



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA



**LA ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS DESDE PRÁCTICAS
COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS REALIZADAS CON ESTUDIANTES
DE LA UNEFA-NAGUANAGUA**

Autora: Lcda. Angellys Del V. Blanco R.

C.I N°: 18.168.146

Tutor: Dr. Wilfredo J. Illas R.

C.I N°: 13.096.332

Bárbula, 2016



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA



**LA ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS DESDE PRÁCTICAS
COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS REALIZADAS CON ESTUDIANTES
DE LA UNEFA-NAGUANAGUA**

Autora: Lcda. Angellys Del V. Blanco R.

Tutor: Dr. Wilfredo J. Illas R.

Trabajo de Grado presentado ante la
Comisión Coordinadora del Programa
de Maestría en Lectura y Escritura para
optar al título de Magister

Bárbula, 2016



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIO DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA



VEREDICTO

Nosotros, miembros del Jurado designado para la evaluación del Trabajo de Grado titulado: **LA ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS DESDE PRÁCTICAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS REALIZADAS CON ESTUDIANTES DE LA UNEFA-NAGUANAGUA**, presentado por la ciudadana Angellys del Valle Blanco Rondón, C.I.: V – 18.168.146 para optar al Título de Magíster en Lectura y Escritura, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como:

Nombres	Apellidos	C.I.	Firma
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso que es amor y sabiduría infinita y mi principal motor.

A mi maravillosa familia que me acompaña y me apoya en todo momento.

A mis apreciados estudiantes que son fuente inagotable de inventos e investigaciones como esta.

A mi estimado profesor Wilfredo Illas por su orientación y guía.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, a mi familia, a mis amigos, y a mis estudiantes por acompañarme en cada paso que doy en esta hermosa profesión. Como seres sociales que somos, de todos los que se cruzan a nuestro paso aprendemos, a todos los que me han dejado enseñanzas y con ello han contribuido con mi crecimiento, mil gracias.

ÍNDICE

	Pág.
LISTA DE CUADROS	x
LISTA DE DIAGRAMAS	xii
RESUMEN	xiii
ABSTRAC	xiv
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I	
EL PROBLEMA	17
Planteamiento del problema	17
La Situación Temática en el Contexto Sociocultural e Institucional	17
Situación Problemática	23
Objetivos	28
Justificación	29
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	30
Antecedentes de la investigación	30
Bases legales	39
Bases teóricas	42
Bases orientadas al proceso didáctico	42
Un contenido procedimental	42
Aprendizaje Significativo	43
La mediación en la construcción del aprendizaje	45
Metacognición	48
Modelos cognitivos orientados al proceso de composición escrita	52
Decir y transformar el conocimiento Scardamalia y Bereiter	54
Bases orientadas a la construcción lingüística	58

Textos académicos	59
Estructura del texto de acuerdo con Van Dijk	60
Superestructura textual	60
Macroestructura textual	61
Informe	64
Ensayo	66
Monografía	67
Comunicación académica	69
Voz propia	69
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	72
Naturaleza de la Investigación	72
Tipo de investigación	72
Diseño de la Investigación	73
Diagnóstico	73
Planificación	77
Ejecución de la acción	78
Análisis y categorización de la Investigación	78
Unidad social	79
Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	79
Instrumentos de producción escrita	79
Observación participante	84
Sesiones en profundidad	84
Técnicas de análisis de datos	86
Escala de estimación	86
Definición de subcategorías	89
Metacognición	89
Comunicación académica	89

Superestructura	90
Voz propia	90
Triangulación metodológica	91
Análisis e interpretación de la información	92
Doble articulación	93
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS DE LA ACCIÓN	97
Fase de diagnóstico	97
Categoría emergente: La producción escrita académica en medio de las naciones retóricas de los estudiantes	99
Fase de construcción del plan de acción	110
Plan de acción general	112
Planes específicos	115
Fase de la acción transformadora	125
Categoría emergente: La mediación como elemento catalizador y orientador de la producción escrita académica de los estudiantes	125
Aplicación del programa de las prácticas de escritura consciente en torno a los textos académicos	127
Sesión 1: Inducción	127
Sesión 2: Tratamiento de la información en los textos académicos	130
Sesión 3: Elaboración del Informe académico	133
Sesión 4: Gestión de un Ensayo académico	134
Sesión 5: Producción de una Monografía	136
Apropiación y dominio de las estructuras discursivas en torno de los textos académicos	138
Categoría emergente: influencia del factor emocional en la producción escrita académica	162
Articulación de la fase diagnóstica y la fase de acción transformadora	168

REFLEXIONES FINALES	176
CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	180
REFERENCIAS	181
ANEXOS	185
ANEXO A: Entrevista a profundidad	185
ANEXO B: Observación participante	192
ANEXO C: Memoria fotográfica	214
ANEXO D: Muestras de escritura de los participantes	219

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1: Entorno socio-académico de la producción textual de estudiantes universitarios	24
Cuadro 2: El concepto de metacognición	53
Cuadro 3: Macroestructuras semánticas	66
Cuadro 4: Relación semántica y formal del texto escrito	67
Cuadro 5: Superestructura del Informe	69
Cuadro 6: Superestructura del Ensayo	70
Cuadro 7: Superestructura de la Monografía	72
Cuadro 8: Instrumento para el diagnóstico	79
Cuadro 09: Creando un vocabulario académico	84
Cuadro 10: Cuestionario de la entrevista a profundidad	89
Cuadro 11: Escala de estimación para el diagnóstico	91
Cuadro 12: Escala de estimación para el informe	91
Cuadro 13: Escala de estimación para el ensayo	92
Cuadro 14: Escala de estimación para la monografía	92
Cuadro 15: Triangulación metodológica	99
Cuadro 16: Resultados de la escala de estimación del diagnóstico	106
Cuadro 17: Diagnóstico de <i>Ne</i>	107
Cuadro 18: Diagnóstico de <i>Tr</i>	111
Cuadro 19. Plan de acción general	116
Cuadro 20: Plan específico 1: Inducción	121
Cuadro 21: Plan específico 2: Tratamiento de la información en los textos académicos	122
Cuadro 22: Plan específico 3: Elaboración del informe académico	123
Cuadro 23: Plan específico 4: Gestión de un ensayo académico	125
Cuadro 24: Plan específico 5: Producción de una monografía	127
Cuadro 25: Creando un vocabulario académico 1	133

Cuadro 36: Creando un vocabulario académico 2	133
Cuadro 27: Muestra de cita textual y parafraseada de (Cl) y (Ka)	136
Cuadro 28: Superestructura de la monografía parte A	141
Cuadro 29: Superestructura de la monografía parte B	142
Cuadro 30: Resultados de la escala de estimación aplicada al informe	144
Cuadro 31: Informe de <i>El</i>	147
Cuadro 32: Resultados de la escala de estimación aplicada al ensayo	150
Cuadro 33: Ensayo de <i>Ne</i>	153
Cuadro 34: Resultados de la escala de estimación aplicada a la monografía	156
Cuadro 35: Monografía de <i>Ja</i>	158
Cuadro 36: Escala macro del diagnóstico	172
Cuadro 37: Modelo del sistema de actividad según Engeström	175
Cuadro 38: Escala macro del informe	176
Cuadro 39: Escala macro del ensayo	177
Cuadro 40: Escala macro de la monografía	178

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Zona de Desarrollo Próximo	50
Diagrama 2: Modelo “ Decir el conocimiento” Scardamalia y Bereiter	59
Diagrama 3: Modelo “Transformar el conocimiento” Scardamalia y Bereiter	61
Diagrama 4: Superestructura del Informe académico	85
Diagrama 5: Superestructura del Ensayo académico	86
Diagrama 6: Superestructura de la Monografía	87



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA



**LA ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS
DESDE PRÁCTICAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS
REALIZADAS CON ESTUDIANTES DE LA UNEFA-NAGUANAGUA**

Autora: Lcda. Angellys Del V. Blanco R.

Tutor: Dr. Wilfredo J. Illas R.

Abril, 2016

RESUMEN

El presente Trabajo de Investigación se circunscribe en el diseño de prácticas cognitivas y metacognitivas para afianzar la estructura profunda de los textos académicos: Informe, Ensayo y Monografía en los estudiantes del primer semestre de la carrera de Administración y Gestión Municipal de la UNEFA-Naguanagua. De este modo, se plantean las carencias de estructuras discursivas en torno de los textos que se manejan en la Universidad. Ello conduce a un momento teórico en el cual se especifica la influencia y pertinencia de algunos soportes teóricos y conceptuales en las tareas de escritura universitaria, tales como la teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel y la base epistémica de la metacognición. El ámbito metodológico, se construye a partir del diseño de investigación cualitativa bajo el enfoque de la Investigación-Acción-Participante propuesto por Kemmis y McTaggart (1988) y las técnicas de recolección de datos: Observación participante, modelos textuales para la producción escrita y sesiones a profundidad o entrevistas grupales. Estas técnicas se emplearon al inicio y durante las prácticas cognitivas y metacognitivas, y se presentaron en el proceso de triangulación que desemboca en una doble articulación para destacar el carácter teórico que media entre el diagnóstico y la acción transformadora. Finalmente, estas prácticas sirvieron de base para desarrollar en los estudiantes esquemas cognitivos y metacognitivos a través de los cuales lograron afianzar las especificidades de los textos trabajados. Este estudio pretende servir de material procedimental en la producción de textos académicos con mayor congruencia y precisión.

Línea de investigación: Producción Textual

Palabras clave: Prácticas de escritura, Metacognición, Textos académicos



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIO DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA



**LA ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS
DESDE PRÁCTICAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS
REALIZADAS CON ESTUDIANTES DE LA UNEFA-NAGUANAGUA**

Autora: Lcda. Angellys del V. Blanco R.

Tutor: Dr. Wilfredo J. Illas R.

Abril, 2016

ABSTRACT

The present investigation is limited to the development of writing practices to strengthen the deep structure of academic texts: Report, Essay and Monograph. It draws on the theory of meaningful learning of David Ausubel and the epistemic basis of metacognition. The design of qualitative research is still under the proposed Kemmis and McTaggart (1988) approach to research-Action-Participant. In the field problematizador deficiencies discursive structures around the texts that are managed in the University arise; this situation is approached from socially and academically. At the theoretical level the influence and relevance of some theoretical and conceptual tasks in college writing specifying media. In the area three shows the methodology used in the study, through the techniques of data collection: participant observation, textual models for print production and in-depth sessions and group interviews. These techniques were used at the beginning and during practice consciously writing, and presented in the triangulation process leading to a double joint to highlight the theoretical mediating between diagnosis and transformative action. The contribution offer conscious practices cognitive schemata of students writing and always intended resized and socialize that apply to serve as a procedural material in the production of academic texts with greater consistency and accuracy is expressed in this section.

Keywords: Practice writing, metacognition, academic texts

Research line: Textual Production

INTRODUCCIÓN

La escritura se ha vuelto una necesidad humana. Es esencial comunicarse por escrito a través de diferentes canales, entre ellos la web, con gran relevancia hoy en día. Pero lo que le designa dicho requerimiento es que casi todas las prácticas de interacción social lo exigen así, y siempre es motivador escribir una carta de amor, un poema, una nota, un recordatorio, entre otros. No obstante, en muchos casos hay preceptos que es preciso seguir con aplomo. Es el momento en el cual se evalúan las competencias lingüísticas y textuales de los individuos en torno a esta práctica que posee un mayor grado de formalidad que la oralidad. Las Universidades, se convierten en ese lugar en el que se exige todo con mayor rigurosidad por ser éstos los Estudios de Educación Superior como anteriormente se le denominaban.

Ha sido objeto de estudio que en este nivel aún no se han obtenido las competencias adecuadas para escribir textos académicos y muy por el contrario se ha caído en un resabio estudiantil al momento de hacer tareas de escritura. La Universidad Politécnica de la Fuerza Armada Nacional, como muchas otras Universidades según estudios recabados, presenta esta situación en los diferentes niveles de estudio. Por ende, es casi obligatorio crear herramientas que provean una transformación a esta circunstancia.

El presente estudio propone una opción viable para generar un ambiente y posición, de los estudiantes, diferente, a la hora de producir textos académicos. De esta forma se iniciará el Capítulo I: Planteamiento de Problema, esbozando el conflicto que representa la producción no eficiente de textos académicos en las Casas de Estudios Universitarios, igualmente se plantearán los objetivos de la Investigación y la justificación del estudio. En el Segundo Capítulo, a saber, Marco teórico, se

expondrán los antecedentes de la investigación, bases legales y teóricas con el alcance procesual del problema planteado. En el tercer capítulo, se presenta la metodología a emplear para recabar los datos de estudiantes y el contexto de escritura. Y por último, en el cuarto capítulo se presentan los resultados de la acción a través de una triangulación y doble articulación que recoge todos los indicios e información extraída de los contextos de estudio y fundamentada teórica y conceptualmente por las bases epistémicas pertinentes.

A modo de cierre, se presentan las reflexiones finales. A través de ellas se muestra la voz de la investigadora en su posición y apreciación como participante de la investigación. Se recalca nuevamente que este estudio, pretende crear instrumentos que permitan a estudiantes y docentes orientar un poco la mejora de resultados en cuanto a la producción textual académica y así favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en este respecto.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

La Disyuntiva Temática en el Contexto Sociocultural e Institucional

En diversos escenarios del acontecer social se distingue una inclinación hacia el desarrollo científico, la investigación, y aún más allá el aprendizaje desde la base de la investigación acción. Lo cual es un enfoque significativo en el desarrollo educativo, pero algo sucede con las competencias en materia lingüística. Hay un vacío asociado a los procesos que tienen lugar al momento de escribir y esto demanda atención; la producción escrita en el presente implica la inclusión del sujeto en el centro de acción de la sociedad a través de la disertación, la investigación, el diálogo, y la comunicación de masas por medio de la producción intelectual presentada en un soporte que perdure como lo es la escritura. En este sentido, (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 77) explican que “Los géneros discursivos escritos se han constituido históricamente como prácticas sociales ligadas a cada cultura y a cada sociedad”.

Por el motivo anterior, todo estudiante que está en proceso de preparación, debe aprehender el código escrito y apropiarse de las herramientas lingüísticas que le provean un adecuado dominio del mismo. Son foco de estudio las prácticas escriturales poco adecuadas en contextos universitarios, pues es en este momento en el cual se debería alcanzar la cúspide de este proceso y hacerlo de forma espontánea y auténtica. No obstante, la realidad es otra, y se presenta una conducta renuente en lo que a estas prácticas se refiere. Por ello, debe existir un trabajo en conjunto que más allá del aula de clase vaya a la sociedad en general y a prestar más cuidado y esmero hacia cultivar las competencias en lengua escrita académica.

La Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Nacional, presenta esta confrontación en cuanto a los textos académicos de los estudiantes, entre los cuales se pueden mencionar: reseñas, informes, monografías, exámenes, ensayos, entre otros. Los estudiantes del 1° semestre de la Carrera en Administración y Gestión Municipal fueron la unidad social de la presente investigación, por cuanto sus producciones académicas distaban de los patrones o modelos discursivos pertenecientes a cada tipología textual. Se evidenció un desconocimiento de las estructuras textuales y formas discursivas necesarias para generar un artículo. Como docente nace la responsabilidad de abordar los conflictos encontrados y tratar de buscar las herramientas que proporcionen una salida o atenuante al respecto.

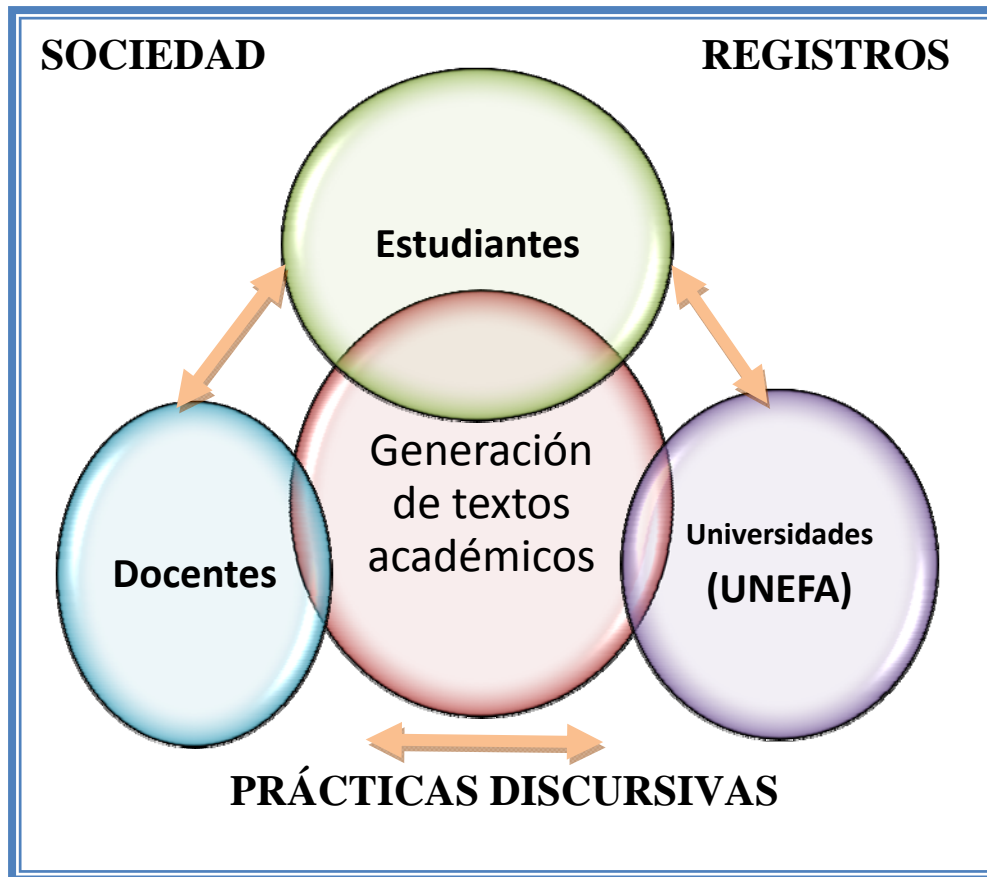
Zambrano (2011) refiere lo anterior al exponer que se está haciendo un esfuerzo en las universidades venezolanas para la creación de asignaturas, sin embargo, enfatiza que estos esfuerzos deben estar enmarcados en el desarrollo de la “alfabetización académica”. En otros términos, asumir la lectura y la escritura desde unas “políticas lingüísticas” que permitan, como lo dice Serrón Ob. cit. “una cultura de lo escrito” y, como lo señalan García y Martins Ob. cit., “la generación de una producción escrita con fines comunicativos y no evaluativos” p. 22. Se representa esto, en un compromiso social que dirige esfuerzos a pensar y actuar con nuestra lengua, darle el lugar que merece en el sistema universitario y así orientarse hacia su desarrollo. Evitando, en este sentido, la noción de los poetas vanguardistas de “El arte por el arte” y aludiendo a la plena conciencia y convicción de que el lenguaje es, indiscutiblemente, parte de la vida del hombre, y se debe capacitar a los discentes en el empleo, la producción y comprensión de este bagaje cultural.

