

**Título del Proyecto de Investigación
al que corresponde el Reporte Técnico**

Características de estudiantes con talento en la escritura académica
de la Licenciatura en Educación y Enseñanza del Inglés

Tipo de financiamiento

Sin financiamiento

Fecha de Inicio: 12/01/2021
Fecha de Término: 30/06/2022

Tipo de Reporte

Parcial

Final

Autor(es) del reporte técnico:

Mtro. Óscar Martín Vázquez Reyes
Dra. Diana Irasema Cervantes Arreola
Mtra. Dalia Lizette Gómez Martínez

CARACTERÍSTICAS DE ESTUDIANTES CON TALENTO EN LA ESCRITURA ACADÉMICA DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN Y EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Resumen del reporte técnico en español

El talento en la escritura académica de jóvenes universitarios requiere estudiarse. Este reporte presenta un acercamiento a las características del talento en la escritura académica de estudiantes de las licenciaturas En Educación y En Enseñanza del Inglés, situado en los catalizadores ambientales e intrapersonales del Modelo Diferenciado de Dotación y Talento de Gagné, así como en algunos recursos para su desarrollo. Se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de casos múltiple, en el que participaron cuatro estudiantes de los programas de Educación y Enseñanza del Inglés. Los resultados indican que hay varios catalizadores comunes a los casos: aprendizaje de la lectura y escritura a temprana edad, considerar a los profesores como motivadores del aprendizaje y desarrollo de la escritura, el gusto por materias de lingüística, considerarse con facilidad para redactar, tener la responsabilidad como un valor esencial, así como dedicación y perfeccionismo. Se concluye que la formación académica impulsada por los maestros, además de algunos rasgos personales, son elementos clave para el desarrollo del talento en la escritura académica, y que existen coincidencias muy cercanas en los casos de estudio.

Resumen del reporte técnico en inglés

The talent in academic writing of young university students requires to be studied. This report presents an approach to the characteristics of talent in the academic writing of Education and English Teaching programs students, located in the environmental and intrapersonal catalyts of Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent, as well as in some resources for its development. It was carried out with a qualitative approach, with a multiple case study design, in which four students from the Education and English Teaching programs participated. The results indicate that there are several common catalyts to all the cases: reading and writing since an early age, considering teachers as

motivators of learning and writing development, preference for linguistic subjects, self-perception of ease of writing, responsibility as an essential value, as well as dedication and perfectionism. It is concluded that academic training promoted by teachers, in addition to some personal traits, are key elements for the development of talent in academic writing, and that there are very close coincidences in the case studies.

Palabras clave: escritura académica, catalizadores, talento

Usuarios potenciales (del proyecto de investigación)

El proyecto ayuda a instancias universitarias para que empiecen a considerar características de alumnos talentosos en la escritura académica; en el mediano plazo, idealmente, servirá para introducir cambios en los planes de estudio o en materias específicas para replicar experiencias académicas exitosas en el desarrollo del talento. Los docentes podrán encontrar elementos contextuales que permitan entender las experiencias de los alumnos con talento, para desarrollarlo y que no sea anquilosado. En el caso de los propios alumnos talentosos, el perfilado les permitirá identificar fortalezas y debilidades en su formación redactora, así como puntos de encuentro con casos similares.

Reconocimientos

Se agradece el apoyo brindado por los docentes de los dos programas de licenciatura, así como por la Coordinación de Apoyo al Desarrollo Académico, quienes atendieron las solicitudes para desarrollar este proyecto; se extiende el agradecimiento a la Coordinación de la División Multidisciplinaria de Ciudad Universitaria por los permisos otorgados y, muy especialmente, a los alumnos que decidieron participar como sujetos de estudio.

1. Introducción

El estudio realizado para este proyecto representa un segundo acercamiento a la construcción del perfil del talento en la escritura académica. La presente investigación tuvo como objetivo conocer las características del talento en la escritura académica de casos de estudio de dos licenciaturas de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, con base en los catalizadores del Modelo de Dotación y Talento de Gagné. Los hallazgos descritos en este documento son un aporte importante a la investigación del talento en general, y de manera específica en el área académica y en la escritura, de jóvenes universitarios y adultos, el cual tiene poco reporte en investigación en las publicaciones y documentos encontrados en la literatura.

En un primer momento se planteó trabajar solamente con la Licenciatura en Educación; sin embargo, ante el escaso número de nominados presentados por los docentes, se agregó al proyecto el Programa de Enseñanza del Inglés; por ello, este reporte muestra los resultados en ambas licenciaturas.

2. Planteamiento

2.1 Antecedentes

La escritura juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que no solo permite evidenciar la adquisición de una habilidad considerada herramienta central de la alfabetización, sino que es el puente para establecer la comunicación con los otros, actualizarse y dar a conocer una visión personal del mundo. Si bien, es una herramienta necesaria para todos los programas educativos, es de importancia central en aquellos con efectos en la formación de los individuos y un impacto en las masas, como es el caso de los programas de educación y pedagogía.

Los estudiantes universitarios de todos los niveles deberían contar con un perfil de suficiencia en las habilidades de la lectoescritura, pero no solo para aprender a escribir, sino para escribir para aprender y, sobre todo, para formar. Como futuros profesores, los estudiantes universitarios de Educación deben dominar y contar con la experiencia adecuada para transmitir los conocimientos fundamentales de la escritura, tarea que se dice fácil, pero que en la realidad de las aulas resulta sumamente compleja y desafiante.

