Díaz, M. de (Dir.). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Ediciones Universidad de Oviedo. [https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades\\_ensenanza\\_competencias\\_mario\\_miguel2\\_documento.pdf](https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf)
- Porras, J. (2012). Enseñar a escribir en lengua extranjera: una propuesta para la formación docente. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 263-290. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2012.v24.39927](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39927)
- Schmal, R. (2015). Evolución de un programa de formación en competencias genéricas. *Formación Universitaria*, 8(6), 95-106. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000600012>
- Solanes, Á., Núñez, R., y Rodríguez, J. (2012). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 513-522. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/429/349>
- Tacca, D. (2011). El “nuevo” enfoque pedagógico: las competencias. *Investigación Educativa*, 15(28), 163-185. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/5426/4673/>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. [https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf)
- Tuning. América Latina (s. f.). *Proyecto Tuning*. [documento html]. <http://www.tuningal.org/>
- Universidad del Atlántico (2010). *Proyecto educativo institucional Universidad del Atlántico*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Atlántico.
- Universidad del Atlántico (2016). Documento maestro. Registro calificado programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés. Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia.
- Ureña, E., y Ureña, V. (2016). Las competencias genéricas en la formación del estudiantado de la enseñanza del inglés en la Universidad de Costa Rica: visión de docentes y estudiantes y su relación con las demandas del sector empleador. *InterSedes*, 17(36), 2-33. <https://doi.org/10.15517/isucrv17i36.26977>
- Vélez Bedoya, Á. R., Delgado Vélez, L. D., y Sánchez Torres, W. C. (2018). Análisis prospectivo de las competencias genéricas Tuning-Alfa en la ciudad de Medellín al 2032. *El Ágora USB*, 18(1), 131-152. <https://doi.org/10.21500/16578031.3446>
- Villardón, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea.
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 23-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Zapata, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la educación superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2), 24-33.

**Cómo citar este artículo:** García-Chamorro, M. C., Rolong-Gamboa, M. T., y Villar-Guerra, L. M. (2020). Una revista académica como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias genéricas y específicas de docentes de lengua en formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 329-351. <https://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a14>

## **Anexo. Encuesta de percepciones de los estudiantes del semillero sobre publicación de la revista**

### **Encuesta sobre el proyecto de la revista**

1. ¿Crees tú que se logró la consolidación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras con la creación de la revista *Regard*? ¿Por qué?
2. ¿Crees tú que mejoró tu competencia escritural en la redacción de textos de índole investigativo y académico? ¿Por qué?
3. ¿El hecho de trabajar la revista en varios idiomas fue factor de motivación para tu participación en la creación de la revista? ¿Por qué?
4. ¿Crees tú que la creación de la revista es un espacio válido para la difusión de información y conocimiento del grupo de investigación? ¿Por qué?
5. ¿Consideras que la publicación de la revista estimula el debate acerca de las metodologías e instrumentos de análisis relacionados con la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros? ¿Por qué?
6. ¿Crees tú que esta revista sea atractiva para que los docentes y estudiantes investigadores quieran publicar sus investigaciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas extranjeros? ¿Por qué?
7. ¿Consideras que este proyecto de la publicación de la revista significa un valor agregado en tu formación como futuro profesional de la enseñanza? ¿Por qué?
8. El grupo y semillero de investigación ESAPIDEX-B está organizado por comités a cargo de las diferentes secciones que conforman la revista. Esta se compone de unas secciones fijas y otras ocasionales. De las decisiones tomadas, ¿puede identificar cuáles secciones de la revista fueron fijas y cuáles ocasionales?
9. ¿Cuáles fueron los comités académicos que se organizaron?
10. ¿Qué dificultades se te presentaron a la hora de redactar tu artículo?
11. ¿Puedes distinguir cuál fue el docente investigador líder que te orientó en el desarrollo del contenido del artículo que tú tenías a cargo? ¿Por qué?
12. ¿Qué aciertos o desaciertos se te presentaron al escoger tu tema de investigación en la revista?
13. ¿Recibiste a satisfacción y a tiempo las correcciones de las docentes investigadoras? Argumenta tu respuesta.
14. ¿Te sentiste cómodo(a) con las correcciones o se crearon confusiones con respecto al conocimiento que tienes de la lengua? ¿Por qué?
15. ¿El proceso de corrección de estilo de los artículos fue oportuno, apropiado, claro, pertinente por parte de los docentes investigadores?