La atmósfera reseñada que tiene lugar en el sistema de educación universitaria está conformada por un trinomio de actores que inciden directamente en ella, a saber: estudiantes, docentes e Instituciones, estos dos últimos como constructores del

currículo. Dicho trinomio, a su vez se incorpora en una dinámica con prácticas discursivas específicas. Las Universidades tienen un desafío y una responsabilidad inigualables: La capacitación final de los futuros forjadores de la sociedad. En este orden, su trabajo proviene y se dirige hacia el entorno circundante, pero se forma en un recinto y un tiempo determinados. Las investigaciones reseñadas a lo largo de este estudio coinciden en que estas casas de estudio se preocupan por destacar la carencia de competencias lingüísticas y textuales que presentan; y aun así al pasar de los tiempos la situación se mantiene. Es momento entonces de detenerse a pensar si realmente se están buscando soluciones o transformaciones que lleven a una redirección del problema. No deja de ser complejo cuando esta es una situación que incluye tantas variables.

El presente cuadro expone el trinomio de actores que forman parte de las prácticas discursivas, o como se ha dicho: “la alfabetización académica”, reflejada en los textos académicos en torno de los cuales se despliegan registros, voces, formas discursivas, y estructuras textuales que requieren un cúmulo de competencias forjadas en el neófito a lo largo de su preparación académica y que como se ha dicho es una de las barreras con las que se encuentran los docentes en su ejercicio diario. La delimitación del cuadro obedece a la praxis docente, centrando la atención en el primer semestre de la carrera de Administración y Gestión Municipal de la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Nacional UNEFA que fue de espacio del cual partió la iniciativa del estudio en cuestión, y se extiende en la misma área a las Universidades en general.

Cuadro1: Entorno socio-académico de la producción textual de estudiantes universitarios



Fuente: Producción propia

La *alfabetización académica* acarrea una gran responsabilidad compartida entre todos los actores del proceso educativo. Genera el conocimiento sobre la producción escrita del estudiante, no como un acto de inspiración, sino como una semilla que se debe ir cultivando para discurrir entre las distintas situaciones comunicativas de las que forma parte y perfilar lo que concierne al registro, discurso, y producción académica. La asignatura en la cual se desarrolla esta investigación recibe el nombre de: Técnicas de Estudio y Documentación, ubicada en el primer semestre de la mencionada carrera. Es pues, una de sus unidades conceptuales la de

los trabajos de investigación: Informe, Monografía y Ensayo, los cuales se disponen en un entorno que Teberosky, citado en Zambrano (2011, p. 242) distingue así:

En el caso de la comunicación académica, el emisor es un miembro de la comunidad académica. El lector son los otros miembros que lo juzgan y evalúan; el contexto impone los cánones para decidir qué es apropiado y qué inapropiado; la finalidad del discurso es argumentar, convencer y persuadir, el medio de comunicación es fundamentalmente el escrito, y el discurso toma posición respecto a otros discursos de la misma área de conocimiento.

En esta apreciación de Teberosky se puede observar al lector (en este caso el docente) como evaluador y al contexto académico como adaptador de la producción a ciertos lineamientos que perfilarán lo adecuado e inadecuado con respecto a la textualidad y a cada área de conocimiento. Como complemento de lo expuesto por este estudioso, se refleja en el cuadro 1, en cuyo desarrollo se expone a la Universidad junto a docentes y estudiantes como los responsables de ubicar los registros pertinentes al entorno académico y gerenciar las producciones hacia la meta deseada: los cánones establecidos. El estudiante es el cabecilla (junto a su evaluador y la Universidad que de forma implícita le demarca su contexto) y emitirá discursos con intenciones preestablecidas: persuadir, argumentar, exponer, razonar... Todo el escenario se establece dentro de la sociedad y ella se enlaza con registros y prácticas discursivas que se engloban en lo que definía Zambrano 2011, citada en líneas anteriores, como *políticas lingüísticas*.

Por otro lado, la producción escrita tiene un fin esencial que es la comunicación; se sustenta en un mensaje que debe ser comprendido por el destinatario y como proceso comunicativo requiere una respuesta, una interacción. En el ambiente educativo esta comunicación se encierra en un concepto evaluativo

orientado a aprobar o reprobado la tarea asignada lo cual le resta su esencia comunicativa y lo ubica en una encomienda que ha de ser cumplida. No obstante, dicha manera de hacerlo se circunscribe en un sistema curricular ubicado dentro del paradigma cuantitativo que necesariamente lo requiere así. Ello pudiera entorpecer el proceso evolutivo de las producciones, y representaría un desafío para los docentes brindar a los estudiantes la oportunidad de reescribir y reelaborar sus producciones por limitaciones de tiempo y razones de matrícula.

Es conveniente también, hablar de la posición de cierto grupo de docentes, que en ocasiones confunden un texto y otro o manejan nociones poco acertadas de cada uno, tienden a igualar y/o confundirlos. Además, se debe señalar que se trabaja poco en los contextos académicos la producción escrita a fin de generar una interacción con los estudiantes sobre la estructuración del discurso formal y las superestructuras manejadas en los géneros académicos. Partiendo de la pertinencia de la escritura en el escenario científico y cultural, como base del desarrollo y la divulgación de estos, se demanda la enseñanza y aprendizaje coherente del discurso. Serrano en García Romero (2008) expone:

Estudios empíricos (Becerra Cano, 2000; Costa, 2006; Marín, 2006; Sánchez y Álvarez, 2001; Serrano, 2001; Silvestri, 2001) revelan que tanto en la Educación Básica como en el nivel medio y en el universitario, son escasas las situaciones comunicativas que posibiliten leer textos y conversar o discutir sobre temas o problemas, de manera que se permita a los estudiantes tender puentes entre los espacios comunicativos informales y otras situaciones más formales que exigen niveles de explicación y argumentación y registros diferentes. (p. 66) [subrayado propio]

Se plantea la disyuntiva con respecto al lenguaje científico, técnico o formal que debe manejarse en los espacios universitarios, en las aulas de clase y que incidirán en el desempeño lingüístico de estos estudiantes, en otras palabras, si el docente trabaja en función del desarrollo de estas competencias puede orientar mejor la respuesta de ellos al producir un discurso académico en un texto específico y además si se indican las distinciones mayormente típicas de cada uno de ellos, podría mejorar la acción que se espera. En esta investigación se trabajarán los textos: Ensayo, Informe y Monografía que requieren necesariamente un conocimiento lingüístico y textual coherente con la formalidad y representación que tienen cada uno de ellos. Es un compromiso asumir la producción de dichos artículos desde un trabajo cooperativo que transforme la pasividad asumida en su elaboración y construya de forma activa la reorientación de las prácticas escriturales en torno a ellos.

Aunque la carrera de Administración y Gestión Municipal, como su nombre lo indica, denota un flujo de operaciones dirigidas a la planeación y ejecución de actividades de corte gerencial que van desde el espacio local hasta el Nacional, el estudiante de esta carrera igualmente debe estar dotado de competencias en la generación de textos académicos que posteriormente podrían ser textos producidos en un contexto laboral. Como a cualquier otro futuro profesional estas prácticas complementan su formación como un actor integral del proceso educativo del que es protagonista, afianzándose así su formación en un área tan significativa e imprescindible para el ser humano en la sociedad como lo es su desempeño lingüístico oral y escrito.

Situación Problemática

Muchos concuerdan en definir la escritura como una tarea compleja (Calsamiglia y Tusón 2002, Ríos Cabrera 2000, Cervera, Hernández García, Pichardo y Sánchez Lobato 2007 y Parodi 2008, por mencionar algunos). En efecto, Parodi

(2008) expone: “Como bien se sabe (...) la escritura en general y tal vez la escritura académica más aún, es un arduo proceso colectivo y construido a múltiples manos y voces” (p.13). Y como proceso colectivo supone una responsabilidad compartida entre el colectivo que forma parte de la educación sistemática, iniciando por el docente, y continuando con las instituciones y el currículo. Se llega, en este apartado, a otra conclusión y es que el docente es igualmente responsable de las producciones poco adecuadas en los contextos universitarios.

Lo que se observa es una posición mecanizada frente a los distintos textos trabajados en la escolaridad, y en raras oportunidades se logra discernir la voz propia muestra de una posición crítica frente a alguna referencia textual o, una opinión sustentada para encabezar algún escrito. Existe cierto distanciamiento entre la labor de escritura que debe permitir un dinamismo lingüístico, discursivo, retórico y dialógico y lo que muchas veces se presenta: un texto copiado de internet y parafraseado, en el mejor de los casos. La aprehensión de ciertos modelos o patrones discursivos pareciera ser tarea desconocida para muchos, cuando realmente es el diario hacer en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Y, a propósito de esa llamada “voz propia” surge también la inquietud de cómo dicha voz es tomada por los estudiantes, ¿Se refiere la voz propia a adecuar un discurso al modo de hablar en un registro informal, incluso con incoherencias, faltas gramaticales, vicios del lenguaje, y errores ortográficos? En esta línea se desarrolla una investigación de Morales y Velázquez titulada *La escritura estudiantil universitaria: Dificultades generales en la comprensión y la producción de textos en la universidad*, compilada por García Romero (2008) en la cual se señala que: “La dificultad surge porque muchas veces se confunde esta indicación con algo parecido a “diga lo que le venga en gana y como le dé la gana”. El resultado de esto son textos con escasa coherencia (...) elaborados de manera “epiléptica” ” p. 249. En este sentido los investigadores emplean la primera frase entrecomillada de manera muy

cruda y enfática pero certera. Es decir, se confunde esta instrucción con una comunicación informal y/o coloquial presentada por escrito. Es entonces cuando se cae en la presentación de textos igualmente inadecuados con respecto a la previa indicación.

Por otro lado, el uso de la tecnología y sus múltiples herramientas para la comodidad de todos los usuarios brinda mejoras en el proceso de investigación, sin embargo también pudiera entorpecer la producción escrita cuando se encuentra todo esbozado “a la justa medida”, es decir, textos publicados en la web que concuerden con los parámetros establecidos para una asignación formal. Es en este momento cuando interviene la toma de esa información de manera automática sin que esto genere un proceso de reflexión por parte del estudiante quien en muchos casos sólo lee algunas líneas y presenta el texto como propio.

Es prudente, entonces, definir lo que se entiende como textos académicos. En palabras de Adelstein y Kuguel (2008) “Son textos especializados que circulan en el ámbito de investigación y educación superior. La denominación “texto especializado” hace referencia a los textos producidos en ámbitos específicos con fines específicos” (p.15). El presente estudio se basa en la creación de prácticas de escritura en las que se genere un conocimiento sobre las actividades que giran en torno a la creación de un texto académico. Estos textos sugieren la apropiación de normas provenientes de espacios determinados, que demandan competencias adecuadas con los requerimientos exigidos así como estructuras e intervenciones variadas del estudiante: formas subjetivas, objetivas, críticas, impersonales. Es así que tener un adecuado desenvolvimiento en la elaboración de estos artículos pasa a ser una exigencia debido al impacto social y relación que tienen estos espacios con la actuación laboral. Los estudiantes serán los futuros profesionales del país en distintas áreas y ramas y es un componente importante para su desempeño dominar la lengua escrita y más aún saber desarrollar con eficacia textos académicos de diversa índole. Parodi (2008) agrega:

Los géneros académicos y profesionales se operacionalizan a través de un conjunto de textos que se organizan a través de un continuum en el que se van concatenando desde los textos escolares generales hacia los académicos universitarios y los profesionales. Esta progresión se concibe desde una persona en formación académica, a través de la cual se debe ir paulatinamente enfrentando escenarios y géneros diversos. (p.30)

Este aporte demarca una progresión consecutiva en cuanto a los géneros académicos y sitúa en el medio a los contextos de educación universitaria y en la cúspide al escenario profesional. Igualmente, se traduce como un andamiaje que le permitirá al estudiante y futuro profesional estar preparado para desarrollar de manera adecuada constructos discursivos y apropiados a los diversos géneros académicos.

Volviendo al problema inicial, se puede resaltar un estudio hecho por Farías (1996), en el cual se plantea que la dificultad en la gestión textual académica no es un asunto de estos tiempos sino un aspecto que, a pesar de todos los adelantos en materia educativa y tecnológica, se ha mantenido en el tiempo. En dicho estudio Farías concluye que “el problema no es la ignorancia de ciertas reglas o modelos, sino mas bien el resabio, la distancia con que esas reglas o modelos han sido interpretados hasta el punto de crear un nuevo género” (p.23). El autor sintetiza que ese nuevo género es “el trabajo” y se ha caído en la costumbre de asemejar todos los textos académicos al estilo del mismo.

Ya se ha referido previamente, pero ahora se llamará con el término de Van Dijk, a aquella manera en que sistematizamos las ideas de un texto de acuerdo con su tipología: “Superestructura”. Expuesta como: “la *forma global* de un discurso, que define la ordenación global... y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos.” (Van Dijk, 1996, p. 53). Este elemento será el centro de las prácticas de escritura del presente estudio, pues, las voces y maneras de esbozar las ideas y

convertirlas en palabras se deben adaptar a un molde establecido. El cual se debe tomar en cuenta antes de iniciar el texto, en la planificación, durante la redacción del mismo y en la revisión final para evaluar su ajuste, es decir, se circunscribe en la superestructura de cada texto que lo define y a su vez lo diferencia de otro. Es decir, los estudiantes desarrollarán las ideas con unas directrices propuestas previamente y tendrán en cuenta la dirección que deben seguir en el transitar de sus escritos.

En resumen, los textos académicos son la materialización o manifestación empírica de que el conocimiento circula. Pero se dejan al margen, se dan por conocidos, se generalizan y no se desarrollan de forma apropiada. Es preciso reconocer que cada uno tiene una superestructura definida que lo diferencia de otro de acuerdo con las herramientas a emplear en su construcción y los estilos que cada uno representa. A todos los miembros de la comunidad universitaria compete desarrollar prácticas orientadas a mejorar el panorama descrito. De esta conclusión parte el presente estudio que trata de preparar un ambiente idóneo para la creación de un texto académico partiendo de la generación de un proceso cognitivo y metacognitivo que conciencie al estudiante de las competencias inmersas en la escritura y lo lleven a desarrollar su propia voz. A su vez se espera que los docentes dirijan su acción a la transformación de prácticas que generen respuestas eficaces en los estudiantes.

De este modo surge la principal interrogante ¿Cómo se puede contribuir a mejorar las prácticas escriturales académicas de los estudiantes de Educación Universitaria? A ésta le siguen otras como ¿De qué manera orientar la alfabetización académica en la producción de los textos académicos? Y además ¿Cómo influye el desconocimiento de las superestructuras textuales en la generación de textos académicos? Y ¿Hasta qué punto la mediación docente puede incidir en la mejora del conflicto de escritura académica? En torno a estas interrogantes se realiza la presente investigación.

Objetivos

Objetivo general:

Generar prácticas cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de competencias en lengua escrita con propósitos académicos en los estudiantes del primer semestre de la Carrera de Administración y Gestión Municipal de la UNEFA.

Objetivos específicos

Explorar las prácticas discursivas de los estudiantes con relación a los textos académicos.

Diseñar constructos discursivos en conjunto con los estudiantes, para abordar especificidades de la escritura académica.

Ejecutar las prácticas cognitivas y metacognitivas con los participantes en sus producciones académicas

Evaluar el proceso de transformación de los protagonistas del estudio en función de los textos académicos trabajados: Informe, monografía y ensayo.

Justificación

Desde el punto de vista social se hace imperante una investigación que aporte herramientas significativas y provechosas al proceso de producción escrita académica en contextos universitarios. El dominio de la comunicación escrita en todos los escenarios de interacción social es un requisito *sine qua non*, puesto que se debe tener ciudadanos capacitados en el dominio de su propia lengua con la capacidad de expresarse de forma espontánea ante una población específica.

Por consiguiente, se hace necesaria la presente investigación en términos de buscar una solución al problema planteado, pues, la falta de autorregulación y autogestión en las producciones escritas se entrevé en los proyectos de investigación, informes, artículos expositivos, de opinión etc. Y abundan estudiantes que con frecuencia dicen: “no lo puedo hacer”. Por ello, se observa una carencia de recursos discursivos que encuentra su origen en la falta de manejo cognitivo y metacognitivo de la escritura representado con inseguridad en el proceso, pues como proceso amerita ser trabajado de forma holística y dinámica y adaptarse a los distintos escenarios en que se suscite: académico, formal, informal etc.

Lo que resulta pertinente es contrastar el problema de la gestión textual académica no es un asunto actual sino que tiene años y décadas y aún los adelantos tecnológicos han ido en detrimento de ello por cuanto se presentan accesibles al plagio. Esta situación se ha abordado desde el conflicto en sí, se ha explicado, concretado las causas, consecuencias, así como las deficiencias del proceso no obstante, es necesario presentar herramientas para la confrontación y transformación de este conflicto que encuentra lugar en las aulas de educación universitaria.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes

Es de vital importancia conocer las investigaciones relacionadas con los trabajos en curso, pues brinda un abanico de información y complementa el marco teórico del proyecto. En este sentido, se deben conocer las investigaciones ya realizadas que tienen el mismo estilo que las del presente trabajo a fin de establecer la factibilidad y viabilidad de la propuesta.

A nivel internacional se han desarrollado varios estudios relacionados con el presente tanto en la metodología de los tipos de investigación acción y diseño cualitativo, como en las líneas de la producción escrita y, la mediación docente en el desarrollo de las competencias escriturales de los discentes.