Desde este punto de vista, el maestro debe poseer un perfil integral conformado por los niveles psicológico, axiológico, cultural, social y académico, por medio de los cuales podrá desarrollar la labor pedagógica que la sociedad le ha encomendado (Domínguez de Rivero, 2007, p. 58).

En la revisión de los perfiles de egreso de programas nacionales de las licenciaturas en educación y en pedagogía, de manera generalizada, no se establece la habilidad de comunicarse correctamente por escrito como una competencia de egreso; sin embargo, es una constante en las competencias del perfil de ingreso, por lo que se da por hecho que los estudiantes ingresan a los programas académicos con esta habilidad; es decir, si bien no está explícito en todos los perfiles de egreso, lo está de manera implícita, al establecer competencias de investigación y de desarrollo de proyectos como parte de la formación académica terminal.

Puesto que se lee y se escribe para aprender, tanto los estudiantes como los profesores deben asumir la escritura como una práctica de formación constante, que se aprende a ejecutar de una sola vez, pero cuyo desarrollo es permanente a lo largo de toda la vida. La escritura no se debe ver como una práctica exclusiva de materias relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita y la escritura académica, sino como una parte integral del desarrollo y del crecimiento intelectual de todo individuo.

En la práctica de la composición escrita se ponen en juego y se consolidan muchas habilidades necesarias para aprender a aprender: se ordena el pensamiento, se desarrollan conceptos, se germinan ideas nuevas y se responden preguntas en la exploración de temas. La escritura debe considerarse una práctica disciplinar intencionada, una estrategia epistémica, una herramienta didáctica para transmitir y mejorar la comprensión (Giraldo, 2015).

Los estudiantes de educación y de pedagogía aprenden a través de la escritura, la utilizan como un medio para expresarse y transmitir el conocimiento; además, como profesionales de la educación, mejoran su desenvolvimiento profesional, hacen uso de la escritura como una herramienta de la enseñanza y el aprendizaje, que coadyuva en la

construcción de los escritos de sus estudiantes. La escritura, evidentemente, tiene una función central en la autoformación y en la transmisión de todo conocimiento.

En la práctica docente escasea la vinculación de la escritura como apoyo para la comprensión de contenidos disciplinares. El enfoque que el sistema educativo universitario parece privilegiar es el de transmitir y reproducir; es decir, está más enfocado en la enseñanza que en el aprendizaje que logre el estudiante (Giraldo, 2015, p. 55).

Para Domínguez de Rivero (2007), la problemática va más allá de simplemente escribir para alfabetizarse, puesto que el educador tiene la responsabilidad de formar a las futuras generaciones, así como de modificar y actualizar el sistema educativo.

Dados los elementos que se suscitan alrededor de dicho problema, es importante preguntarse qué tanto se fomenta en los estudiantes de educación y pedagogía el desarrollo de la escritura como herramienta de autoaprendizaje y, ya como educadores, qué tan competentes se sienten en el dominio de la lengua escrita y su formación académica.

Es importante destacar que las instituciones formadoras de docentes han dedicado grandes esfuerzos para que sus estudiantes reciban la formación teórica necesaria, para comprender con profundidad todas las implicaciones del proceso de lectura y escritura de sus alumnos, pero han olvidado quizás lo más importante: generar las bases para que el educador logre su propio desarrollo como lector y escritor (Domínguez de Rivero, 2007, p. 62).

Si los formadores sienten que el dominio de esta competencia es poco o nulo, es claro que la formación de sus estudiantes tendrá las mismas debilidades. En esto radica la importancia de que los estudiantes universitarios de los programas de Educación y de Enseñanza del Inglés fortalezcan el desarrollo de la escritura, no solo como una regulación del propio aprendizaje, sino como una herramienta profesional que puede hacer la diferencia entre estudiantes altamente cualificados y los que no lo están.

Por ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características, tanto de los catalizadores ambientales como intrapersonales del Modelo DMGT, de los estudiantes con talento en la escritura académica, de los programas de las licenciaturas En Educación y En Enseñanza del Inglés?

2.2 Marco teórico

Dentro de la literatura existen varios modelos explicativos sobre las aptitudes sobresalientes y el talento. Algunos de estos permiten diferenciar al talento de las aptitudes sobresalientes, e incluso mencionan los elementos que van desarrollando el talento. Entre los autores contemporáneos que establecen dicha diferencia y concepción se encuentra Gagné (2015), quien se refiere al talento como:

[...] dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimientos y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de sus pares de edad que están o han estado activos en ese campo (p. 1).

Además, presenta una serie de elementos que permiten desarrollarlo, así como tipificarlo en sus diversas áreas, entre ellas la del talento académico. Menciona que en este destacan competencias en el lenguaje, las matemáticas, las ciencias, las humanidades y en lo vocacional (Gagné, 2015).

El Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT, por sus siglas en inglés) de Gagné (2015) explica cómo los catalizadores ambientales e intrapersonales, además de los componentes causales y bases biológicas, contribuyen al desarrollo del talento. Así, este modelo refiere elementos que permiten ir conociendo las características que puede tener el estudiantado de Educación y Enseñanza del Inglés con talento en la escritura académica.