16. ¿Qué dificultades se le presentaron a la hora de hacer la entrevista?
17. ¿Crees que los estudiantes del semillero son los únicos que deben redactar artículos o debe abrirse la posibilidad a otros estudiantes de diferentes programas como autores? Argumenta tu respuesta.
18. ¿Qué harías para promover la cooperación académica entre los estudiantes del programa y los estudiantes de otros programas?
19. ¿Aprendiste a diagramar? Argumenta tu respuesta.
20. ¿Participaste del proceso de diagramación? Argumenta tu respuesta.
21. ¿Entendiste qué es la diagramación? Argumenta tu respuesta.
22. ¿Se tuvieron en cuenta tus sugerencias? ¿El modelo inicial de tu diseño corresponde de alguna manera con el diseño final? ¿Viste reflejado tu aporte, su creación? Argumenta tu respuesta.
23. ¿Cómo te pareció la forma en que se trabajó para escoger los componentes gráficos de la revista?
24. ¿Qué importancia le diste a la imagen (foto) en tu artículo? ¿Por qué?
25. ¿Qué le cambiarías a la parte gráfica?
26. ¿Te gustaría elaborar por completo tu trabajo en la revista (entrevista + foto + diagramación)? ¿Por qué?
27. ¿Te sentiste cómodo con los compañeros de tu equipo? ¿Hubo discrepancias? ¿Las solucionaron? Argumenta tu respuesta.
28. ¿Las funciones de cada miembro del grupo eran claras? ¿Por qué?
29. ¿Qué cambios consideras tú debe haber en la organización y los cargos?
30. ¿Se aprovecharon las distintas capacidades de los miembros del equipo de trabajo? ¿Por qué?
31. ¿Los canales de comunicación al interior del equipo funcionaron bien? ¿Por qué?
32. En tu opinión, ¿cuáles fueron las actividades de coordinación del trabajo en equipo que funcionaron mejor? ¿Cuáles no?
33. ¿Se tuvieron en cuenta tus opiniones y aportes en las reuniones del semillero?
34. ¿Se llevó a cabo un seguimiento de los acuerdos pactados? ¿De qué manera?
35. ¿Participaste activamente de las diferentes actividades para la elaboración de la revista? Argumenta la respuesta.
36. ¿Hubo interrupciones en la elaboración de la revista? ¿Cuáles? ¿En qué momento?
37. ¿Hubo tiempo para realizar las actividades previstas en el proyecto de la realización de la revista?

38. ¿Consideras tú que se debe realizar una valoración del equipo y replantear mejoras durante el proceso de la elaboración del proyecto de la revista? Argumenta la respuesta.
39. Cuando surgieron conflictos, ¿se pudo hablar de ellos y se resolvieron? ¿Cómo?
40. ¿Los miembros del semillero cumplieron los acuerdos a los que se comprometieron? ¿En qué momento?
41. Ante los conflictos, ¿primó la queja o la capacidad de hacer propuestas o plantear alternativas?
42. ¿Cómo te sientes como miembro del semillero ESAPIDEX-B?
43. ¿Consideras que hay un clima positivo al interior del semillero? ¿Por qué?
44. ¿Se estrecharon relaciones constructivas entre los miembros del equipo de trabajo?
45. ¿Se respetó y se aceptó la diversidad como factor que enriquece el trabajo en equipo? ¿De qué manera?
46. ¿Sentiste apoyo cuando tuviste una dificultad de parte de a) las investigadoras del grupo b) los compañeros del semillero? ¿Por qué?
47. ¿Crees tener sentido de pertenencia con el grupo del semillero de ESAPIDEX-B? Argumente la respuesta.
48. ¿Se realizaron actos sociales de bienvenida, despedida o con motivos de celebraciones en el interior del grupo de investigación ESAPIDEX-B?
49. ¿Los investigadores estimularon la iniciativa y la creatividad en la realización del proyecto? ¿De qué manera?
50. ¿Se aprovechó el saber y la experiencia de los distintos miembros del equipo de trabajo? ¿De qué manera?
51. Con respecto a la reflexión sobre la redacción y la traducción de los artículos —tu primer borrador del artículo y el artículo final—, ¿qué experiencia te quedó del proceso?
52. ¿Se aprovechó el saber y la experiencia de los distintos miembros del equipo de trabajo?
53. ¿Sientes que posees suficiente información de los proyectos del semillero? ¿Por qué?
54. Señala las actividades de formación y difusión del conocimiento en las que participaste durante el semestre 2013-2.
55. Describe brevemente cómo ayudaron estas actividades a tu desarrollo profesional e integral.

Si tienes alguna otra sugerencia o comentario para mejorar el trabajo en el semillero o la elaboración de la cuarta edición de la revista *Regard*, escribe aquí: \_\_\_\_\_

---



---



---