En primer lugar, se presenta el trabajo de investigación de Alarcón (2009), de la Universidad de San Carlos de Guatemala, titulado: *Lectura+ Escritura+ Evaluación en Educación Superior*, presentado como ponencia en el *V Congreso de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura*. El objetivo principal de este trabajo es transformar la actitud, conducta y mentalidad de los *aprendientes* y generar hábitos de lectura y escritura mediante la aplicación de herramientas inéditas.

De tal modo, la investigación presenta un aporte innovador en la práctica evaluativa, pues ésta se realiza a través de un proyecto de intervención artística, que parte de la lectura del texto *Antropología Filosófica* de Ernst Cassirer para la creación de una Galería Urbana elaborada por los estudiantes. En este proyecto se involucró la comunidad y los aprendientes recobraron autoestima y gusto por la lectura.

La investigación mencionada tiene relación con la presente al querer proponer estrategias que reviertan el proceso de escritura y la hagan ver como una práctica social que se debe aprehender desde los contextos académicos formales para llevarse a la vida y a las prácticas sociales informales. La idea es que exista una sincronía entre el saber y el hacer que cree un acercamiento entre el estudiante y las prácticas de lectura y escritura.

Por otro lado, en la revista Signos 2010 de Chile se presenta una investigación de Estela Moyano titulada *Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional*, la investigación se lleva a cabo a través de una propuesta que tiene como objetivo central el desarrollo y abordaje de géneros académicos así como el desarrollo de los registros formales en dichos géneros. La propuesta se denominó: “El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera” y fue aprobado por el Consejo Superior de la Universidad General Sarmiento de Argentina. A través de esta propuesta se plantea la necesidad de un panorama que invite y requiera la participación del estudiante en la construcción de comunidades disciplinares donde se trabajen las prácticas ligadas al desarrollo de géneros académicos, por supuesto, poniendo en práctica la elaboración de artículos académicos e interactuando con el conocimiento especializado y los patrones propios de la construcción de textos de esta índole.

Moyano propone una “negociación entre pares” a través de la cual dispone a interactuar a los profesionales de la lingüística y producción textual junto con los

especialistas en las tareas de conocimiento a trabajar, de tal forma que no se descuide ni un aspecto ni el otro y se trabaje en forma cónsona para la construcción de estas comunidades disciplinares al lado de los estudiantes.

Esta experiencia investigativa posee analogía con la presente en cuanto a la consideración de que el desarrollo del lenguaje siempre será un punto importante para representar el conocimiento. Y si los textos académicos son la materialización y representación de las investigaciones, avances científicos y manifestación de las diferentes disciplinas y ramas del conocimiento, se debe trabajar en pro de las prácticas de desarrollo de la lengua escrita, y aplicación de registros formales y técnicos así como de las particularidades de cada género académico. El componente lingüístico es de vital importancia en la representación del conocimiento empírico y humanístico. Moyano, lo demuestra a través de su propuesta, que ella considera como un “logro institucional”

Esta investigación no es más que la verificación de que el componente lingüístico es necesario en la ejecución de textos académicos al igual que el trabajo de los registros formales. No sólo se trata de decir lo que se sabe de una forma automática sino de tomar en consideración los contextos de realización del discurso y las características, elementos y pinceladas que llevan consigo la realización de un texto que, como un arte definida, tiene una técnica y un estilo. Los diferentes géneros deben conocerse con distinción unos de otros y saberse desarrollar sin dejar de lado la profundidad del área de conocimiento a tratar.

De este modo, Roldán, Vásquez y Rivarosa (2011) de Argentina elaboran una propuesta de investigación denominada *Mirar la escritura en la educación superior como un prisma* desde la cual proponen transformar la idea de mirar uniformemente los problemas educativos sobre la escritura y en vez de ello hablan de cambiar de ángulo y pluralizar este problema desde las voces de sus actores inmediatos:

estudiantes y profesores. Asimismo, parten de las consignas de escritura que son decretadas por los docentes del campo de las Ciencias Biológicas en la Universidad. La metodología se centra en entrevistas y las tareas de escritura que son anunciadas a los estudiantes desde una dimensión cognitiva lingüística y estructural fijándose en la interacción socio-discursiva de estas actividades. Este contexto situacional es de gran relevancia al momento de hablar de las tareas de escritura en las aulas universitarias. Conviene aquí diagnosticar las circunstancias sociales que se encuentran en juego y su incidencia en la producción escrita.

La presente investigación está influenciada por la de Roldán, Vásquez y Rivarosa (2011) desde el punto de vista interactivo que existe entre estudiantes y profesores y que permite ver los procesos de producción escrita académica como elementos pluripolares desde estos, que son sus actores inmediatos. Precisamente estos son los que desempeñan el papel de protagonistas de la presente investigación y desde los cuales se establecieron observaciones que permitieron apreciar la interacción a través de los diálogos didácticos y la influencia de la mediación en la apropiación de patrones discursivos para trabajar textos con propósitos académicos.

Para culminar con el ciclo de investigaciones en el ámbito internacional se cuenta con un proyecto de investigación científica en Colombia, coordinado por Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013) titulado *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Esta fue una investigación desarrollada en diferentes universidades a lo largo del país. Específicamente participaron en la investigación 17 grupos de investigación desplegados en dichas universidades desde las cuales se desarrollaron las encuestas y entrevistas para la recogida de datos. El propósito central se orientaba a conocer las prácticas de lectura y escritura de la Universidad colombiana desde su didáctica, es decir enfatizando el qué y para qué se lee y se escribe. El problema presentado partía

de la concepción de que los estudiantes incursionan en la vida universitaria sin las competencias necesarias con respecto a la lectura y la escritura y ello se convertía en un conflicto para ellos y para los profesores de las universidades en general.

Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013) plantean la misma inquietud que se dispone en torno a la presente investigación y es estudiar los contextos discursivos que se generan en torno de la alfabetización académica y que no son los más convenientes cuando el estudiante comienza a cursar los primeros semestres de una carrera universitaria. Parece ser esta una carencia que enfrenta la universidad en general, pues hay una fisura pronunciada entre la escolaridad básica y la universidad que impide que los estudiantes lleguen a esta última con las herramientas necesarias para desenvolverse adecuadamente en la actividad lingüística de la lectura y la escritura. Exponen los autores “no es clara la labor de las universidades de nuestro país. Se hace necesario repensar y fortalecer la escritura y la lectura en su función epistémica” p. 278. En este sentido, a la universidad como comunidad académica se le atribuye una parte de la responsabilidad en cuanto a las prácticas discursivas de los estudiantes.

Es precisamente esta, la base contextual del planteamiento del problema de esta investigación y es que los actores del proceso educativo, como lo son profesores, estudiantes y universidades no se encuentran concatenados en cuanto a la obtención de resultados y trabajo de procesos en lengua escrita académica. En lugar de ello, hay una disparidad y descontento en uno y otro que no apunta a encontrar objetivos afines en el desempeño escritural. Igualmente, otro de los hallazgos en común con la investigación de Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013) es que las Universidades en general deben redimensionar sus prácticas discursivas para mejorar la alfabetización académica en las aulas y a su vez encontrar los espacios con los estudiantes para el desarrollo de tales procesos.

Sonia Bustamante (2011) presenta otro aporte titulado *La escritura de textos: un problema gramatical, retórico y psicológico*, realizada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay-Venezuela. En esta investigación se establecen ciertas nociones psicológicas que influyen de forma determinada en la producción de textos académicos y que se consideran básicos en la aprehensión de reglas de contenido superior, tales como patrones superestructurales, macroestructurales y cánones preestablecidos. Establece así tres nociones esenciales para la escritura, entre las que menciona conocimiento de las normas para elaborar textos, conocimiento de las formas superestructurales y la disposición de cada escritor en cuanto a los mecanismos retóricos para la producción textual.

La metodología se aplicó a escritores competentes y no competentes de acuerdo con los mecanismos que cada grupo pone en práctica para la producción de textos académicos y los elementos de carácter psicológico y emotivo que toman lugar en dicha construcción textual. En los resultados reseñados se refleja la incidencia de la enseñanza punitiva y la poca aplicación de la competencia comunicativa por la consideración de cada escritor de que existe un largo distanciamiento entre la lengua oral y la lengua escrita.

Esta investigación brinda un escenario no trabajado hasta ahora, pero que es tomado en consideración para la construcción de una de las categorías emergentes de la presente investigación-acción y es el componente psicológico, que encuentra su causa en la enseñanza de la lengua escrita. Muchos escritores guardan secuelas negativas sobre su iniciación en el proceso de producción escrita y la asocian con eventos traumáticos. Esto les distorsiona el verdadero sentido de la composición escrita, que si bien es compleja, también es un fascinante medio de expresión. Así, esta investigación brinda un perfil valioso en cuanto a la incidencia del aspecto emocional, emotivo y psicológico en la escritura de textos académicos e indudablemente esa es una de las conclusiones de este estudio: la escritura también es

un acto psicológico que hace aflorar en el ser humano miedos, inseguridades y recuerdos desagradables sobre la enseñanza que lo llevan a bloquear su desempeño y trabajo escritural.

En otro orden, se presenta el trabajo de investigación de Serrano, Duque y Madrid (2012) titulado: *Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar?* De la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Esta investigación en los espacios de educación universitaria brinda un importante precedente en cuanto a la generación de textos académicos, que en este caso son: el ensayo, apuntes, toma de notas e informe. El estudio estuvo inclinado a la participación del profesorado de una universidad pública en las prácticas de escritura más empleadas en las aulas en cada área de conocimiento. Estas autoras se enmarcan dentro de la investigación cualitativa-etnográfica a partir de la cual elaboran categorías e interrogantes para el desarrollo de la investigación. En cada interrogante se presentan los hallazgos encontrados en los instrumentos de recolección de datos.

En cuanto a la estructuración metodológica se presentan gráficos en cada macrocategoría o pregunta central que explican y dan respuesta al fenómeno de la construcción o transformación de las prácticas de escritura en el aula. Al igual que en esta investigación que se esquematizó en categorías a través de las cuales se desglosaban los datos recabados de los instrumentos, mediante el uso de cuadros que representen la aplicación de la escala de estimación en los textos académicos.

Igualmente el tratado de las prácticas de escritura es concebido no como un resultado mecanizado sino como un proceso de construcción y reconstrucción de significados para el aporte a las áreas de conocimiento y su transformación. Ambas investigaciones concuerdan en afirmar que los textos académicos son el móvil y el medio a través del cual los estudiantes y profesores dialogan con el conocimiento y la

comunidad universitaria y por ende deben ser trabajados como procesos de construcción y transformación universitaria y académica.

Aunado al panorama reseñado, se presenta Flores Maldonado (2012) con su investigación *Talleres de escritura: la composición en el contexto universitario*, a través de la cual plantea la mediación del proceso de producción escrita mediante talleres diseñados para tal fin, dirigidos a estudiantes de educación Universitaria de la Facultad de Educación de la Universidad Panamericana. En este sentido, la investigación se orienta en cuatro ángulos concernientes al empleo de estrategias de organización desde la planificación hasta la revisión del texto, así como los rasgos actitudinales, la autoevaluación y la calidad de los textos. Entre sus reflexiones finales Flores señala que los contextos educativos en los que se suscite el trabajo de escritura deben ser significativos y prácticos. Para que el sujeto pueda estructurarlos y reestructurarlos en diferentes situaciones.

Esta investigación se menciona como antecedente de la presente desde el ángulo del aprendizaje significativo y la postura que define la escritura como un trabajo real del estudiante desde sus necesidades e intereses, en los cuales él participa activamente. No es la escritura académica un producto inerte de transcripción de información sino un mecanismo vivo y reflexivo que demanda un conocimiento y mente activos. Los talleres de escritura en la investigación de Flores Maldonado, así como las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura académica en esta son ese puente entre el estudiante y las exigencias académicas que lo hacen acercarse a su propia esencia.

Por último, se cuenta con el trabajo de ascenso de la profesora Domínguez de Rivero (2012): *Hacia una didáctica de la composición escrita en la universidad fundamentada en el aprendizaje estratégico y el desarrollo del talento humano*. La dificultad que implican las prácticas de escritura van desde la escuela hasta la

universidad y la importancia que posee para la formación del docente son los ejes de esta investigación. En ella se plantea la aproximación a un modelo didáctico que tiene como objetivo promover el desarrollo de las competencias escriturales de los estudiantes universitarios mediante la vinculación de la composición escrita, el aprendizaje estratégico y el desarrollo del talento humano.

Las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de textos académicos son puntos clave para transformar el criterio evaluativo y trabajar el *hacer* más el *saber* y vincularlos en la composición textual. Así como lo denomina Domínguez de Rivero, se espera lograr un aprendizaje estratégico mediante la aplicación de un nuevo modelo didáctico. Las ideas desarrolladas por esta autora se apoyan en los criterios pedagógico, estratégico, psicolingüístico, didáctico, axiológico y social, y desde ello brindan solidez a la presente investigación que igualmente busca sus bases desde los aportes epistémicos del entorno y el núcleo institucional.

Finalmente, todos los trabajos citados en líneas anteriores son investigaciones que brindan el apoyo necesario para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en la producción escrita académica y su orientación hacia las verdaderas necesidades y situaciones de los estudiantes. La educación va cambiando día a día y así los estudiantes y los escenarios, por ello la investigación ha de estar a la par de estos cambios y fomentar la cultura escrita fortalecedora de la educación y el saber académico en las casas universitarias.

Bases legales

Las investigaciones que se realizan en pro del desarrollo de la sociedad y para fortalecer el talento humano en ella, tienen un rico marco legal, de diferentes dimensiones. Las leyes que sustentan la educación y la investigación en nuestro país consolidan estudios como éste y brindan un panorama abierto que justifica la realización de los mismos.

La educación es la base que sustenta las vigas del conocimiento y por ende es muy referida en las diferentes fuentes legales del país. En este sentido, se cita el artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación:

La educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre,... capaz de participar activa y consciente y solidariamente en los procesos de transformación social...

Al respecto de un hombre crítico y apto, surge inmediatamente la afirmación de que dicho hombre debe tener competencias escriturarias que lo capaciten para disertar comunicar e interactuar en la sociedad. Este hombre debe ser formado en las casas de estudio para este fin y estar preparado para asumir cualquier género o tipología textual que se le presente. Ante ello, nace la exigencia de investigaciones como esta, que desde el trabajo de la producción en lengua escrita, permitan el abordaje de las necesidades estudiantiles para transformar estas limitaciones en oportunidades para el desarrollo potencial del individuo.

La ley de Universidades, por su parte, también aporta un constructo importante en cuanto a la pertinencia de las investigaciones que promuevan la formación del estudiante y de todo el equipo profesional.

Artículo 3: Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza...

Todo ello, da pie a buscar las vías que sostengan la investigación en las casas de educación universitaria, y en este sentido, no hay una investigación más pertinente que la que apunte a pulir el proceso de producción escrita que es el medio a través del cual se presentan los estudios científicos. No obstante, es en el artículo 27 donde se puntualizan los objetivos de la educación universitaria, los cuales están en total consonancia con los lineamientos de las investigaciones de producción escrita en las universidades como una necesidad en primer plano de los estudiantes y la comunidad universitaria en general a la que hay que atender inexorablemente:

Artículo 27: La educación superior tendrá los siguientes objetivos:

(...)

2. Fomentar la investigación de nuevos conocimientos e impulsar el progreso de la ciencia, la tecnología, las letras, las artes y demás manifestaciones creadoras del espíritu en beneficio del bienestar del ser humano, de la sociedad y del desarrollo independiente de la nación.

(...)

En efecto, la ley se hace presente en la promoción de la investigación favorecedora del crecimiento científico y facultativo de la población venezolana e

insta precisamente a participar como colectivo en la consolidación del talento humano que se invierte dentro del mundo de las letras a través de la lengua escrita. Estos soportes legales enmarcan esta investigación sobre el diseño y ejecución de prácticas cognitivas y metacognitivas que apunten mejorar los textos académicos de los estudiantes de educación universitaria en tanto que le dan el soporte legal idóneo. La Ley de Universidades y la Ley Orgánica de Educación son convincentes en afirmar que el papel de la investigación y la educación ha de estar al servicio del desarrollo humano integral en todas las áreas de actuación social y la lengua escrita es una de las áreas más indispensables en la vida del hombre por cuanto forma parte de las políticas de lectura y escritura necesarias para que la comunicación se desarrolle de forma completa.

Bases teóricas

Bases orientadas al proceso didáctico

En este aparte se expondrán una serie de enunciados teóricos que sirvieron de referente al presente estudio, desde el punto de vista del proceso didáctico. Esto con la finalidad de delimitar y establecer la noción científica desde los teóricos que estudian el proceso de enseñanza y aprendizaje. Partiendo de este respecto, son idóneos en términos de proponer estrategias y alternativas para la producción escrita académica, desde el enfoque cognitivo y metacognitivo de la investigación. A continuación, se presentan dichos soportes:

El contenido procedimental

La práctica es uno de los factores predominantes hoy en día en el Currículo Básico Nacional, representada a través del eje transversal que entrelaza todos los contenidos programáticos, como lo es el eje transversal *hacer*. Esta práctica se ha convertido en una forma de complementar el conocimiento de una forma permanente.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010, p. 44) se desarrollan tres modelos educativos enmarcados en el currículo. Tales son el contenido declarativo, el contenido procedimental y el contenido actitudinal. El contenido procedimental, que es el que atañe a este estudio por lo dicho anteriormente, es “el conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos... podríamos decir que (...) es práctico porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones.” En tal sentido, se entiende que este contenido está orientado hacia la práctica de un método con el fin de obtener la vía sustentable para el logro de una meta. Así lo explican los mismos autores en

líneas posteriores: “la idea central es que el alumno aprenda un procedimiento y lo haga de la manera más significativa posible” p.45

De manera tal que el procedimiento orienta a la obtención de metas propuestas antes de seguirlo. En esta propuesta, la solución del problema escritural se encuentra, precisamente, en el procedimiento, el *hacer* que involucra el conocimiento, con el resultado tangible del pensamiento, a través de la escritura. Es decir, a través del procedimiento se ejecutan unas prácticas cognitivas y metacognitivas para escribir textos académicos en escenarios reales del hacer didáctico en el aula. El contenido procedimental lleva al estudiante a la obtención de competencias mayormente arraigadas y consolidadas pues practica y construye con lo que sabe. Según lo que plasman estos autores sigue una línea muy clara y es la de la obtención de un aprendizaje. Dicho aprendizaje, cuando es aplicado y queda de forma más pronunciada en el individuo se circunscribe dentro de lo que Ausubel llamó Aprendizaje significativo.