3. Objetivos (general y específicos)

3.1 Objetivo general

Caracterizar al estudiantado de las licenciaturas En Educación y En Enseñanza del Inglés que presentan talento en la escritura académica, para identificar características comunes entre los catalizadores ambientales e intrapersonales de estos casos.

3.2 Objetivos específicos

- Conocer, describir y explicar elementos que permiten el desarrollo del talento en la escritura académica en los casos de las licenciaturas En Educación y En Enseñanza del Inglés.
- Identificar características comunes en los catalizadores ambientales e intrapersonales.
- Analizar las características encontradas en dichos casos.

4. Metodología

La metodología de trabajo para este proyecto de investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de casos múltiples.

4.1 Participantes

Los participantes fueron estudiantes de las licenciaturas En Educación y En Enseñanza del Inglés. Por medio de una nominación por parte de sus maestros, en la primera fase fueron referidos 17 posibles casos de talento en la escritura académica; de estos, 15 decidieron participar en la siguiente etapa (nueve casos de la Licenciatura en Educación y seis de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés); en la segunda fase el número de casos se redujo a cuatro, en los que se encontraron características de talento en la escritura académica.

Estos casos se describen a continuación con sus datos generales, por medio de una clave para cuidar el anonimato:

La informante 1, con asignación de clave PTEA1 (P = Participante, TEA = Talento en la Escritura Académica), es mujer, soltera, de 22 años, de ocupación estudiante y trabajadora, de nivel socioeconómico medio, estudiante de la Licenciatura en Educación.

La informante 2, con clave PTEA2, es mujer, soltera, de 24 años, de ocupación estudiante y trabajadora, de nivel socioeconómico medio, estudiante de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés.

La informante 3, con clave PTEA3, es mujer, soltera, de 23 años, de ocupación estudiante y trabajadora, de nivel socioeconómico medio, estudiante de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés.

El informante 4, con clave PTEA4, es hombre, soltero, de 42 años, de ocupación estudiante y trabajador, de nivel socioeconómico medio, estudiante de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés.

4.2 Técnicas de recolección de información

La primera técnica (fase uno) consistió en la nominación docente. El instrumento para esta fue una lista de valoración de características generales de talentos académicos y específicos del talento en escritura académica, que los maestros debieron llenar para proponer a quienes consideraron, de entre sus alumnos, que contaban con rasgos de talento.

Para la fase dos se llevó a cabo un ejercicio con el que, tras aplicarse una rúbrica para valorar la redacción de un ensayo, fueron seleccionados casos que, bajo el modelo mencionado, presentaron características de talento en la escritura académica. La rúbrica tiene puntuaciones del 4 al 1 (de la máxima a la mínima), que considera los puntos contemplados en la lista de nominación docente, así como los rubros de título, introducción, desarrollo y conclusión, coherencia, estructura gramatical, sintaxis, ortografía, puntuación, originalidad, uso de giros del lenguaje y de vocabulario/léxico, conocimiento de la información, capacidad de observación y reflexión crítica. Antes de

su aplicación, la rúbrica ya había sido sometida a juicio de expertos y avalada por ellos, desde un estudio previo aplicado a estudiantes de periodismo.

Con estos casos se trabajó la tercera fase, mediante la cual, bajo la técnica de entrevista a profundidad, se indagó sobre varios aspectos de este tipo de talento. El instrumento constó de una guía de entrevista, en la que se contemplaron 54 preguntas, divididas en dos grandes partes con respecto al modelo de Gagné (2015): rasgos ambientales del modelo y rasgos intrapersonales. En la primera parte considera recursos como trayectoria académica y formación escolar (preguntas de la 1 a la 17), desarrollo personal (preguntas de la 18 a la 24), influencia de pares y maestros (preguntas de la 25 a la 27), autopercepción en torno a las dotes escriturales (preguntas de la 28 a la 33), y la influencia de individuos y elementos en el entorno familiar (preguntas de la 34 a la 42). La segunda parte contempla los rasgos físicos y mentales (preguntas 43 y 44), manejo de objetivos (preguntas 45 y 46), motivación y voluntad (preguntas de la 47 a la 50), autoconcepto y autoestima (preguntas de la 51 a la 54).

Todo este trabajo, desde la fase uno, fue realizado dando a cada participante la carta de consentimiento informado, en la que se especifican el anonimato y el resguardo de los datos personales, así como las repercusiones que pudiera tener, en caso de que las hubiera.

4.3 Procedimiento para el análisis de la información

La información recolectada por medio de las entrevistas fue transcrita y después codificada y analizada en Excel, lo que permitió generar categorías centrales, categorías y subcategorías. Luego se procedió a encontrar similitudes y coincidencias entre las categorías de análisis. Con ello, fue posible realizar esquemas que permitieron la interpretación de los múltiples elementos encontrados.