Aprendizaje Significativo

Este modo de aprendizaje fue propugnado por David Ausubel, un psicólogo estadounidense cuyos descubrimientos en psicología fueron muy importantes en la educación. Ausubel, “desarrolló una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción, de los conceptos verdaderos, que se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por la persona en su entorno” (Rojas Bermúdez, 2011). En otras palabras, el sujeto realiza una transformación de su mundo circundante y tiene una participación dinámica en el mismo, es decir, no va a presentarse sólo a asimilar y observar sino que actuará para lograr sus propósitos a nivel cognitivo, con base en sus experiencias previas.

En el mismo orden de ideas, es importante señalar que Ausubel, establece dos dimensiones en cuanto a los tipos de aprendizaje, a saber: “1. La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento. Y, 2. La relativa a la forma en que se incorpora el conocimiento en la estructura de conocimientos o en la cognitiva del aprendiz” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010, p. 29)

El aprendizaje significativo, entonces, se ubica en la segunda dimensión y uno de los aspectos que señalan para la misma es que: “se puede construir un entramado o red conceptual” y tienen dos condiciones de parte de estudiantes y el material con que aprenden “Material: significado lógico, y alumno: significación psicológica” (Ob. cit., p. 30).

Es decir, el estudiante para alcanzar el nivel cognitivo deseado se vale de herramientas como materiales didácticos que le proporcionen el espacio o ambiente a través del cual podrá echar mano de su conocimiento previo y ponerlo en funcionamiento y relación con el nuevo contenido. Se plasman también, por los autores señalados, los términos relacionalidad no arbitraria a través de la cual, el sujeto, tiene la intención de conectarse con ideas verosímiles y la relacionalidad sustancial que propone que una proposición puede plantearse de diferentes maneras. (Ob.cit. p. 31)

Para el desarrollo de este proyecto es preciso señalar que de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo, en los materiales didácticos se trabajan los conocimientos previos y se desarrollan otros tomando en consideración la mediación entre uno y otro estadio para que exista una conexión que permita aprender de manera eficiente al tiempo que se trabaja. En este sentido, la construcción de modelos superestructurales a fin de realizar prácticas cognitivas y metacognitivas constituye este puente que conllevará a la obtención del aprendizaje significativo en el

estudiante. Así, resulta prudente enfocarse en el papel que jugará el facilitador y el material didáctico a emplear a través de la *mediación*:

La mediación en la construcción del aprendizaje

Lev Vigotsky

El mediador, de modo general, ha sido considerado como aquella persona, elemento, divinidad o cosa que brinda ayuda a alcanzar a algo o alguien. En el proceso de aprendizaje este procedimiento se instaura, por su simbolismo, como uno de los ejes centrales para que el estudiante llegue a alcanzar su desarrollo potencial y obtener así el aprendizaje esperado. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010, p. 2) plantean que lo realmente significativo, más que “decir lo que se sabe” es “transformar lo que se sabe”. El estudiante no es un ser vacío, o un envase al cual se le “meten” cosas, en este caso, conocimientos, sino, un sujeto cuyos esquemas de pensamiento y experiencias marcarán un elemento importante a tomar en consideración para sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En este orden de ideas, la educación universitaria, más aún, debe tomar en cuenta los conocimientos, experiencias y estrategias que traen consigo los estudiantes y trabajar con estas herramientas a fin de transformar ese saber que poseen hacia los ideales educativos planteados. Rodríguez, Sánchez Álvarez y Rojas de Chirinos (2008) destacan a Santrock quien explica:

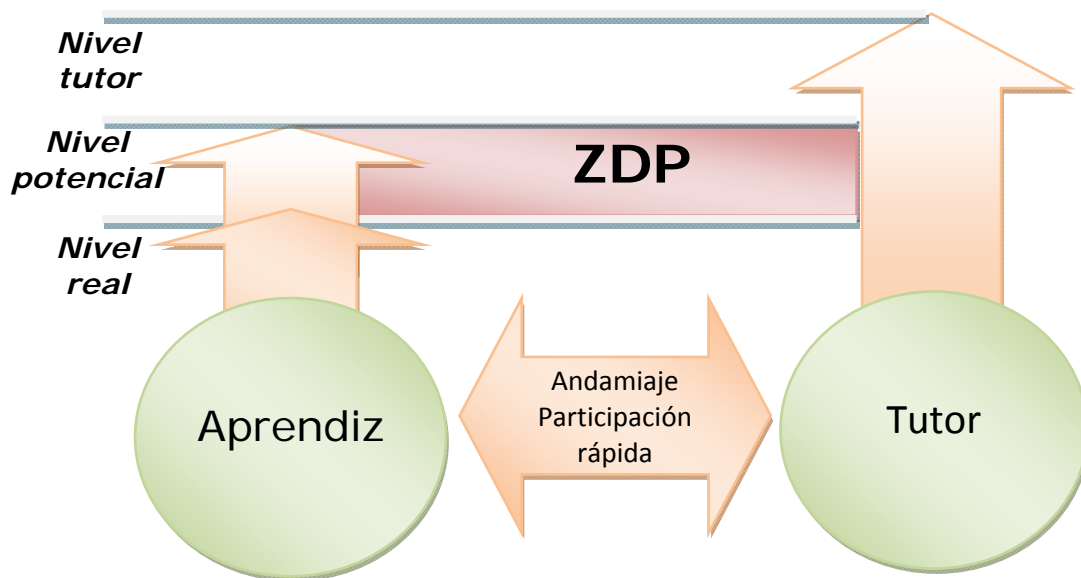
... a través de la mediación, las personas pueden adquirir una serie de habilidades del pensamiento que son indispensables para el aprendizaje y la asimilación favorable de cada experiencia... constituye una estrategia de carácter sociocultural que se ajusta al propósito de sistematizar la diversidad de opiniones y acciones del colectivo e implica cambios en la metodología de análisis de las situaciones.

En este sentido, la mediación se convierte en un elemento de intervención sociocultural que modifica la conducta del sujeto en función de sus necesidades de acuerdo con el entorno. A su vez lo ubica en una situación discursiva que despliega sus habilidades en torno al aprendizaje y lo dispone a adquirir otras nuevas.

Por su parte Rogoff en Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010, p. 6) sostiene que las estrategias cognitivas favorecedoras del aprendizaje de los discentes van del docente hacia el estudiante quien finalmente logra aprehenderlas y aplicarlas a su favor. Esto lo reconocen los mencionados autores como “Transferencia de responsabilidad”, lo cual implica(a través de un complejo proceso que incluye: el entorno social, el nivel de evolución y el conocimiento del estudiante) alcanzar el objetivo central de la enseñanza que es: traspasar el control inicial que ejerce el docente al autocontrol total del estudiante.

Véase el presente diagrama

Diagrama 1: Zona de Desarrollo próximo



Fuente: Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010, p.6)

Esta zona de desarrollo próximo, es acuñada por Vigotsky, precursor de la teoría del aprendizaje sociocultural, quien especifica que la interacción interpersonal en el aprendizaje es lo que permite al estudiante avanzar en su nivel de conocimiento a través de la participación guiada. El estudiante pasa de un nivel real de conocimiento y desarrollo para avanzar gradualmente a un nivel potencial que es la zona de desarrollo próximo donde interactúan sus conocimientos y habilidades y la orientación e intervención del tutor, docente, o compañero a fin de alcanzar el máximo nivel que es el del mediador.

En este orden de ideas, Avilán (2007, pp. 272, 273) explica, con respecto al estudiante, que “...tiene más impacto en su aprendizaje una situación didáctica con sentido de utilidad, de funcionalidad, de significación, y si a esta se le suma la cooperación, el intercambio y el apoyo mutuo será muchísima más efectiva esa alfabetización.”. Igualmente, señala que las aulas se deben convertir en “laboratorios colectivos” en los cuales se creen tareas que favorezcan la actividad mental del individuo de manera que él se sienta involucrado a través de la participación e interacción con otros de su entorno. Se propone que la mediación además, es trabajada con instrumentos que son socializados por los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje: estudiantes y profesores. Por ende, cobran vital importancia los mecanismos e instrumentos que favorecen el desarrollo potencial del sujeto aprendiz.

Las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de textos académicos, de acuerdo con el planteamiento de Vigotsky y de Avilán (2007), se proponen como instrumentos de mediación que, a través de la participación docente en el evento de enseñanza y aprendizaje, hacen interactuar al estudiante en su *nivel de desarrollo real* con un *nivel superior* logrado en esta interacción. Las situaciones propuestas en los objetivos específicos de esta investigación se despliegan en un andamiaje constante para lograr la aprehensión de modelos y patrones establecidos.

La puesta en práctica del diseño de propuestas e instrumentos de producción textual pone en relieve el nivel real de desarrollo del estudiante y lo sitúan en una ZDP a fin de transformar su conocimiento hacia el nivel esperado. En consecuencia, el participante toma consciencia del nivel de desarrollo en el que se encuentra y hasta dónde es capaz de llegar así como las herramientas que considera idóneas para alcanzar el objetivo deseado. Ello conduce a señalar el componente metacognitivo en este proceso de aprendizaje.

Metacognición

La metacognición en esencia es un proceso para trabajar el conocimiento. Soto (2002, p. 30) la ubica en dos momentos: uno, vinculado a los aspectos declarativos del lenguaje que dan cuenta del *saber qué*, en el cual se manifiestan los propios conocimientos y la manera de adquirirlos. Otro, propone el *saber cómo*, y explica los aspectos “que le permiten al individuo tener éxito al desarrollar una tarea y al enfrentarse a un nuevo problema”

Este proceso de pensamiento ha sido estudiado bajo diferentes perspectivas, Soto (2002, pp. 29, 30) establece la siguiente categorización:

Cuadro 2: El concepto de metacognición

METACOGNICIÓN			
Componentes básicos	El conocimiento: conocimiento sobre las personas, las tareas y las estrategias. Profundidad de la memoria y la capacidad para reconocer los conocimientos en distintos niveles de complejidad atendiendo a las estrategias que puedan ser útiles.	Procesos cognitivos: planificación, control y evaluación. Planificación: se elaboran estrategias para ejecutar tareas; control: se encarga del monitoreo; evaluación: es una revisión general del producto. Llevan a generar estrategias de aprendizaje y evaluar el tiempo destinado para recuperar una información de la memoria.	Regulación de los procesos cognitivos: Los procesos cognitivos que se citaron anteriormente se regulan mediante verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada. Se comparan resultados con objetivos planteados inicialmente y se observa si se logró lo esperado y si la estrategia fue eficiente.
Posibilidades de trabajo	Saber qué: conocimientos de un individuo y la manera de adquirirlos. Son aspectos declarativos del conocimiento por el grado de conciencia que requieren; son estables porque no cambia de un momento a otro, la forma que se tiene de percibir la realidad y de asimilarla.	Saber cómo: procedimientos que aportan estabilidad y eficiencia en las tareas que realiza el individuo. Incluye la capacidad de afrontar los problemas y dificultades que se presenten. A través de este saber el individuo desarrolla habilidades que le permiten desarrollar sus formas de aprendizaje.	
Tipos de investigación	Monitoreo: revisión sobre los procesos del pensamiento y los esquemas cognitivos. Se asocia con el saber qué y saber cómo, pues el individuo analiza la información de su propia memoria y observa si va obteniendo el éxito esperado en el desempeño de las tareas.	Control: es la voluntad para dirigir los propios procesos del pensamiento y recuperación de información de la memoria... determina factores como la planeación y la asignación del tiempo de estudio, el uso de estrategias y el tiempo necesario para la recuperación de la memoria.	

Fuente: Soto (2002) Adaptado

El control en el proceso metacognitivo, está asociado con el *saber cómo*, en él se realizan las actividades prudentes para las posibles dificultades que presente la tarea, tales como la escogencia de estrategias y la planeación de la actividad con base en el tiempo.

Todo este desglose realizado por Soto, establece claramente los múltiples procesos desarrollados en el sujeto para ejecutar una tarea en la que está involucrado su aprendizaje, en el caso de la producción escrita la metacognición influye de manera positiva cuando el sujeto es consciente de los procesos que se encuentran en juego en la composición escrita de cualquier artículo y al ser consciente de ello puede acelerar, gestionar e impulsar aquellas formas que le ayuden a generar ideas en torno a la escritura. En líneas anteriores se habló del desarrollo de la voz propia y que en muchos casos los estudiantes escribían de forma mecanizada empleando el plagio o una escritura poco adecuada en los contextos académicos, pues bien, en el caso del conocimiento le permite al estudiante crear conciencia del contexto en el cual se da la situación de escritura, a quién la dirige.

Asimismo, el *saber qué* y *saber cómo* establecen las nociones de conocimiento y procedimiento, respectivamente. Las competencias asociadas al desarrollo de la lengua escrita, y las actividades que ayudan a trabajar estas competencias y aflorarlas. En las *Prácticas cognitivas y metacognitivas* se pretende desarrollar el *saber qué*, pues a través de las observaciones y diagnósticos realizados se evidenció que los estudiantes desconocen muchos contenidos necesarios para la producción de textos académicos y es necesario que obtengan este saber para luego incorporar el *saber cómo* mediante, los instrumentos de superestructura para cada texto así como la elaboración de borradores y revisiones a través del monitoreo docente.

Por otro lado Ríos (2000) define la metacognición como “la conciencia que tenemos de las estrategias que aplicamos en la solución de un problema” (p. 146). Así, a la hora de realizar una tarea, el sujeto está en disposición de saber las herramientas que posee para hacerle frente a una situación determinada. A través de un abanico de formas puede introducirse en un problema o escenario en el cual emplee sus habilidades y conocimientos y los ponga a trabajar.

La creación de herramientas que brinden una transformación a los problemas de escritura académica universitaria es un punto clave en la educación, pues es “la forma”, el “cómo” hacer frente a los conflictos que encuentran los estudiantes a la hora de elaborar cualquier asignación escrita. En esta investigación se hace presente la metacognición dado que se elaborará una herramienta y un modo de creación de textos por parte de la profesora como participante clave en el proceso de enseñanza de la escritura y estudiantes como sujetos y protagonistas de su propio conocimiento. A fin de interactuar con el “saber qué” y hacerlo aflorar en la creación de los textos académicos: ensayo, monografía e informe. De esta forma se hace prudente conocer cuáles son los modelos que estudian el aspecto cognitivo de la composición escrita. Mediante ellos se puede tener una aproximación del “saber qué” involucrado en el proceso de escritura y cómo este influye en dicho proceso.

Ahora bien, ¿cuáles son los modelos que estudian el componente cognitivo en la composición escrita? Se ha enfocado qué debe saberse y la pertinencia de ello para aplicarlo en las tareas de escritura mediante el saber cómo, dos aspectos clave en el aprendizaje del discente. Sin embargo, existen ciertos patrones que se han orientado a estudiar la estructura cognitiva que encierra la tarea de escritura y guían sus estudios a conocer los procesos que se ponen en juego en el sujeto a la hora de elaborar un escrito. A continuación se presentan algunas conclusiones a las que han llegado estos estudios y qué persiguen en sí.

Modelos cognitivos orientados al proceso de composición escrita

Son modelos que se perfilan hacia el estudio de los procesos mentales y elementos de tipo cognitivo inmersos en la producción escrita. Hernández y Quintero (2001, s.p.) establecen una serie de propuestas y conclusiones en estos modelos que es propicio mencionar debido a su importancia en cuanto a la dinámica de producción escrita que realiza el sujeto a nivel cognitivo, social y lingüístico.

Estas autoras señalan que: (a) La escritura es un proceso cognitivo conformado por subprocesos organizados de forma jerárquica cuyo control consciente en forma general ocupa el más alto puesto; (b) Los procesos involucrados en la escritura son dinámicos con el objeto de unificar categorías en distintos niveles. Es decir, toman los procesos como unidades de análisis, ubicados en diferentes niveles con respecto a la composición escrita; (c) La escritura es una “actividad flexible, recursiva e interactiva... requiere la reflexión sobre el proceso seguido y sobre el producto que se va obteniendo” (ob. cit. s.p.).

Prosiguen, Hernández y Quintero (2001, s.p.) con la afirmación de que: (d) En la escritura hay dos variables que ejercen influencia, estas son internas y externas. En las primeras se ubican los conocimientos previos del tema de estudio y de los patrones o normas de carácter lingüístico así como la motivación y los objetivos. En la segunda se habla del contexto y la audiencia; (e) En estos modelos las técnicas para el estudio de la escritura van desde protocolos verbales y escalas para la reflexión, hasta el análisis de entrevistas y tareas de escritura. De este modo, estas investigadoras se dedican a estudiar de forma minuciosa la composición, como un proceso holístico que tiene mucha relación con los mecanismos que pone en práctica el sujeto y con los contextos de comunicación.

En definitiva, estos modelos se enfocan en los esquemas de pensamiento del escritor, sus procesos mentales a la hora de trabajar en la composición escrita. Se suma el contexto como parte importante de estos modelos, debido a que el sujeto toma en consideración las exigencias de este para producir. De manera tal que los procesos cognitivos involucrados en la composición escrita están en diferentes niveles y trabajan de forma interactiva. Los modelos que apuntan a estudiar estos patrones los analizan de modo particular e integrado para tener una idea de lo complejo que puede resultar esta actividad mental.

Para la elaboración de artículos académicos, los procesos mentales implicados son los que se mencionan en el apartado número cuatro, de carácter interno y externo que toman en consideración, en este caso, los espacios académicos, la audiencia, el evaluador/docente u otro compañero de clase. De forma tal que los modelos cognitivos dan luces con respecto a los puntos clave que se analizan en esta propuesta, por cuanto la escritura es un proceso multifactorial desarrollado de forma “flexible, recursiva e interactiva” (Ob. cit., s.p.) como se decía en líneas anteriores, y el sujeto emplea una gama de elementos a través de su actividad intelectual a fin de producir un texto que cumpla con los requerimientos necesarios y exigidos de acuerdo con su contexto de realización.

No obstante, este proceso cognitivo de composición escrita también ha sido abordado desde la perspectiva de cómo es plasmado en la tarea de escritura, es decir, a parte de los procesos implicados en su composición, cómo esos procesos se plasman en actividades concretas que llevan a una ejecución del texto. Cada escritor tiene una categoría distinta de acuerdo con el texto que produce y a partir de ello también se estudian los mecanismos que pone en práctica a través de sus procesos cognitivos. Obsérvense los modelos de Scardamalia y Bereiter sobre decir y transformar el conocimiento.

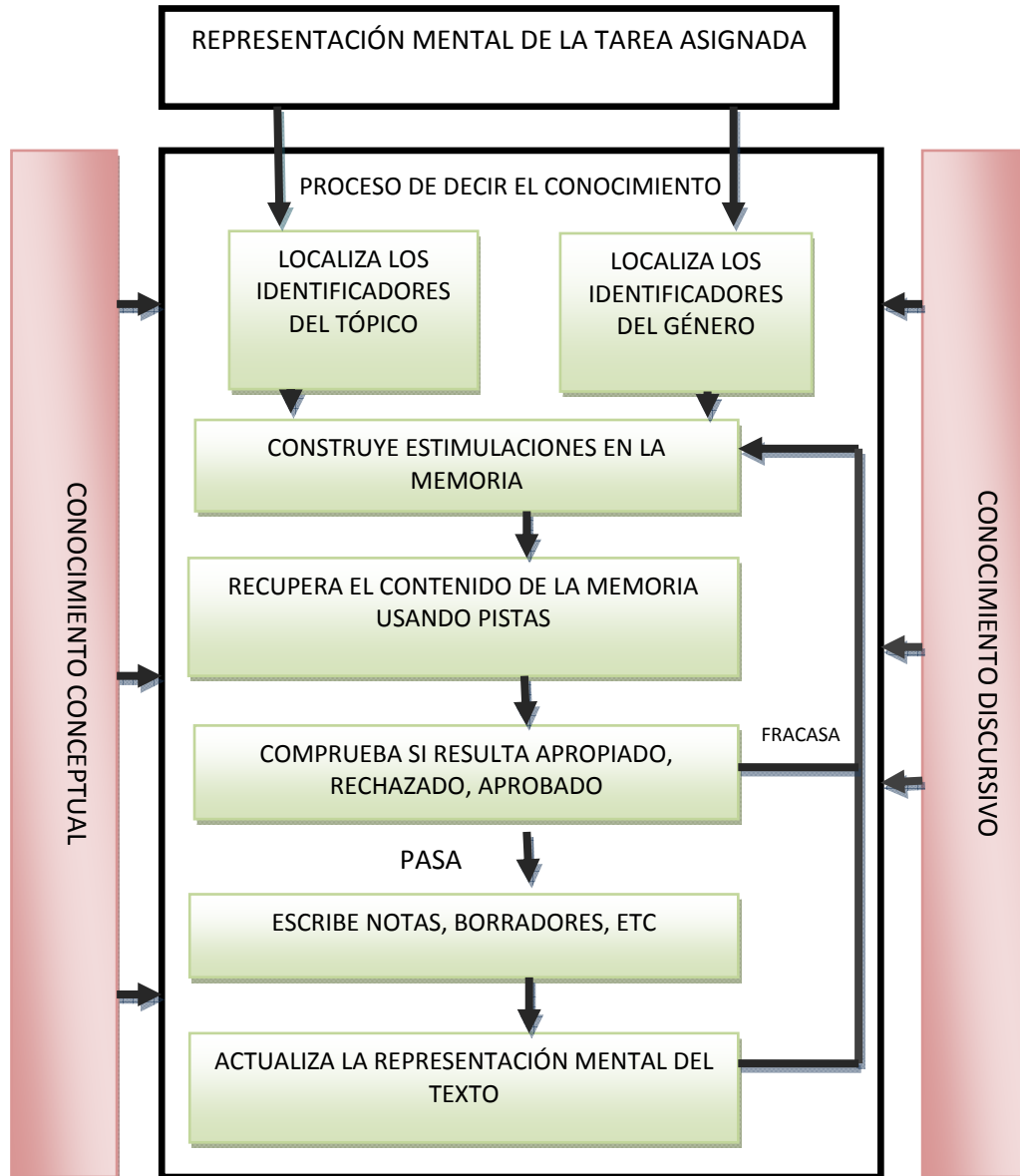
Decir y transformar el conocimiento
Scardamalia y Bereiter (1987, 1992)

De acuerdo con Hernández y Quintero (2001, s/p) Scardamalia y Bereiter trabajaron con escritores novatos y expertos, a través de estudios basados en protocolos verbales y autoinformes, y dedujeron que la diferencia entre uno y otro se encontraba en la forma de abordar el conocimiento en las producciones, de manera tal que extrajeron de ello dos modelos explicativos. Estos son:

1. *Decir el conocimiento:* partiendo del tema y del género más apropiado para representar la tarea asignada, el sujeto explorará en su conocimiento previo la información que tiene y evaluará su pertinencia con respecto a lo que necesita. Dicha actividad la denominan “activación propagadora” y explica que el sujeto no necesitaría un plan de escritura para elaborar un texto eficiente, pues su memoria y procesos de selección lo ayudan en la tarea. El proceso terminará cuando el escritor compruebe que no puede evocar más información. En este renglón se ubicaron los escritores novatos, de acuerdo con Scardamalia y Bereiter (Ob. cit., s.p.)

Para efectos de la escritura de los textos académicos desde la base de las prácticas cognitivas y metacognitivas interesa explorar hasta qué punto los estudiantes echan mano de su conocimiento previo para relacionarlo y plasmarlo en la tarea de escritura. Algunos de los estudiantes presentan dificultades para aflorar su conocimiento previo, y otros por el contrario lo destacan pero sin una adecuación de lo que se pide para efectos del artículo académico. Es decir, se aprecia que algunos sólo dicen lo que saben sin transformar los contenidos o esquemas cognitivos que poseen. Para ello, se toma la teoría de Scardamalia y Bereiter a fin de aplicar estas nociones a la producción escrita académica de los estudiantes.

Diagrama 2: Modelo “decir el conocimiento” Scardamalia y Bereiter



Fuente: Hernández y Quintero (2001)

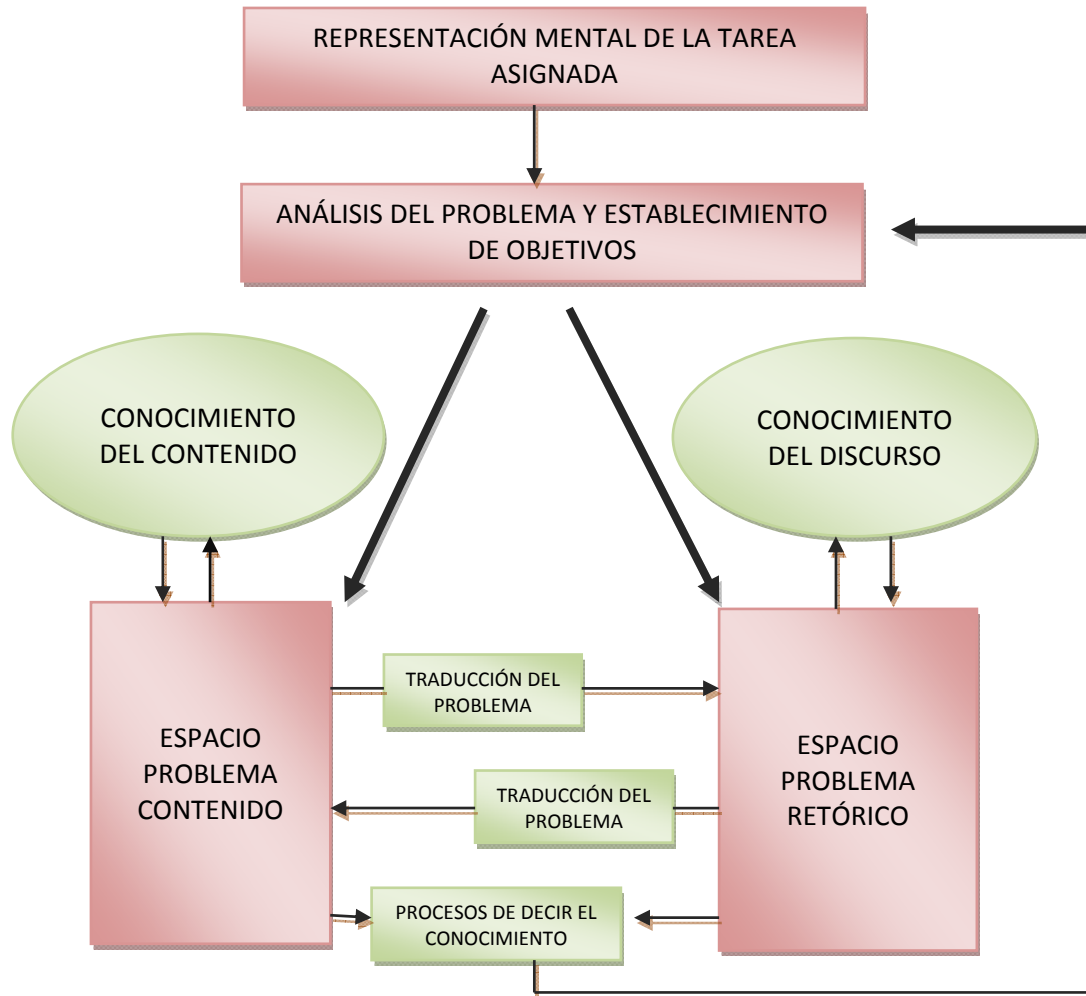
Los mencionados autores establecen que en este modelo, destaca la ausencia de planificación y de conciencia del lector. El escritor inmaduro no establece el plan de escritura o lo hace de una forma muy específica en pequeños fragmentos. Para este escritor lo importante son los aspectos de carácter formal, estos igualmente serán los

que se corrijan en la revisión sin ahondar en aspectos globales de contenido, o macroestructura.

2. *Transformar el conocimiento*: lo plantean como un “macroproceso” dentro del cual se encuentra el modelo anterior como un “subproceso”; percibe la escritura como una resolución de problemas. Mediante este proceso se abordan espacios cognitivos y retóricos. “el modelo reconoce la existencia de una dialéctica en donde los objetivos que se establecen en un espacio se convierten en subobjetivos o submetas del otro, y viceversa, produciendo transformaciones en el contenido y en su organización” (Ob. cit. s.p.)

En esta investigación se plantea destacar, en la producción de artículos académicos, que es de suma importancia el tratamiento que se le dé al conocimiento; como lo expresan Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010, p. 2) en líneas anteriores: lo realmente significativo, más que “decir lo que se sabe” es “transformar lo que se sabe”. De este modo se incorporan en la mediación, las teorías de Scardamalia y Bereiter. De una forma interesante estos teóricos coinciden entre sí a través de sus investigaciones cuando apuntan que el objetivo del aprendizaje, el logro esperado, es conseguir la transformación del conocimiento, a través de formas que coadyuven al sujeto en el logro de sus metas deseadas. Obsérvese el siguiente cuadro:

Diagrama 3: Modelo “Transformar el conocimiento” Scardamalia y Bereiter



Fuente: Hernández y Quintero (2001)

Se presenta así, una dialéctica entre el espacio problema contenido y el espacio problema retórico que se traduce en una reelaboración constante del problema. El conocimiento se adapta al espacio retórico, en este espacio se encuentran los objetivos del escritor, las delimitaciones del contexto, los destinatarios, y el discurso. Hay una planificación mental y su ejecución conlleva a la

transformación del conocimiento, por cuanto lo adapta a un contexto de realización del discurso. El conocimiento se adecua a las normas discursivas y no es una transcripción de lo que se sabe, lo cual es característico del escritor maduro. Este sabe las diferencias entre un texto y otro y sabe articular su conocimiento a las exigencias y patrones discursivos que posee cada texto de forma que no hace una uniformidad en cuanto a los distintos artículos sino que conservando las particularidades de cada uno, adapta su conocimiento a los cánones establecidos. Se presenta ahora la exigencia de definir en sí los textos académicos y sus tipos:

Las bases orientadas al proceso didáctico muestran el panorama integral del proceso de enseñanza y aprendizaje que se suscita en las aulas de clase y que son el punto de partida desde el cual se desarrollan las prácticas cognitivas y metacognitivas para la producción textual académica. A través de estas bases se construye el entorno académico propicio desde el ángulo de sus protagonistas principales: estudiantes y docente, y a su vez se forja el escenario metodológico con todas estas fuentes como parte de la construcción de instrumentos aplicados en la acción transformadora del problema. La Mediación, el Aprendizaje Significativo, la Zona de Desarrollo Próximo, los modelos de Scardamalia y Bereiter, y los modelos cognitivos que explican los procesos de escritura, entre otros temas de interés desarrollados, permitieron forjar los fundamentos epistémicos desde el punto de vista didáctico que soportaron la investigación en términos de alcance y profundidad.

Bases orientadas a la construcción lingüística

En lo que corresponde a las bases orientadas a la construcción lingüística se sintetizarán los componentes lingüísticos que estuvieron presentes en este estudio y que fueron los elementos temáticos desde los cuales se diseñaron las prácticas cognitivas y metacognitivas para el abordaje de los textos académicos. Se presentan así, dichas bases:

Textos académicos

De acuerdo con el modelo cognitivo-comunicativo de la lingüística de Heinemann y Viehweger, en 1999, y luego Heinemann, en 2000, (citados en Adelstein y Kuguel, 2008, p. 15), “el texto es concebido como un objeto dinámico y complejo. Dinámico, entre tanto producto construido a partir de un proceso interactivo entre destinador y destinatario. Complejo porque es una estructura multidimensional, resultado de una variedad de operaciones psíquicas interrelacionadas”. Esto le da un carácter particular al texto, de entrada, pues, se trata de una situación comunicativa que envuelve en sí misma una gama de elementos que le atribuyen un nivel mayor a cualquier situación enunciativa espontánea.

A partir de este razonamiento, Adelstein y Kuguel (2008) afirman que “Los textos especializados académicos son los que se producen en universidades, institutos de investigación científica y academias, que refieren a temáticas propias de un dominio científico y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas a cada área de conocimiento.” (p. 15). Lo cual quiere decir que en este nivel el estudiante debe estar apropiado de ciertas competencias lingüísticas que lo capaciten para participar en una comunidad académica universitaria.

El planteamiento de Rosas (2006, pp. 130-131) coincide con el de los mencionados autores al explicar que lo que le da el carácter de textos académicos es el hecho de ser producidos en academias, universidades, centros o grupos de investigación, grupos científicos, círculos de lectura, entre otras. Agrega, aquella autora, que su finalidad es divulgar información. Precisamente por ello son textos cuyo propósito demanda especial precisión, claridad y objetividad, para no dar lugar a la ambigüedad ni a los equívocos (Figueras y Santiago, en ob.cit.). Este contexto académico posee un carácter diverso; las producciones que aquí se suscitan y reciben

el nombre genérico de textos académicos no poseen igual estructura, pues tienen marcas situacionales que le aportan diferente rigurosidad y formalidad.

Los textos académicos y los textos en general presentan una estructura que es necesario conocer a fin de entender las especificidades que como estructura y tejido discursivo tiene. Diversos estudios han traído a colación nociones sobre este entramado retórico, estas nociones son necesarias para que se logre el objetivo de acuerdo con cada género académico, y brindan un soporte para la construcción y tratamiento de los géneros discursivos académicos. Considerando esto, véase el aporte de Van Dijk sobre el texto.

Estructura del texto de acuerdo con Van Dijk

El investigador por excelencia en esta área ha sido el lingüista Van Dijk quien refirió que un texto contenía una estructura en la cual se diferenciaban a su vez dos estructuras internas: Macroestructura y superestructura. La primera que daba cuenta del sentido global del texto, de su dimensión comunicativa y discursiva y la segunda que se refiere a la ordenación de categorías y enunciados de manera jerárquica y organizada dependiendo del tipo de texto a desarrollar. De forma más extendida se tiene:

Superestructura textual

De acuerdo con Van Dijk (1996, p. 53) es “la *forma global* de un discurso, que define la ordenación global... y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos.” La superestructura es un elemento clave, dado que delimita la forma y orden en que será escrito un texto de acuerdo con la tipología a la cual pertenezca. A fines de elaborar las prácticas cognitivas y metacognitivas en los textos académicos a trabajar en esta investigación se precisa conocer la estructura de cada uno de ellos: la

monografía el ensayo y el informe, con el propósito de crear proposiciones adecuadas para la posterior producción del artículo.

La superestructura se refiere a la forma a diferencia de la macroestructura que estudia el contenido. En este sentido, la superestructura da cuenta del tipo de texto y permite verlo como un esquema. Según Lomas, Osorio y Tusón (1993, p. 44) las superestructuras fundamentales para Van Dijk son la argumentación y la narración.

La superestructura al igual que la macroestructura muestra al texto como un todo, desde su forma y contenido. Para este respecto, Parra (2003, p. 110) explica que “Cada tipo de texto tiene una determinada superestructura porque consta de diversas categorías que aparecen en determinado orden”.

Macroestructura textual

De la misma forma Van Dijk, refiere que es “la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto” del discurso.” (p. 43) Y añade que responde al contenido global de un texto. (p. 45). En otras palabras, se refiere a la estructura interna del discurso, a la coherencia que tengan las ideas entrelazadas entre una y otra. Una ordenación de estructuras y elementos que converjan en el texto para dar sentido a una situación enunciativa desde un tema determinado.

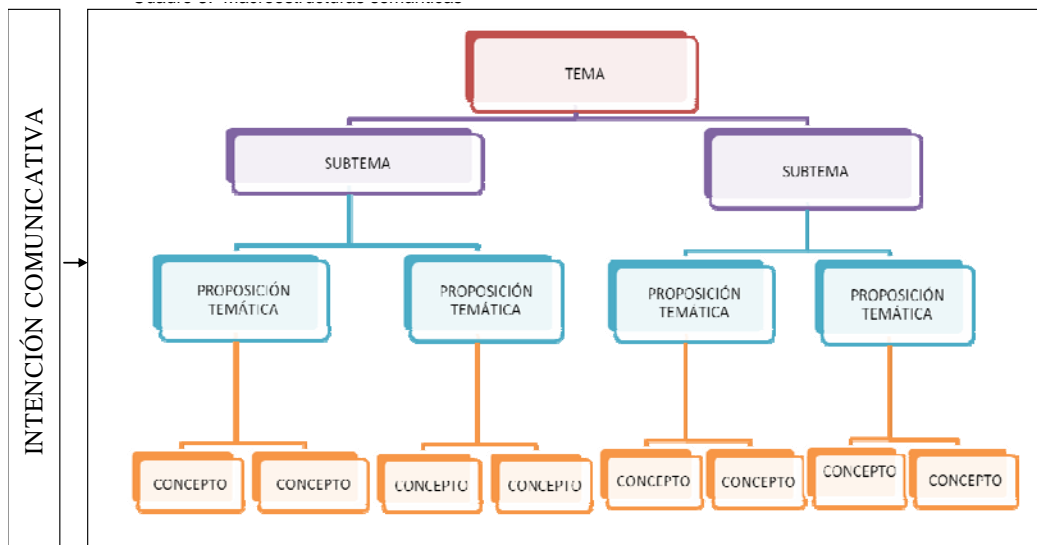
Luego de crear las proposiciones de la macroestructura, se deben esbozar las ideas articuladas con los parámetros de la superestructura y procurar que guarden sincronía entre sí. Todo el texto debe tener relación interna y contextual e igualmente coincidir con los lineamientos establecidos para su realización.