5. Instituciones, organismos o empresas de los sectores social, público o productivo participantes (Si aplica)

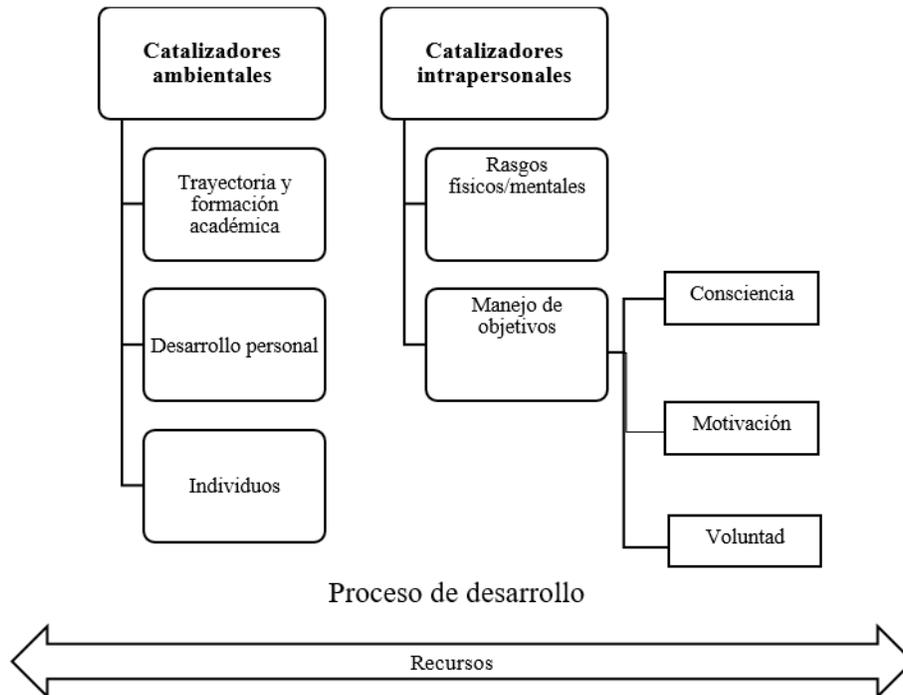
No aplica.

6. Resultados

Los resultados obtenidos a partir del Modelo Integral de Desarrollo del Talento de Gagné (2015) tomado como referencia teórica (ver Figura 1) reflejan los catalizadores ambientales e intrapersonales que se describirán en párrafos subsecuentes.

La Figura 1 muestra los elementos de los catalizadores analizados en este proyecto.

Figura 1



Categorías centrales: catalizadores ambientales e intrapersonales, con sus categorías y subcategorías preestablecidas a partir del Modelo Integral de Desarrollo del Talento de Gagné (2015).

Los resultados obtenidos del proyecto se desglosarán de acuerdo con el objetivo planteado: caracterizar al estudiantado de las licenciaturas En Educación y En Enseñanza del Inglés que presenta talento en la escritura académica, para identificar características comunes entre los catalizadores ambientales e intrapersonales de los casos.

6.1 Rasgos ambientales del modelo

6.1.1 Trayectoria académica / Formación en la escuela

De los elementos destacados en la categoría de Trayectoria y Formación Académica, se define que PTEA2 cursa el nivel intermedio de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés y PTEA1, PTEA3 y PTEA4 se encuentran en un nivel avanzado.

Los cuatro participantes asistieron al kínder público, con excepción de PTEA2, quien estudió en una institución privada. Tanto PTEA1 como PTEA4 consideran que fueron niños introvertidos durante esta etapa. PTEA2 y PTEA3 pasaron a una edad más pequeña del kínder a la primaria, al saltarse un nivel de preescolar. PTEA2, PTEA3 y PTEA4 consideran que aprendieron a leer y escribir durante esta etapa, muy pequeños y más rápido que el resto de sus compañeros.

Para PTEA1, PTEA2 y PTEA3 la figura docente fue de suma importancia en su motivación, pues consideran que tuvieron profesores que impactaron su vida escolar de manera positiva; los tres participantes consideran que sus maestros contaban con dotes pedagógicas. PTEA3 piensa que durante primero, segundo y tercero de primaria tuvo a las dos mejores profesoras de toda su trayectoria académica.

“Creo que casi todos mis profesores en la primaria fueron excelentes, en primero y segundo recuerdo haber tenido una sola maestra, me impartió los dos cursos, excelente [...] En tercer año también tuve una maestra muy linda, creo que ha sido de las mejores maestras que he tenido en mi vida” (PTEA3)

PTEA1 expresa que en cambio el profesor que le impartió clases durante tercero, cuarto y quinto de primaria la desmotivó significativamente, lo que generó una baja en su rendimiento escolar:

“Creo que era el profesor que no motivaba tanto, creo que fue un factor, al caso que yo ya dije, si encargaban tareas, y ya decía ‘no, no quiero, no quiero hacerlas, no sé’, como que ya temía la escuela. Fue tercero, cuarto y quinto, esos 3 años, porque me tocó precisamente ese profe, tercero y cuarto, como que el profe no me motivaba, no tenía esa, no me llamaba la atención tanto el ya estudiar, temía; incluso él hasta me aventaba los exámenes cuando sacaba malas calificaciones” (PTEA1)

Tanto PTEA3 como PTEA4 cambiaron de escuela primaria a una más estricta; piensan que había más énfasis en cuestiones matemáticas. PTEA1, PTEA3 y PTEA4 evidenciaron haber tenido problemas de socialización a lo largo del nivel primaria.