Lomas, y otros (1993, p. 44) explican que para Van Dijk la macroestructura era aquello que expresaba (...) la unidad semántica desde un punto de vista abstracto,

pues no es explícita sino algo que subyace del escrito. Así, los autores señalados expresan lo siguiente “Cada macroestructura debe cumplir las condiciones de conexión y coherencia semánticas en los niveles microestructurales para que un macronivel sea micronivel en otro texto” Entiéndase por macronivel la relación entre las oraciones. Es decir, permite la comprensión de una serie de enunciados. Obsérvese el presente cuadro que realiza Parra (2003, p. 22) para mostrar la forma en que el texto se vuelve una cadena de informaciones a través de diferentes proposiciones cuya única función es mostrar un todo semántico que manifieste la intención comunicativa del emisor. Llámese a ésta: exponer, argumentar, persuadir... entre otras.

En el cuadro se muestran en orden jerárquico: el tema, los subtemas que de él se derivan, las proposiciones temáticas de cada subtema, como ideas que amplían la información y los conceptos que designan estas proposiciones.

Cuadro 3: Macroestructuras semánticas

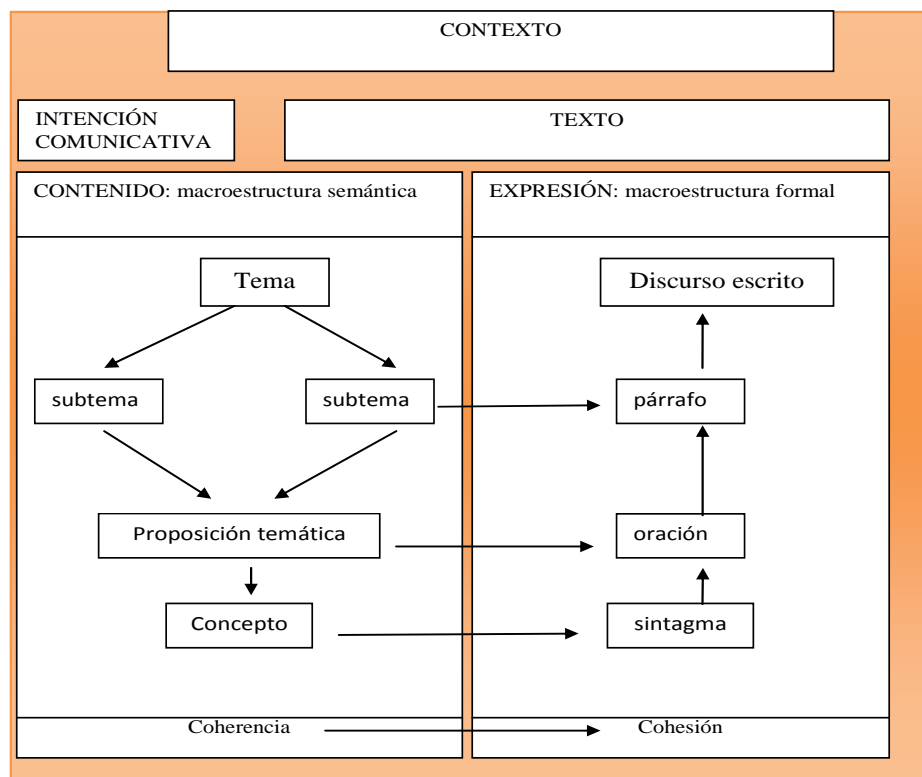


Fuente: Parra (2003)

Este cuadro de Parra, presenta una macroestructura en una superestructura: el sentido global expresado por los temas y subtemas es la primera, y la manera en la que se organizan las secuencias semánticas es la segunda.

La autora realiza otro cuadro en el que define como macroestructura semántica, el nivel abstracto de la misma: el significado, lo conceptual y cognitivo; y como macroestructura formal la que se manifiesta en el texto a través de recursos lingüísticos que crean una red de relaciones entre la información dentro de un contexto específico y una intención comunicativa determinada. Esto interesa a nuestra investigación, en términos de proponer un entretrejido semántico para el proceso de creación de textos escritos con fines académicos.

Cuadro 4: *Relación semántica y formal del texto escrito*



Fuente: Parra (2003)

Por consiguiente, el registro formal y contexto académico además de la temática que refiere a un contexto social, cognitivo y/o científico van a converger en la elaboración del dicho texto, en la medida que son ingredientes principales en el proceso de creación textual académica.

En la presente investigación se trabajará específicamente con los textos informe, ensayo y monografía. Se hace prudente, entonces, definir cada uno y presentar las superestructuras manejadas por distintos autores, pues, es de acotar que en este estudio se diseñarán instrumentos con superestructuras para cada género académico con el propósito de analizar de forma un tanto más detallada cada uno y que los estudiantes puedan tener una aproximación mayor a su estructura. Se espera que además se apropien del contenido necesario para desarrollar estos textos.

Informe

En este tipo de texto se presentan diferentes clasificaciones, de acuerdo con diversos autores. Con base en la misma, el tipo de informe que se desarrollará en la presente investigación es el Informe técnico: que “se relaciona con tareas o proyectos en ejecución, un trabajo de revisión documental y, en general, sobre el cumplimiento de una misión encomendada” (Niño, 2006, p. 243).

Cervera, Hernández, Pichardo y Sánchez (2007, p. 421) definen el informe como “un documento elaborado a partir de una recolección de datos concretos, que tienen como objetivo notificarnos una información sobre un tema específico”. Además, explican que debe adecuarse a la realidad y tener el mayor grado de objetividad posible.

El informe se encuentra entre los textos académicos de mayor objetividad debido a su finalidad de informar. La información debe ser proporcionada sin

distorsiones que puedan alterar su sentido original y por ende el escritor debe separarse de cualquier tipo de juicio subjetivo. En diversas ocasiones los estudiantes desconocen esta acotación e introducen puntos de vista que distan de la definición mencionada.

Según estas dos fuentes el informe adopta una estructura (o superestructura para efectos del presente estudio) variada, a saber:

Cuadro 5: Superestructura del Informe

Niño (2006)	Cervera y otros (2007)
Sección preliminar: título, justificación, objetivos, teoría, metodología, entre otros.	Cubierta: título, lugar, fecha, número de páginas e institución.
Cuerpo del informe: se describe la anécdota, actividad, experimento... se expone la información resultante. En otros casos se interpretan y analizan los resultados para luego exponer las recomendaciones y conclusiones.	Tabla de contenidos: índice con los temas.
Sección de Anexos y referencias: fuentes consultadas, muestras de información, tablas, entre otros.	Introducción: muestras que se realizan de las etapas del trabajo, sus objetivos y organización.
	Cuerpo: método, asunto, análisis y discusión, recomendaciones.
	Apéndice: bibliografía, gráficos, tablas ilustraciones.

Fuente: Niño (2006); Cervera y otros (2007)

Ensayo

Este tipo de texto académico es verdaderamente interesante y a su vez delicado por equilibrio entre la subjetividad y la objetividad, debido a que el autor debe convencer al lector por medio de argumentos veraces que demuestren la aceptabilidad o no, de su punto de vista. En este sentido, Niño (2006, p. 244) expone que “Es un texto corto escrito en prosa que describe, expone o comenta sin rigor sistemático, aunque con profundidad, un tema de los distintos campos del saber, desde una interpretación subjetiva o una óptica personal”. Vélez (2000) añade que no informa la verdad, sino que la indaga. Por consiguiente, en la búsqueda de la verdad se emplean herramientas lingüísticas y discursivas que propicien un escenario en el que el autor tome del entorno, la investigación y la ciencia los elementos necesarios para lograr su objetivo.

De acuerdo con Marcos en Avilán (2007, p. 120) en los ensayos

... el autor trata de demostrar, mediante una serie de consideraciones objetivas o de ideas que considera provistas de un valor veritativo o en las que puede ampliar, matizar, confirmar o negar ideas previamente expuestas por sí mismo o por otros autores.

La superestructura de estos textos es generalmente expuesta de la siguiente manera:

Cuadro 6: Superestructura del Ensayo

Niño (2006)	Cervera y otros (2007)
Introducción: se trata de captar la atención del lector y se plantea el tema.	Introducción: Delimitación del tema, propósito y comentarios sobre la organización.
Cuerpo: desarrollo de ideas, con	Desarrollo: estudio y debate

libertad absoluta.	sobre el tema.
Conclusión: referencia a lo expuesto.	Conclusión: Resumen y opiniones de lo más destacado.

Fuente: Niño (2006); Cervera y otros (2007)

Monografía

“Es la exposición escrita debidamente sustentada de los diversos aspectos de un estudio realizado con cierta profundidad sobre un tema específico, en algún campo de la ciencia.”(Niño, 2006, p. 244). La Monografía representa un texto de mayor complejidad que los anteriores por cuanto se profundiza el tema estudiado y se amplía de acuerdo con las fuentes idóneas. Para ello, los estudiantes deben conocer criterios discursivos que les permitan desarrollar ideas con fluidez, respetando la teoría, agregando ideas y sin desviar la atención del tema central.

Este texto se define con su mismo nombre, pues su objeto central es el de desarrollar a profundidad *un tema* específico. Ríos (2000) señala algunos pasos para elaborar la monografía; en primer lugar establece que se debe delimitar el tema, para lo cual hay que precisar el tópic, que puede ser libre o asignado. El autor puede orientarse con el tema central de la monografía; conviene aquí elaborar un esquema. Posteriormente, establece la búsqueda de información, partiendo de conocimientos e ideas previas se procede a la búsqueda de información en fuentes especializadas. Luego se organiza la monografía, es prudente entonces jerarquizar la información estableciendo un orden de prioridades o de información pertinente y desechando la redundante o innecesaria. Se escriben así, los primeros borradores continuando con la elaboración del esquema que ya seguro ha tenido varias modificaciones, se deja entonces fluir libremente las ideas a fin de desarrollar el tema en su máxima

extensión. Luego, se redacta la monografía a fin de ampliar lo escrito en la fase anterior y por último se procede a revisar.

La superestructura de la monografía en este caso sigue la siguiente forma, (ob.cit., p. 193)

Cuadro 7: Superestructura de la Monografía

Encabezado, título, autor (es) fecha
Índice
Introducción: se debe comenzar con una idea general y luego se va desentrañando ubicando los objetivos, planteamientos, problemas, antecedentes y contextos.
Desarrollo: se sustentan las ideas a través de argumentos e informaciones que lleven a la finalidad de la monografía: informar o exponer. Se proponen dos estructuras: <i>la lógica</i> que responde la razón lógica del tema y <i>la cronológica</i> que da cuenta de la evolución del tema en cuestión a través del tiempo.
Conclusiones: es la parte final.
Referencias: se toman en cuenta las citas realizadas a lo largo de la monografía, y se hace la referencia pertinente al final del trabajo monográfico.
Anexos

Fuente: Ríos (2000)

Una vez planteadas las superestructuras de los textos académicos y a su vez definido cada uno de ellos, resulta preciso exponer otros elementos que ejercen vital influencia en el estudio. Estos serán manejados como ejes para el análisis de la información recogida de los contextos del diagnóstico y ejecución de la acción transformadora. A saber:

Comunicación académica

Llamada también alfabetización académica (Serrano, Duque y Madrid 2012, y Camps y Castelló 2013); corresponde al conjunto de políticas y disposiciones que conforman el contexto de escritura en escenarios académicos. Es así que existen una gama de elementos en torno de los cuales se dispone la escritura en la academia. Teberosky, citado en Zambrano (2011, p.242) la distingue así:

En el caso de la comunicación académica, el emisor es un miembro de la comunidad académica. El lector son los otros miembros que lo juzgan y evalúan; el contexto impone los cánones para decidir qué es apropiado y qué inapropiado; la finalidad del discurso es argumentar, convencer y persuadir, el medio de comunicación es fundamentalmente el escrito, y el discurso toma posición respecto a otros discursos de la misma área de conocimiento.

En este sentido, la alfabetización académica configura el marco discursivo en torno del cual se desarrollan los eventos comunicativos en la academia. Las prácticas de cognitivas y metacognitivas se diseñaron partiendo de esta situación, apuntado siempre a mejorar los procesos comunicativos escritos que tienen lugar en la universidad venezolana.

Voz propia

Corresponde a la forma particular de decir que tiene cada persona, la manera en cómo traducimos en palabras el conocimiento, el estilo propio de cada persona. Es una tarea que lleva años para perfilarse y perfeccionarse, tal como un artista perfecciona su arte con el pasar de los años. La voz propia es una de las voces más difíciles de desarrollar en la escritura de textos académicos por cuanto se debe

adecuar a unos lineamientos preestablecidos sin volverse por ello pesada o monótona y sin volverse imitativa de otras.

Palm citada en García Romero (2008, p. 173), comenta al respecto: “Otra de las dificultades a las que se enfrenta quien escribe,... es la de encontrar “su propia voz”, la de atreverse a expresar a su modo un contenido. Por miedo, inseguridad o simple desconocimiento”. Y esta forma propia de expresarse se consigue a través de la práctica constante de la escritura y no se manifiesta de forma automática al empezar a escribir. Es necesario tener la competencia lingüística y comunicativa que corresponde para poder desarrollar la voz propia. “...es un error común que algunos se atribuyan indebidamente ideas y maneras de expresarlas que son propias de otros autores (reconocidos o no)”. (Ob. cit., p. 173). Este último aspecto es uno de los grandes desafíos de los docentes de hoy, enfrentarse a la atribución impropia de los estudiantes a voces que no son las suyas, el conocido plagio, también llamado copie y pegue tan común hoy en día por la facilidad en la obtención de información a través de la red.

Esta autora hace un planteamiento muy particular y es la noción de los estudiantes al pensar que cuando se les da la instrucción de decir algo con sus propias palabras también se debe aceptar que cometan cualquier tipo de errores, por cuanto están expresando el conocimiento a su modo, y no tal como lo dicen los “especialistas”. Es aquí donde asumen que por no ser especialistas en el área a tratar les está permitido cometer errores en el texto.

Aquí se confunden (quizás involuntariamente) las diferentes operaciones intelectuales que se pide realizar: comparar, caracterizar, ejemplificar, definir, identificar, explicar, argumentar..., todas las cuales llegan a entremezclarse indistinta e impropriamente en un discurso que intenta ser bueno a fuerza de acumulaciones inconexas e incorporación de datos no

siempre pertinentes (de ahí lo “epiléptico”). Morales y Velásquez en García Romero (2008, p. 249)

Estos investigadores emplean el término “epiléptico” para referirse a aquellas producciones que no gozan de una unidad semántica sino que por el contrario se llenan de expresiones unas veces sin sentido y otras sin relación entre sí. Son textos con escasa coherencia y precisión en las palabras utilizadas, generando asimismo falta de cohesión y por ende una ambigüedad en la finalidad del texto.

En resumen, las bases orientadas a la construcción lingüística, aportan todo el contenido conceptual en cuanto a las competencias en lengua escrita inmersas en este estudio. Igualmente, aportan luces a la investigadora con el objeto de concretar la definición de las fuentes pertinentes en cuanto a los temas trabajados, tales como los textos académicos, su estructura y los aspectos retóricos inmersos en la construcción discursiva. Ello finalmente fortalece los hallazgos encontrados y diseñados en la fase metodológica a la par de la teoría ya existente.

Las superestructuras diseñadas en el ámbito metodológico son una construcción propia del estudio y se proponen frente a otras que presentan otros teóricos, véase cuadros 5, 6 y 7. De este modo, las prácticas cognitivas y metacognitivas se soportan desde los conceptos planteados. Dichos conceptos también se emplean como medio para interactuar en el ambiente académico, pues se explican en la inducción y a lo largo de las prácticas cognitivas y metacognitivas, los principios de la metacognición, registros formales y conceptos de superestructura y macroestructura, entre otros.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Naturaleza de la Investigación

En el marco de la investigación descrita, se sigue el enfoque no experimental, descriptivo adoptado por Hernández, Fernández y Baptista (2010) en el cual destaca el paradigma cualitativo que “busca comprender la perspectiva de los participantes... acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Ob. Cit. p. 364). En este sentido, la investigación cualitativa centra su eje de acción en el sujeto y no en el hecho propiamente a estudiar. Es el sujeto protagonista y actor del hecho problemático y quien le da un significado desde su realidad, pues él es quien la vive, quien se ve afectado y quien la modifica de acuerdo con su acción diaria. Ciertamente quien cambia su entorno o se acopla de acuerdo con él es el hombre que hace su vida allí.

Tipo de Investigación

El tipo de investigación que se aplicó en el presente estudio fue la Investigación- acción- propuesta por Lewin (1947). Este autor (citado en Elliot 2005, p. 95) define la investigación como un proceso cíclico de reflexión, actuación y trabajo en grupo para alcanzar un “bien común”; actividades que se realizaron en conjunto en la elaboración de esta investigación, por cuanto la principal acción fue investigar sobre el problema planteado en la producción escrita: las carencias, vacíos cognoscitivos y metacognitivos en cuanto a la gestión de artículos académicos. Posteriormente, se aplicó una acción puntual y se propiciaron escenarios propensos a

una solución junto con la intervención de la docente y estudiantes con el propósito de que existiera una reflexión general basada en la participación de los miembros del ambiente educativo.

Por su parte Kemmis y McTaggart (1988), incorporan los términos: práctica, transformación, participación, actuación grupal y análisis crítico, términos que son claves, por cuanto se exploró y se reflexionó sobre las producciones escritas de los estudiantes para diseñar en conjunto (profesora y estudiantes) constructos discursivos. Los mismos funcionaron como plan de acción, a través de la mediación docente y la construcción y reconstrucción de prácticas discursivas que estimularan la producción textual. Finalmente, se evaluaron los resultados.