PTEA1 y PTEA3 consideran que en la etapa de la secundaria no tuvieron profesores que impartieran clases con un buen nivel; aun así, fueron parte de Generación 10, premio estatal para los alumnos de excelencia. PTEA2, PTEA3 y PTEA4 participaron en diversos concursos académicos; los tres mencionan haber comenzado a escribir, principalmente cuento y poema, para esos concursos.

El éxito académico de PTEA1, PTEA3 y PTEA4 durante esta etapa se atribuye a la iniciativa de investigar y leer. PTEA1 y PTEA3 consideran que tuvieron facilidad para investigar; PTEA1 tomó, además, tutoría con pares; PTEA3 se dio cuenta de que leyendo los libros que los profesores seguían podía adelantar las lecciones de clase.

Desde la primaria hasta la universidad todos los participantes estudiaron en escuelas públicas. En la preparatoria, PTEA2, PTEA3 y PTEA4 volvieron a acrecentar su motivación a partir de la influencia de sus profesores. PTEA2 y PTEA4 consideran que hubo un mayor acercamiento y atención de sus maestros, lo que generó un mejor rendimiento. PTEA3 sintió discriminación sexista de un profesor, lo que la impulsó a querer mejorar. PTEA1 considera que estudiar en una preparatoria en el extranjero y enfrentarse a otro idioma la obligó, de alguna manera, a querer mejorar en sus habilidades comunicativas; considera que en este periodo desarrolló muchas de sus habilidades en la escritura. PTEA4 buscó en esta etapa el acercamiento con profesores de educación universitaria, pues sentía la necesidad de cubrir sus ansias de conocimiento en otros espacios.

Los cuatro participantes refieren acercamiento a la literatura durante su etapa escolar intermedia y lo relacionan, en menor o mayor medida, con el desarrollo de sus habilidades lectoescritoras. También narran haber tenido alguna actividad extraescolar; PTEA1 y PTEA3 coinciden en tener por lo menos una actividad relacionada con la música. Solo PTEA2 trabajó de manera extra en actividades relacionadas con lo literario

y lo escritural, para concursos escolares. En tanto, PTEA1, PTEA2 y PTEA3 se consideran estudiantes dedicadas.

“Super-responsable, fui, este, respetuosa con mis profesores [...] ya fui más dedicada, también” (PTEA1)

“Yo creo que era muy entusiasta, era muy, muy entusiasta, era muy alegre, era muy activa [...] En toda mi trayectoria, al menos, sí me considero una persona muy responsable, la matadita podrían decirle” (PTEA2)

“Una persona muy académica, siempre centralizada en la escuela, era mi única prioridad y hasta hace poco, siempre ha sido mi prioridad, incluso de mis amigos, de mi familia, de todo lo demás, para mí la escuela siempre era primero, entonces, muy, muy enfocada” (PTEA3)

En cuestión de las materias que han cursado, se vuelve a mencionar la figura del profesor como un factor determinante para preferir o no alguna: PTEA3: “Historia yo lo detestaba horrible, tenía una maestra terrible, nunca nos revisaba, nos pedía muchas cosas, nunca revisaba nada, era gritona, nos trataba mal, en general”. En este mismo sentido, PTEA1 y PTEA2 gustaron más de materias relacionadas con historia, literatura y español; PTEA3 y PTEA4 gustaban más de las ligadas con las ciencias exactas o el inglés.

En cuanto a la elección de la carrera, la influencia gira en torno a la huella dejada por un buen docente y la inclinación a investigar y enseñar:

“Por el maestro de sexto y la maestra de literatura, por su dedicación, por enfocarse en que nosotros aprendiéramos, y la pasión con la que enseñaban” (PTEA1)

“Tuve un interinato en una secundaria, precisamente de, como maestra de inglés, y en ese año que estuve, pues, en lo que estaba explicando a los muchachos, en lo que yo tenía que preparar mis clases y todo, pues me di cuenta que era realmente lo que me gustaba, es lo que más me gusta [...] está lo mejor de los dos mundos,

está mi idioma preferido y está la manera de poderlo enseñar a otras personas, de enseñar cómo se construye, cómo se hace, y ya simplemente mi, mi carrera soñada” (PTEA2)

Respecto a las materias preferidas en la universidad, los participantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (PTEA2, PTEA3 y PTEA4) coinciden en que prefieren las relacionadas con el lenguaje, como Lingüística del Inglés, Morfología del Español, Fonética y Fonología.

Los cuatro participantes coinciden en que el que no les haya gustado alguna materia durante la universidad tiene que ver con la mala planeación de los profesores o su forma de dar la clase:

“No me gustó la materia, pero por el trato de, de ese docente, era muy grosera hacia los alumnos de Educación, se notaba mucho su preferencia, entonces ella decía ‘ay, mis alumnos de Enseñanza del Inglés los amo, los adoro’, y a los de Educación los trataba muy mal, entonces a mí eso no me agradó, más bien fue el trato, no tanto en la materia, sino el trato que ella tenía de preferencial” (PTEA3)

Los cuatro participantes aseguran que sus calificaciones siempre han rondado los nueves y dieces. PTEA2, PTEA3 y PTEA4 estudiaron por lo menos un semestre en una carrera previa. PTEA2 terminó una licenciatura; PTEA3 estudió un semestre de otro programa, y PTEA4 algunos semestres de dos carreras previas, terminó una carrera técnica y realizó una certificación.

En cuanto a hábitos de estudio, los cuatro coinciden en realizar actividades de lectura o escritura. A PTEA3 y PTEA4 no les gusta estudiar, pero si se ven forzados a hacerlo, prefieren solo leer los libros. PTEA1 y PTEA2 prefieren redactar notas.

6.1.2 Desarrollo personal

En cuanto a las coincidencias encontradas en la categoría de Desarrollo Personal, relacionadas con sus pasatiempos y actividades en su tiempo libre, los cuatro participantes refieren, independientemente de su carácter introvertido o extrovertido, no socializar mucho por las actividades cotidianas de trabajo y escuela. Aunque PTEA1, PTEA2 y PTEA3 no se consideran completamente introvertidas, no salen mucho. PTEA4 considera que no tiene vida social.

Los cuatro participantes refieren leer diariamente; PTEA3 y PTEA4 mencionan esa actividad como un *hobby*. PTEA1, PTEA2 y PTEA4 gustan de leer literatura, como novela. Si bien ha leído literatura, PTEA3 prefiere leer textos relacionados con historia, geografía, ciencia, economía y psicología; PTEA4 gusta de textos teóricos y de ciencias exactas.

Solo PTEA2 menciona que le gusta escribir en su tiempo libre, como *hobby*. PTEA1 y PTEA4 solo escriben cuando se trata de trabajos académicos. PTEA4 escribió prosa durante la secundaria; en tanto, PTEA2 y PTEA3 actualmente escriben prosa y poesía.

Cuando se les pregunta directamente si sus maestros han influido en el desarrollo de sus habilidades para la escritura y la lectura, los cuatro consideran que sí:

“Dos maestros han sido claves” (PTEA1)

“Yo creo que han sido mis principales motivadores” (PTEA2)

“Son mis profesores los que me han dicho ‘oye, pues tienes, este, buena redacción, ahí se ve que tienes un poco de talento, entonces deberías de escribir un poco más’ [...] entonces yo siempre tomo los, los profesores en su tiempo, y los exprimo hasta donde puedo, les pido ayuda, me hago su amiga a veces” (PTEA3)

“Positivamente, en la [materia] que sí hubo una influencia” (PTEA4)

Tanto PTEA1, PTEA2 como PTEA4 consideran que sus profesores ayudaron y motivaron al aconsejar, corregir y mostrar su trabajo escritural.

En cuanto a la influencia de amigos, PTEA1, PTEA2 y PTEA4 consideran que no la hubo.

Los cuatro participantes piensan que sí tienen facilidad para escribir; PTEA1 y PTEA2 creen que tienen talento en la escritura:

“Sí, la verdad sí considero que sí tengo talento, aunque no me dedique a escribir todo el tiempo, a practicar, pero sí, me considero con talento en eso, porque sé organizar mis ideas, sé que, como establecer que tenga coherencia, sé la importancia de la utilización de la puntuación y de tener ideas claras y precisas”
(PTEA1)

“Sí, porque ya van como tres o cuatro veces que me acusan de plagio, entonces ya, ya eso para mí es un, una, una señal de algo” (PTEA2)

En cambio, PTEA3 y PTEA4 consideran que no son talentosos:

“No me considero talentosa realmente, eh, y le digo, para mí, este, escribir académicamente es un patrón porque pues los ensayos son siempre iguales”
(PTEA3)

“He visto mejores, he leído a mejores” (PTEA4)

PTEA1, PTEA2 y PTEA4 consideran que la lectura ha sido un factor que ha ayudado en sus habilidades de escritura, principalmente por la imitación de estilos:

“La lectura fue la que me ayudó un poquito” (PTEA1)

“Yo creo a lo acostumbrada que estoy a leer, a lo acostumbrada que estoy a escribir, mi mamá desde que estoy chica, siempre, siempre fue de estar leyendo algo en casa” (PTEA2)

“La lectura. Si no hubiera leído, no tendría idea de cómo escribir” (PTEA4)

PTEA1, PTEA2 y PTEA4 narran que conocen su facilidad para la escritura, pues sus profesores la evidenciaron. PTEA3 lo atribuye a que escribía poemas de niña y notaba que nadie más lo hacía.

En relación con el desarrollo de talentos, PTEA2, PTEA3 y PTEA4 consideran que la constante práctica los ha ayudado a mejorar. Los tres establecen que la escritura ha tenido un impacto positivo en sus vidas, sobre todo en el ambiente académico.

6.1.3 Entorno familiar

En la categoría de Entorno Familiar, los cuatro participantes mencionan ser de clase media. PTEA1 y PTEA4 pertenecen a la primera generación de su familia que cuenta con estudios universitarios completados. PTEA2 y PTEA3 son de ambientes en que la generación previa, por los menos uno de los padres, ya cuenta con estudios universitarios.