Diseño de la investigación

Diagnóstico

Sobre la base de la experiencia docente en el área lingüística se extrajo la problemática de la poca adecuación de los artículos académicos a las necesidades y requerimientos en la Educación Universitaria. En este sentido, se diseñaron una serie de técnicas a fin de recabar los insumos necesarios que muestren el escenario, contexto y circunstancias que dan lugar a esta fisura que separa el ser del deber ser en cuanto a las producciones escritas de los estudiantes.

De ahí que se elaboró un *instrumento escrito* cuya finalidad era servir de diagnóstico para evaluar las condiciones previas en las que se encontraban los estudiantes con relación a los artículos académicos, dicho diagnóstico contenía preguntas abiertas con respecto a los artículos académicos trabajados, así como desarrollo de argumentos sobre la base de un enunciado que los requería y tratado de citas a partir de las cuales debían elaborar una interpretación.

Asimismo, se elaboraron notas de campo extraídas de la *observación participante* realizada en el momento de hacer el diagnóstico escrito, estas notas permitieron destacar el comportamiento de los estudiantes ante el diagnóstico, sus comentarios, actitudes y preguntas.

Otra técnica desarrollada en el diagnóstico fue una *entrevista en profundidad*. De acuerdo con Yuni y Urbano (2005) este tipo de entrevistas obedece a la clasificación: “entrevistas en profundidad cuya finalidad es proporcionar un cuadro amplio de escenarios, situaciones o personas” y se emplean con el objeto de “estudiar un número relativamente grande de personas en un tiempo relativamente breve...”

A través de esta entrevista se pudieron hacer una serie de preguntas a los estudiantes, participantes del estudio, en el aula de clases. De manera tal que todos tuvieron la oportunidad de contestar espontáneamente y de manera independiente. La entrevista se complementó con la observación participante a través de una grabación de voz y la percepción de la investigadora que era a su vez la docente de la asignatura.

El diagnóstico se desarrolló mediante el siguiente instrumento que brindó un cuerpo estructural de preguntas abiertas a fin de analizar los componentes metacognitivos y cognitivos inmersos en la producción escrita académica de los estudiantes. Por ende, se construyeron una serie de preguntas con la finalidad de obtener los insumos requeridos para iniciar el proceso de diseño y rediseño de las prácticas para la escritura de los textos académicos.

Cuadro 8: Instrumento para el diagnóstico

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA DEFENSA
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LA FUERZA ARMADA
TÉCNICAS DE ESTUDIO Y DOCUMENTACIÓN
Profesora: ANGELLYS BLANCO

Nombre y Apellido: _____

1. Realice una paráfrasis del siguiente planteamiento

Con la colonización de América, se empiezan a introducir en Europa numerosos alimentos americanos (patatas, judías, tomates) que luego han resultado ser básicos para nuestra dieta. Sin embargo, durante toda la edad moderna el cacao pasó bastante desapercibido, a pesar de que ya en el siglo XVI, empezaba a ser conocida la bebida hecha a base de cacao (el chocolate). Restringida sólo a la élite aristocrática, poco a poco adquiere prestigio como estimulante y se extiende por toda Europa.

Silva s/f disponibilidad en: <http://senderosporvenezuela.com.ve>

2. Partiendo de que las definiciones “son expresiones que sugieren un significado vinculado con una palabra u otro símbolo, y ello depende de la persona que las manifiesta” (Berlo, 1999 p. 158) Elabore una definición de la sociedad.

3. Escriba cinco razones que justifiquen el siguiente planteamiento. Las razones deben tener coherencia entre sí. Puede emplear conectores.

Los seres humanos no han podido mejorar su comunicación en los últimos años.

1. _____

Cuadro 8: (Cont.)

2.	_____

3.	_____

4.	_____

5.	_____

4.	Defina los siguientes tipos de textos académicos:
a.	Informe:

b.	Monografía:

c.	Ensayo:

5.	Escribe oraciones con las que empezarías los siguientes tipos de textos sobre el tema de: La contaminación
a.	Ensayo:

b.	Informe:

c.	Monografía:

Planificación

Con base en los resultados del diagnóstico, la revisión de los fundamentos teóricos y epistémicos escriturales, se realizó una planificación para transformar la realidad encontrada. Dicha planificación se fundamenta en la creación de escenarios donde se plantean las formas específicas para abordar cada texto académico así como las herramientas lingüísticas necesarias en cuanto a la producción textual.

Se trabajó sobre la base de aspectos metacognitivos, lingüísticos y textuales necesarios para el abordaje del ensayo, el informe y la monografía. Partiendo siempre de una explicación inicial y haciendo hincapié en *el hacer* como eje central del aprendizaje significativo. Por consiguiente, se estructuró la ejecución del plan de acción en siete sesiones, denominadas en conjunto *prácticas cognitivas y metacognitivas*, distribuidas en una por semana durante todo el mes de abril y primeras dos semanas de mayo. Cada sesión tuvo una duración de tres horas académicas, iniciando a las 9:25 am y culminando a las 11:45 am.

Las *Prácticas cognitivas y metacognitivas* para la producción textual académica fueron constructos discursivos que partieron de un diálogo abierto con los estudiantes sobre las carencias que tenían en torno a su producción académica y luego el abordaje de estas necesidades a través de la mediación docente e instrumentos de producción escrita en los cuales se trabajaron: desarrollo de la voz propia, seguimiento de la superestructura textual de los textos académicos: ensayo, informe y monografía y la aplicación de registros formales. En otras palabras, se puede decir que las prácticas cognitivas y metacognitivas están estructuradas en dos partes: en primer lugar, la preparación del participante para el abordaje de los textos académicos: aplicación de normas para el tratamiento de fuentes de información, aplicación de lenguaje formal, abordaje de aspectos metacognitivos relacionados con el saber qué y saber cómo que enfocan lo que debe conocer el estudiante y cómo

aplicarlo. Y, en segundo lugar la realización de los tres artículos académicos mencionados, mediante instrumentos que contienen una superestructura diseñada para que el estudiante exprese mediante su propia voz el conocimiento y refiera las fuentes de información de manera idónea y certera.

Ejecución de la acción

Una vez establecido el plan de acción se procedió a aplicar cada una de las sesiones: la inducción, en la cual se trabajó la metacognición como elemento accionante del conocimiento anterior y el nuevo conocimiento. Y se procedió a aplicar cada una de las acciones planificadas anteriormente. En cada sesión se aplicó un instrumento para trabajar la producción escrita y se desarrolló la observación participante a fin de recabar toda la información referente a las acciones tomadas por los estudiantes y su actitud frente al texto escrito y las tareas de escritura encomendadas.

Análisis y categorización de la Investigación

La evaluación y aplicación de las acciones se llevó a cabo desde el momento de la aplicación de las prácticas cognitivas y metacognitivas, el papel de la investigadora en la observación participante permitió establecer un juicio crítico sobre lo que se iba percibiendo en el transcurrir del estudio. Finalmente, quedó transcribir la información recabada, categorizar las notas de campo e igualmente aplicar la escala de estimación a los textos escritos. Una vez realizados estos pasos, se procedió a hacer un proceso de reducción de datos y triangulación de técnicas de recolección de datos.

Unidad Social

No se determinaron fórmulas para extraer las muestras sino que se trabajó con los participantes que estuvieron a lo largo del desarrollo y aplicación de las prácticas escriturales. Según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010, p. 395) “Las muestras cualitativas no deben ser utilizadas para representar a la población...” de tal manera que se tomaron diez participantes quienes realizaron las prácticas cognitivas y metacognitivas, y presentaron los artículos finales: informe, ensayo y monografía y el diagnóstico inicial. Dichos estudiantes pertenecen al primer semestre de la Carrera de Administración y Gestión Municipal de la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Nacional.

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Instrumentos de producción escrita: estos instrumentos se representan en las prácticas cognitivas y metacognitivas para la gestión de artículos con propósitos académicos.

En primer lugar, se emplearon distintos tipos de textos para evaluar el **PRODUCTO ESCRITO**. Estos modelos fueron instrumentos para el manejo de la voz propia, la comunicación académica así como el desarrollo de la superestructura textual de cada uno de los textos académicos mencionados. Los instrumentos específicos para el abordaje de dichos textos fueron diseñados inicialmente por la docente investigadora y luego en conjunto entre ella y los estudiantes, de manera tal que tuvieran una secuencia de categorías que llevara a los participantes a producir ideas en torno de los temas a estudiar y fuesen auténticos en la información suministrada. Estos instrumentos, creados por la docente y posteriormente los estudiantes, con el monitoreo respectivo, se emplearon como estrategia metacognitiva

para conectar el *saber qué* y el *saber cómo* e igualmente generar un aprendizaje significativo que favoreciera la producción textual académica.

Estos son los instrumentos presentados a los estudiantes para trabajar en las secuencias didácticas:

Cuadro 09: *Creando un vocabulario académico*

1. Si algo empieza mal no se puede cambiar después	_____
2. Al lado del camino me paré a pensar	_____
3. Este es el chance de hacer algo nuevo	_____
4. ÉL se volvió loco por una mala racha	_____
5. Las peleas pasan por no hablar bien	_____
6. Los pájaros del campo cantan bonito	_____
7. Me gusta ver las matas de los parques	_____
8. Es fino hacer cosas diferentes	_____
9. Respirar brisa fresca es sabroso	_____
10. Se me pone la piel de gallina	_____

Diagrama 4: Superestructura del Informe académico



Diagrama 5: Superestructura del Ensayo

TÍTULO CREATIVO: FRASE U ORACIÓN

TESIS O IDEA PROPUESTA

CITA

*INTERPRETACIÓN DE LA CITA
RELACIÓN CON LA TESIS*

*PRODUCCIÓN
ESPONTÁNEA*

Opinión, contraste con la realidad, amplificación de la tesis, postura ante el asunto.

CONCLUSIÓN

Reflexión, crítica, opinión a manera de cierre

UNIDAD, SECUENCIA Y RELACIÓN

Diagrama 6: Superestructura de la Monografía

UNIDAD, SECUENCIA Y RELACIÓN

ÍNDICE

Títulos, subtítulos del tema a tratar (asignación del número de página)

INTRODUCCIÓN

(Hoja aparte) Preámbulo del tema (llamar la atención del lector)
Se pueden nombrar los puntos a desarrollar

DESARROLLO

Sustentable y de mayor extensión
División del tema por secciones
Definiciones de los investigadores/especialistas en el tema (citas teóricas si las hubiere)
Interpretación de la cita
Efectos-consecuencias, causas, características, ventajas, desventajas, impacto en el contexto local.

CONCLUSIÓN

Reflexión, críticas, propuesta, opinión a manera de cierre
Debe ser clara y precisa

REFERENCIAS

Fuentes utilizadas en el desarrollo, de acuerdo con las normas APA

Observación Participante

Por otro lado, se aplicó la observación participante, para estudiar el **PROCESO DE PRODUCCIÓN ESCRITA**, a través de la cual se realizó un registro en la fase inicial de las prácticas de escritura y el resto en la fase intermedia (también llamadas, inmersión inicial e inmersión profunda). Según Yuni y Urbano (2005, p. 185) “el objetivo de la observación participante es obtener información directamente de los contextos en que se producen las interacciones sociales y los cambios simbólicos.” Por tanto, este instrumento permitió evaluar y analizar las situaciones del sujeto (estudiante), medio (materiales didácticos) y el espacio (contexto universitario) que intervienen en la gestión de textos académicos y cómo influye en él.

Sesiones en Profundidad

Finalmente, para entrar en contacto directo con los participantes se realizaron sesiones en profundidad también conocidas como entrevistas grupales, que, de acuerdo con (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 425) son reuniones en las cuales se conversa de forma espontánea bajo la conducción de un especialista en el área, y su propósito consiste en presentar la forma en cómo los individuos, a través de la interacción, conciben un problema.

La entrevista se realizó con la guía del siguiente cuestionario:

Cuadro 10: Cuestionario de la entrevista a profundidad

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

1. ¿Te gusta escribir en la universidad?
2. Sabes lo que es la superestructura textual
3. ¿Cuáles son los textos académicos?
4. Conoces la estructura de
 - a. Un informe
 - b. Un ensayo
 - c. Una monografía
5. Qué orden del discurso predomina en
 - a. Un informe
 - b. Un ensayo
 - c. Una monografía
6. Cómo te sientes al momento de hacer un trabajo escrito
 - a. Emocionado
 - b. Entusiasmo por demostrar lo que sabes
 - c. Sientes que es un reto personal
 - d. Frustrado
 - e. Deprimido
7. Empleas conectores al momento de escribir. Da ejemplo de algunos de ellos
8. Conoces algunas de las siguientes palabras
 - a. Verbigracia
 - b. Neófito
 - c. Vaguedades
 - d. Ambiguo
 - e. Oneroso
9. ¿Dominas tu escritura académica, considerando 1. el uso de conectores, empleo de palabras formales, 2. ortografía, distribución de la información en párrafos?
10. Produces con facilidad o tienes que partir de un texto ya hecho y lo parafraseas
11. ¿Sabes cómo incorporar citas a un trabajo?
12. ¿Recurre al plagio?
13. En qué nivel clasificas tu vocabulario
 - a. Informal
 - b. Formal
 - c. Técnico
14. ¿Consideras que posees competencias para elaborar un texto académico?

Fuente: Producción propia

Técnicas de análisis de datos

Escala de estimación

Se utilizó la escala de estimación, para evaluar los textos escritos, con el propósito de integrar categorías y darle una proyección holística al estudio. En la propuesta de la investigación, se tiene una visión cognitiva y metacognitiva del proceso de producción escrita y en este sentido se busca integrar elementos a través de categorías que agrupen enfoques sobre la escritura académica en los textos referidos. Según Medley y Mitzel citados en Quero (s/f):

Las Escalas de Estimación designan una técnica que comprende un conjunto preestablecido de categorías o de signos para cada uno de los cuales se precisan un juicio ponderado. Este juicio se traduce por enunciados descriptivos, por números, por una forma gráfica o por una combinación de todas esas modalidades. Por tanto, estaríamos hablando de un conjunto de características o comportamientos a juzgar y algún tipo de jerarquía. El observador usa la escala para indicar la calidad, cantidad o nivel de rendimiento observado. (p. 2)

En la escala de estimación se evaluó la *Superestructura, voz propia y comunicación académica* del texto escrito, con los indicadores: *excelente, muy bien, bien, suficiente y deficiente*. El (Instituto Cervantes 1997-2014) define la superestructura como “la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Es, pues, el esqueleto reconocible que caracteriza un género discursivo, por su forma habitual y por ello convencional de estructurar la información: organiza las secuencias de frases y les asigna una función específica en la comunicación.”

Cuadro 11: Escala de estimación para el diagnóstico

Categoría	Subcategorías	D	S	B	MB	E
Voz propia	Expresa a su modo el contenido: producción propia, paráfrasis y definiciones					
	Compone argumentos pertinentes y precisos					
	Incorpora palabras contextualizadas					
Comunicación académica	Utiliza un registro formal del lenguaje					
Metacognición	Conoce los artículos académicos: informe ensayo y monografía					
	Sabe las definiciones de los artículos académicos: informe, ensayo y monografía					
	Aplica su conocimiento en la construcción de los artículos: informe, ensayo y monografía					

Fuente: Producción propia

Cuadro 12: Escala de estimación para el informe

Categoría	Subcategorías	D	S	B	MB	E
Superestructura	1. Escribe las categorías ubicadas en: introducción desarrollo y conclusión					
	2. Establece la relación global entre categorías					
	3. Desarrolla el orden del discurso: expositivo					
Voz propia	4. Expresa a su modo el contenido: producción propia, paráfrasis y comentarios					
	5. Establece una posición objetiva					
	6. Emplea datos pertinentes					
	7. Incorpora palabras contextualizadas					
Comunicación académica	8. Utiliza un registro formal del lenguaje					
	9. Aplica las normas APA para citas					
	10. Logra la finalidad del discurso de acuerdo con el tipo de texto: informar					

Fuente: Producción propia

Cuadro 13: Escala de estimación para el ensayo

Categoría	Subcategorías	S	D	B	MB	E
<i>Superestructura</i>	1. Escribe las categorías: tesis, argumentos, conclusión					
	2. Establece la relación global entre las categorías					
	3. Desarrolla el orden del discurso argumentativo					
<i>Voz propia</i>	4. Expresa a su modo el contenido: producción propia, paráfrasis y comentarios					
	5. Establece una posición crítica					
	6. Emplea datos pertinentes con lo requerido					
	7. Incorpora palabras contextualizadas					
<i>Comunicación académica</i>	8. Utiliza un registro formal del lenguaje					
	9. Aplica las normas APA para citas					
	10. Logra la finalidad del tipo de texto: convencer, persuadir					

Fuente: Producción propia

Cuadro 14: Escala de estimación para la monografía

Categoría	Subcategorías	D	S	B	MB	E
<i>Superestructura</i>	11. Escribe las categorías ubicadas en: introducción desarrollo y conclusión					
	12. Establece la relación global entre categorías					
	13. Desarrolla el orden del discurso: expositivo					
<i>Voz propia</i>	14. Expresa a su modo el contenido: producción propia, paráfrasis y comentarios					
	15. Establece una posición objetiva					
	16. Emplea datos pertinentes					
	17. Incorpora palabras contextualizadas					
<i>Comunicación académica</i>	18. Utiliza un registro formal del lenguaje					
	19. Aplica las normas APA para citas					
	20. Logra la finalidad del discurso de acuerdo con el tipo de texto: informar					

Fuente: Producción propia

Definición de subcategorías de las escalas de estimación

Metacognición

Con respecto a la metacognición presente como categoría en el diagnóstico, se pretende establecer los contenidos conceptuales y procedimentales que poseen los estudiantes y aplican en la composición escrita. Lo que Soto (2002) denominaba el *saber qué* y *saber cómo*, pues se asignaron preguntas en las que el estudiante debía responder con respecto a conceptos y otras en las que debía aplicar este conocimiento en tareas específicas.

Comunicación académica

En el caso de este estudio, se empleó la comunicación académica, también conocida como alfabetización académica con el propósito de evaluar y poner en práctica las diferentes manifestaciones de la lengua escrita en los espacios de educación universitaria.