PTEA2, PTEA3 y PTEA4 consideran que aprendieron a leer y escribir muy pequeños o más rápido que los niños de su edad, entre los 4 y 5 años. Los cuatro participantes refieren tener contacto con la lectura desde pequeños; a PTEA1, PTEA2 y PTEA3 en la casa y en la escuela las ponían a leer palabras u oraciones relacionadas con las actividades de la escuela. PTEA2 y PTEA3 hacen referencia a la práctica de leer, motivada por la madre. PTEA4 leía solo, por gusto, desde muy pequeño.

Alrededor de la escritura, tanto a PTEA2 como a PTEA3 les gustaba escribir, actividad alentada por su madre. A PTEA1 y PTEA4 no les gustaba escribir y sus padres no los ponían a hacerlo. PTEA4 comenzó a escribir por iniciativa propia durante la secundaria.

6.2 Rasgos intrapersonales

Sobre los rasgos de personalidad, PTEA1 y PTEA3 se consideran responsables; PTEA2 y PTEA3 coinciden en ser perfeccionistas; PTEA2 y PTEA3 mencionan ser nerviosas y ansiosas. Para PTEA4 y PTEA3 la honestidad es una de sus virtudes. PTEA1, PTEA2 y PTEA4 creen que ser perfeccionistas es una debilidad.

En cuanto a los intereses académicos y profesionales, PTEA1, PTEA2 y PTEA4 desean dedicarse a la docencia; PTEA1 y PTEA4, hacer estudios de posgrado; PTEA2 y PTEA4 están interesados en la investigación académica. Solo PTEA1 considera que la enseñanza es una pasión en su vida.

En torno a los valores que rigen su vida, PTEA1, PTEA2 y PTEA3 piensan que la responsabilidad es esencial; PTEA2, PTEA3 y PTEA4, la honestidad; PTEA1 y PTEA4 mencionan el respeto.

Los cuatro participantes se consideran sumamente perseverantes:

“Siempre digo: ‘si quiero algo lo voy a lograr’” (PTEA1)

“Del 1 al 10, yo creo que soy un 12” (PTEA2)

“En la escuela soy muy perseverante” (PTEA3)

“Perseverancia sí, yo digo que sí hay” (PTEA4)

Los cuatro mencionan tener bastante autocontrol:

“Sí tengo buen autocontrol, a veces no, si trato de pensar antes de hablar de, antes de actuar ... cuando estoy en una situación frustrante trato de mejor en quedarme quieta, callada, pensativa, y luego ya digo ‘ok’, pero no pierdo el control de, de que hay una situación muy frustrante y luego, ¿no?, ya me frustro o lo expreso, pero no siempre me quedo quieta y veo bien lo que es lo que tengo que hacer o que decir para no afectar tanto, no afectarme ni afectar a la persona” (PTEA1)

“En cuanto a emociones, al menos yo considero que sí puedo regularlas bien, depende de la intensidad y depende de lo que esté sucediendo, pero regularmente puedo controlarlas, en... en cuestiones al menos de esa exigencia académica” (PTEA2)

“Yo creo que tengo muy buen autocontrol, en general” (PTEA3)

“Bueno, sí es otra de las características tal vez. Este, sí me han comentado de que les asombra cómo puedo estar tan tranquilo” (PTEA4)

Del autoconcepto, PTEA1 y PTEA2 se consideran dedicadas y perfeccionistas. Los cuatro participantes concuerdan en tener una buena autoestima.

7. Productos generados

7.1 Ponencia

Congreso Internacional de Ciencias Sociales Paso del Norte 2022.

Ponencia: Una aproximación a las características del talento en la escritura académica: estudio de casos.

7.2 Artículo en revista científica

Revista Ciencia UAT

En proceso

8. Conclusiones

Dados los resultados obtenidos, los elementos que surgieron a partir del análisis permiten delinear un perfil del talento en la escritura académica; además, se encuentra que el apoyo de los profesores, así como los valores, son catalizadores presentes en todos los casos.

Entre los catalizadores que mayormente destacan se encuentra que el aprendizaje de la lectura y de la escritura se ha dado a temprana edad; los apoyos de las personas que rodean a los aprendices, como los profesores, son principales motivadores del aprendizaje y desarrollo de la escritura. Aunado a esto, el gusto por materias de lingüística y la facilidad para redactar se da en los casos revisados.

Entre los valores más destacados, la responsabilidad es vista como esencial, y de entre sus características personales, aparece el que los entrevistados se consideran dedicados y perfeccionistas en lo que hacen.

Estos hallazgos permiten tener más elementos para la descripción de un perfil en el talento en la escritura académica, pues como se ha demostrado en un estudio previo, por parte de Vázquez et al. (2021), los maestros son detonantes en gran medida de que se siga desarrollando dicho talento; así como en el anterior, la perseverancia y el perfeccionismo sobresalen en los resultados del presente estudio.

9. Mecanismos de transferencia. (Si aplica)

No aplica.

10. Contribución e impacto del proyecto

El proyecto contribuye en la formación de un perfil del estudiante talentoso que sirva a instancias universitarias en la modificación de planes de estudio o en materias específicas, con miras a un impacto directo en el aprovechamiento escolar de los estudiantes universitarios, así como en la propia práctica docente dentro de las aulas. La réplica del talento escritural significa una mejora en beneficio de la formación académica y del perfil de egreso de los futuros profesionistas; en licenciaturas como Educación y Enseñanza del Inglés, permite evidenciar fortalezas esenciales para una mejor y más provechosa práctica de la enseñanza.

11. Impacto económico, social y/o ambiental en la región

Este proyecto permite contar con más elementos para la descripción de un perfil en el talento en la escritura académica que fomente en las Instituciones de Educación Superior (IES) una cultura de la palabra escrita que genere pensamiento crítico, conocimiento científico, construya ciudadanía y aliente la formación de talento profesional. Mejores prácticas de escritura y de generación de talento conforman en la sociedad mayores oportunidades de comunicación efectiva y de diálogos democráticos que conformen una

mejor y más equitativa sociedad, puesto que la escritura, como una actividad sociocultural, puede ser un instrumento mediador entre los diversos actores sociales y sus conflictos.

12. Referencias (bibliografía)

Domínguez de Rivero, M. (2007). El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 57-65.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41080204>

Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289.

Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22(38), 39-59. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357839273002>

Vázquez, Ó., Cervantes, D., García, T., y Gómez, D. (2021). Características coincidentes de estudiantes de Periodismo con talento en la escritura académica. *Revista Diálogos Sobre Educación*, 23(12), 1-27. <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.858>

13. Anexos

13.1 Taxonomía de los Roles de Colaborador (con las actividades logradas)

Roles	Definición de los roles	Nombre de él(la) investigador(a)	Figura	Grado de contribución	Actividades logradas durante el proyecto
1. Responsabilidad de la dirección del proyecto	Coordinar la planificación y ejecución de la actividad de investigación. Organiza los roles de cada colaborador, tiene la habilidad de identificar potenciales de cada individuo para generar una sinergia de equipo colaborativo.	Óscar Martín Vázquez	Director del proyecto	Principal	Verificar que se esté llevando a cabo el proyecto.
2. Responsabilidad de supervisión	Elaborar la planificación de las actividades de la investigación (cronogramas y controles de seguimiento), describe los roles identificados por el director del proyecto y facilita el apoyo constante a todos los roles	Dalia Lizette Gómez DE APOYO Diana Irasema Cervantes Arreola PRINCIPAL	Supervisor(a) del proyecto	- Principal - De apoyo	Revisar y verificar que los roles distribuidos se estén cumpliendo.

	para conseguir un trabajo integral, coherente y que llegue a buen término.	Óscar Martín Vázquez DE APOYO			
3. Realización y redacción de la propuesta	Preparación, creación y redacción de la propuesta de investigación, específicamente la redacción, revisión de coherencia del texto, presentación de los datos y la normatividad aplicable para garantizar el cumplimiento de los requisitos.	Dalia Lizette Gómez PRINCIPAL Diana Irasema Cervantes Arreola DE APOYO Óscar Martín Vázquez DE APOYO	Redactor de la propuesta	- Principal - De apoyo	Destinar el tiempo para la redacción correspondiente a cada rol.
4. Desarrollo o diseño de la metodología	Contribuir con el diseño de la metodología, modelos a implementar y el sustento teórico, empírico y científico para la aplicabilidad de los instrumentos en la ejecución del proyecto.	Dalia Lizette Gómez DE APOYO Diana Irasema Cervantes Arreola PRINCIPAL Óscar Martín Vázquez DE APOYO	Diseñador de la metodología	- Principal - De apoyo	Revisión en conjunto de la ruta metodológica para el cumplimiento de esta.
5. Recopilación/recolección de datos e información	Ejecuta las estrategias propuestas en acciones encaminadas a obtener la información, haciendo la recopilación de datos y la inclusión de la evidencia en el proceso.	Dalia Lizette Gómez DE APOYO Diana Irasema Cervantes Arreola DE APOYO Óscar Martín Vázquez DE PRINCIPAL	Recopilador de datos	- Principal - De apoyo	Se destinan tiempos de cada integrante para recoger la información.
6. Elaboración del análisis formal de la investigación	Aplicar métodos estadísticos, matemáticos, computacionales, teóricos u otras técnicas formales para analizar o sintetizar los datos del estudio. Verifica los resultados preliminares de cada etapa del análisis, los experimentos implementados y otros productos comprometidos en el proyecto.	Dalia Lizette Gómez DE APOYO Diana Irasema Cervantes Arreola DE APOYO Óscar Martín Vázquez PRINCIPAL	Analista de datos	- Principal - De apoyo	Se revisa si se ha cumplido el cronograma de trabajo y se redactan los diferentes apartados, de acuerdo con la distribución de cada rol.
7. Preparación, creación y/o presentación de los productos entregables	Preparar la redacción del reporté técnico de avance parcial y el reporte técnico final. Se hace la revisión crítica, la recopilación de las observaciones y comentarios del grupo de investigación. Y finalmente se procede a la edición del documento a entregar.	Dalia Lizette Gómez DE APOYO Diana Irasema Cervantes Arreola PRINCIPAL Óscar Martín Vázquez DE APOYO	Editor de reportes técnicos	- Principal - De apoyo	Cada uno es responsable de leer y revisar el documento final para su entrega.

13.2 Estudiantes participantes en el proyecto

Nombre de estudiante(s)	Matrícula	Tiempo promedio semanal (en horas) dedicado al proyecto	Actividades logradas en la ejecución del proyecto
-------------------------	-----------	---	---

No aplica