La producción escrita académica se complementa de unas especiales particularidades que la distinguen de otras producciones. Entre una de ellas está la de que serán objeto de evaluación crítica por parte del destinatario de dicho texto. En este sentido, deben cumplir unos parámetros obligatorios que la harán perfilar como una verdadera producción académica y ello está configurado en: los registros formales, lograr la finalidad del respectivo género a desarrollar, definición del discurso, elementos apropiados a tomar en consideración.

Por ello, se quiso emplear este concepto en el estudio de los textos escritos por los estudiantes. Para su estudio en la escala de estimación se incluirá la comunicación

académica como un aspecto relevante en el análisis que se realice a las producciones llevadas a cabo en este tipo de investigaciones.

Superestructura

La superestructura por su parte interesa en términos de evaluar la asertividad del estudiante en cuanto a la estructura discursiva de cada género académico. Para establecer si logra hacer la definición de cada uno y desarrollarlo atendiendo a las características que posee.

Por consiguiente, se partió de los instrumentos diseñados para la producción de los textos académicos que contienen la superestructura de cada texto y a partir de ellos se evaluó la progresión y el desarrollo de categorías organizadas escritas por los participantes del estudio en cuestión.

Se tomaron como punto de partida para esta categoría, las siguientes definiciones: De acuerdo con Van Dijk (1996, p. 53) es “la *forma global* de un discurso, que define la ordenación global... y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos.” Y, según Lomas, Osorio y Tusón (1993, p. 44) las superestructuras fundamentales para Van Dijk son la argumentación y la narración. Parra (2003, p. 110) explica que “Cada tipo de texto tiene una determinada superestructura porque consta de diversas categorías que aparecen en determinado orden”.

Voz propia

A este respecto corresponde evaluar la producción auténtica de cada estudiante. La manera en cómo produce su propio conocimiento y es capaz de

adecuarlo a las normas establecidas en la comunicación académica mediante un discurso coherente y asertivo.

Asimismo, se tomaron en consideración los comentarios y paráfrasis hechas a partir de las citas extraídas de otras fuentes de información. Por considerarse un aspecto importante el tratamiento que se le dé a la información proveniente de los investigadores en el área de conocimiento del texto académico

Triangulación metodológica

De acuerdo con Arias (2000, s.p.) “se asume convencionalmente que la triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto”. En otras palabras, la triangulación metodológica no es más que la convergencia de diferentes instrumentos de recolección de datos para lograr un mismo objetivo. Bajo el criterio de la misma autora, la presente investigación se incluye en la triangulación metodológica *dentro de métodos*, a través de la cual se combinan “dos o más recolecciones de datos... en el mismo estudio para medir una misma variable.”

Es así que, en este estudio se emplean las sesiones en profundidad, la observación participante e instrumentos para la producción textual. Los instrumentos para la producción textual, con la finalidad de calificar lo que ocurre en el proceso de producción de textos académicos antes y durante la elaboración de los mismos para señalar el impacto en el producto final.

Por consiguiente, la triangulación que se asume en este trabajo se aborda desde la explicación de cada categoría emergente, tomando en consideración los conceptos trabajados en la fase teórica de la investigación, recordando la actividad dialógica que se suscitó y argumentando con fragmentos de los textos que arrojó la observación participante y la sesión en profundidad. Asimismo, como parte de ese texto narrativo-argumentativo se ilustraron algunos de los artículos académicos

escritos por los estudiantes con la finalidad de exponer cómo se manifestaba en la escritura cada una de las sesiones de las prácticas cognitivas y metacognitivas. Esta triangulación se hace desde una doble perspectiva, enfocando en primer lugar el diagnóstico, en el cual nace la primera categoría emergente y posteriormente en el transcurrir de las prácticas cognitivas y metacognitivas de las cuales emergen las dos categorías posteriores.

Análisis e interpretación de la información

Una vez que se recabaron los datos precisos para el estudio del problema, se procedió a transcribir y sistematizar tomando en cuenta los objetivos y variables de la investigación. Durante el proceso de la recogida de datos producto de la observación, entrevista a profundidad y textos elaborados, se iba transcribiendo y organizando a fin de tomar en consideración los aspectos que fueran surgiendo en el transcurrir de la investigación mientras se ejecutaba la acción transformadora. Asimismo, cada técnica se ensambla a fin de darle explicación a los fenómenos ocurridos y generar un solo patrón discursivo que dé respuesta a las inquietudes y necesidades de los protagonistas de la investigación. Como lo define Yuni y Urbano (2005, p. 156) “Analizar es tratar de dar sentido a lo que ocurre en la vida real.” Por ende, los procesos de sistematización realizados en esta investigación dan respuesta a las interrogantes generadas antes y durante los momentos de la investigación.

A partir de este argumento, se elaboraron textos que recrearan las situaciones vividas a lo largo del proceso metodológico y se transcribieron con total fidelidad a fin de presentar la realidad observada desde el ángulo que produjeron sus protagonistas. Esto dio paso a una actividad de selección de información de acuerdo con los requerimientos de la investigación y a su vez propició la organización de la misma mediante la codificación y sistematización de cada unidad de información pertinente a los fines del estudio. “La investigación-acción construye un “guión”

sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes...” (Elliot, 2005, p. 25) De esta forma se elaboró un texto que refirió el contexto del problema.

Es decir, se introdujeron categorías que fueron codificadas y sistematizadas en notas de campo que se emplearon como argumento del texto que se construyó en la triangulación. El proceso de triangulación implica “la reconstrucción del proceso metodológico (mediante la redacción de la historia natural de la investigación)” (Yuni y Urbano 2005, p. 102). Es por ello, que gran parte del texto de la triangulación posee la recogida de la experiencia metodológica mediante la narración de los hechos, apoyados en que “Para transformar la realidad no basta con describirla, es necesario reflexionar acerca de ella. La reflexión rememora la acción.” (Ob.cit., p. 157). En la triangulación se realizó un recuento de las experiencias a través de la narración y exposición de las mismas, empleando los insumos recabados como verificación y a su vez argumento de las ideas y conclusiones presentadas.

Doble articulación

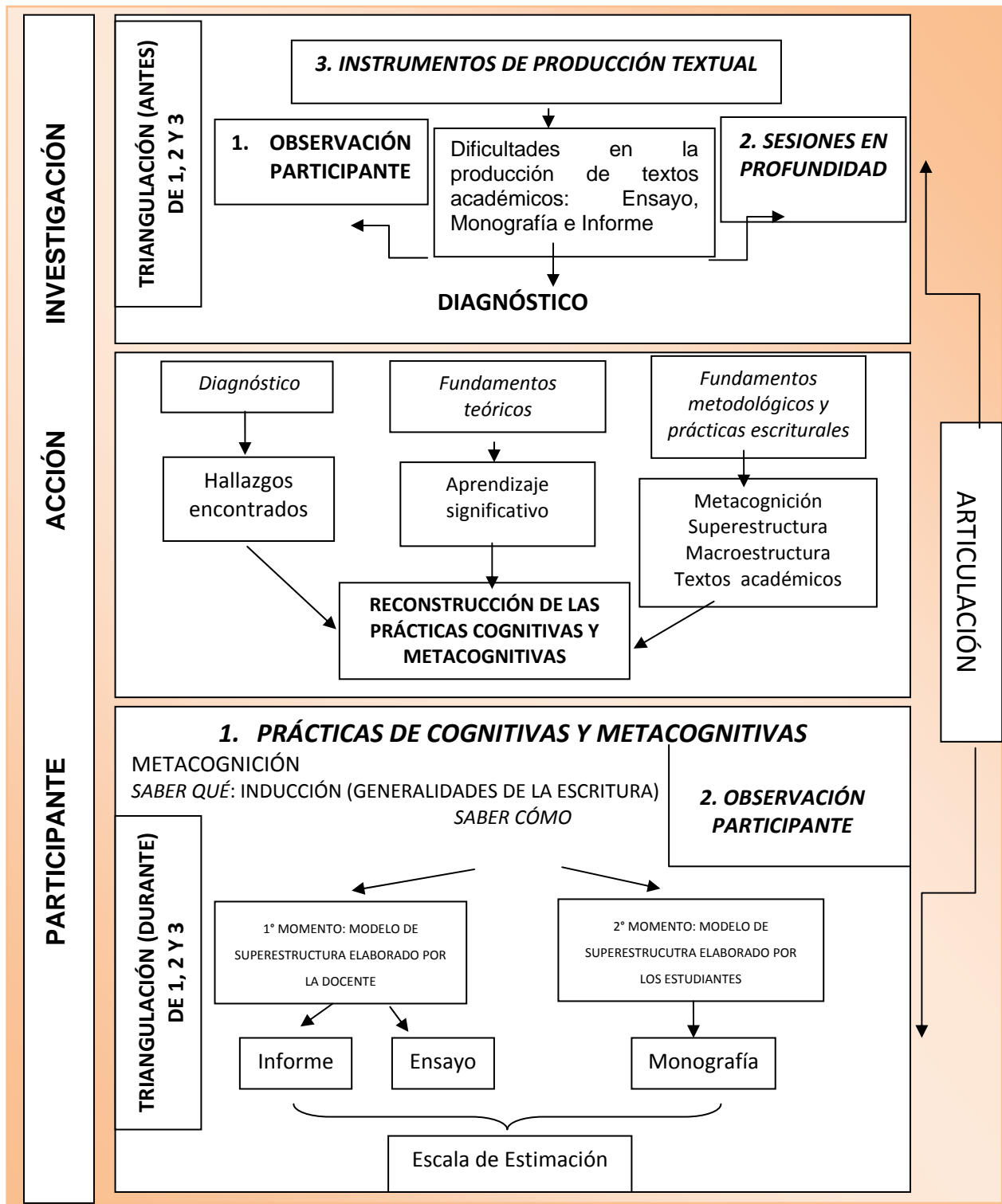
Finalmente, se presenta una doble articulación que recaba todo el contenido conceptual y los hallazgos metodológicos a fin de precisar la pertinencia y asertividad de las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de los textos académicos: informe, ensayo y monografía. Se elaboran, de este modo, cuatro sendas tablas que simplifican las producciones de los diez participantes del estudio. De la siguiente manera, la primera: que refleja los resultados del diagnóstico, la segunda los resultados del informe, la tercera los del ensayo y la cuarta los resultados de la monografía. Las cuatro tablas atendiendo a la estructura de las escalas de estimación aplicadas para la evaluación de cada texto académico. Asimismo, se emplea la noción de Vigotsky sobre el lenguaje como instrumento transformador del objeto y las situaciones. Esta noción aporta una orientación en cuanto al empleo de las prácticas

cognitivas y metacognitivas pues ellas se establecen empleando el lenguaje como principal herramienta que hará transformar la noción que tiene el sujeto del objeto, que en este caso son los textos académicos. Igualmente, influye el pensamiento de Vigotsky, en las superestructuras tomadas como herramientas lingüísticas y discursivas para la construcción de textos con propósitos académicos, pues ellas contribuirán al abordaje de la producción escrita académica como una herramienta del lenguaje. Por otro lado, se establece la teoría de Engeström que hace confluir al Sujeto, instrumentos, objeto, comunidad y división del trabajo como un aporte conceptual de la investigación-acción desarrollada en el contexto académico universitario. Esta teoría, a su vez, sirvió de apoyo en cuanto al proceso de mediación que ayudó a la transformación del conocimiento por parte de los estudiantes en la comunidad universitaria haciendo coaccionar sus esquemas cognitivos previos con los vistos en las prácticas y los potenciados en las actividades de mediación durante la escritura de los textos académicos.

La doble articulación hecha al final de este estudio en la cual confluyen el diagnóstico y la fase de acción transformadora mediante las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de textos con propósitos académicos, ofrece una conclusión concreta del proceso de creación de las categorías emergentes y toma nuevamente los textos producto de las observaciones que aportan un panorama general y preciso del problema y los resultados de la acción transformadora.

Para ilustrar con más claridad la metodología emplear se realizó el siguiente esquema.

Cuadro 15: Triangulación metodológica



Fuente: Producción propia

Finalmente, con los insumos recabados de la doble triangulación se realizará la articulación respectiva para evaluar y contrastar los resultados del antes y durante la aplicación de las prácticas cognitivas y metacognitivas en torno a los textos académicos mencionados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA ACCIÓN

Fase de diagnóstico

El diagnóstico es una etapa que ofrece el panorama sobre el cual ha de trabajarse en adelante, además, sienta las bases que permitirán crear nuevos cimientos. Partiendo de la teoría del Aprendizaje significativo, el sujeto es el centro de su aprendizaje, él llega al contexto educativo con un conjunto de experiencias que incidirán directamente en sus formas de aprendizaje. Por ello, se hace pertinente la incorporación de un diagnóstico que proporcione el panorama sobre la base del cual se trabajará y se planificará. De acuerdo con Elliot (2005, p. 24) “El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria”, y es a través de ella que se localiza el problema de investigación. Este encuentro llevó a la investigadora a iniciar un proceso de reflexión para reconsiderar, estudiar y analizar las razones que pudieran estar generando esta dificultad, cómo incide en el entorno y de qué manera se puede empezar el proceso dialéctico que lleva a los actores implicados a la búsqueda y definición del problema real.

El diagnóstico de esta investigación se realizó con una unidad social conformada por diez estudiantes del primer semestre de la carrera de Administración y Gestión Municipal de la UNEFA- núcleo naganagua. En concreto se diagnosticó la producción académica de ellos sobre la base de tres textos académicos: informe, ensayo y monografía, en orden respectivo para abordar las estructuras discursivas que poseían estos estudiantes y cómo las aplicaban en la construcción retórica de los géneros mencionados. El diagnóstico se llevó a cabo en tres etapas simultáneas, que

fueron: un instrumento con preguntas abiertas sobre la producción escrita, una entrevista a profundidad y la observación participante. Mediante estas tres técnicas se extrajeron los insumos requeridos para precisar el problema y a su vez elaborar una planificación. Esta se presenta con un cuerpo de estrategias que conforman las prácticas cognitivas y metacognitivas apoyadas en la teoría del aprendizaje significativo y la mediación propuesta por Vigotsky a través de la Zona de Desarrollo Próximo.

Cabe destacar que el diagnóstico se realizó en uno de los encuentros académicos con los estudiantes. La elaboración de textos académicos conforma la unidad 4 del programa analítico de la asignatura facilitada por la docente e investigadora del estudio en cuestión. Dicha unidad se denomina en el programa: *Trabajos de investigación* en la cual se esbozan los textos: monografía, informe, proyecto y tesis así como las normas para su elaboración. A esta la precede otra unidad denominada: *Fuentes de información y Documentación*, en la que se desarrollan las diferentes fuentes de información así como la normativa para emplear citas en los textos académicos.

Debido a esta malla curricular se adaptó la estructura del estudio a los encuentros de clase regular. Cada encuentro constaba de tres horas académicas, razón por la cual se hizo propicio aplicar la entrevista y el instrumento de producción escrita en un encuentro, mientras se realizaba la observación participante. El 19 de marzo del año 2015 se realizó el diagnóstico que duró las tres horas académicas de la clase.

De los datos recabados en la aplicación del diagnóstico, se generó la siguiente categoría emergente:

Categoría emergente: La producción escrita académica en medio de las nociones retóricas de los estudiantes

Este estudio se centró en la producción escrita académica de los estudiantes, específicamente en torno a los textos trabajados. No obstante, resulta pertinente volver la mirada a la esencia de la lengua escrita en el transcurrir de la vida del hombre para así enfocarnos en la utilidad de esta poderosa herramienta y enfatizar hasta qué punto se le da el auge que tiene y se emplea de forma concienzuda y completa. Es la escritura un medio de gran relevancia y una herramienta simbólica para el ser humano, como lo afirma Ong en Calsamiglia y Tusón (2002, p 72)

La escritura, como ningún otro medio, da vigor a la conciencia: para vivir y comprender totalmente, no necesitamos sólo la proximidad sino también la distancia. Esta distancia que permite el uso escrito acentúa el poder humano de abstracción, de reflexión, de aislarse del contexto más inmediato, con lo que resulta en un estilo cognitivo que prioriza la actividad intelectual. [Subrayado propio]

En este sentido, es la escritura el medio a través del cual la persona se apropia de ciertas habilidades que le permiten desenvolverse y comprender su entorno. Habilidades ligadas a actos de alto grado intelectual. Por esta razón, resulta una tarea significativa en el contexto académico y más aún en el universitario donde se accede al conocimiento especializado para manifestarlo y divulgarlo a la sociedad epistémica mediante la escritura que es, como lo manifestaba Ong, el medio que acentúa el poder humano a través de la distancia de unos con otros. Este significado se refleja en las siguientes respuestas:

¿Te gusta escribir en el contexto universitario?

(Eli) “sí, sí, a mí, escribiendo entiendo más, porque me expreso”

(Lu) “porque es una manera práctica. De esa manera puedo expresar mis ideas.”

(Den) “me gusta más escribir que escuchar. Sí, y además puedo expresar. Si yo escribo en mi cuaderno y el profesor va explicando, ya en mi casa lo vuelvo a leer y entiendo mejor”(Dan) “Uno tiene que escribir porque si no no puede estudiar.” (Den) “Tomar notas me ayuda a entender”NCI

Es por ello que este es un tema de gran preocupación para un gran número de investigadores y para los docentes en general, especialmente para los de letras y lingüística. Pues, escribir se ha vuelto una necesidad humana y un elemento indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este estudio igualmente parte de las nociones retóricas de los estudiantes que se tornan un tanto ambiguas en cuanto a su producción escrita. Conciben la creación de los géneros académicos como una actividad inasequible, en la cual generalmente se necesitan “ayudas” o apoyos de gran relevancia para poder producir un texto coherente que cumpla los lineamientos requeridos. En muchas ocasiones surge la interrogante de verificar cuáles son las posibles causas de esta situación.

Para evaluar la producción, Avilán (2007) expresa se debe ser muy observador y sensible “para identificar no sólo la tarea que el estudiante no puede realizar, sino también identificar y registrar las condiciones en que ese alumno realiza bien o deficientemente esa tarea” (p. 26). Asimismo, expone un tipo de evaluación que sugiere la aplicación de habilidades en contextos significativos. Dichos contextos requieren la creatividad y el monitoreo del docente. De tal manera que se requiere observar la disposición, comprensión y/o producción de los estudiantes en situaciones que requieran el empleo de sus habilidades. Partiendo de esta recomendación, de mi experiencia como profesional de la docencia, y la interacción con los estudiantes, surgen estos hallazgos:

1. Sabes lo que es la superestructura textual

(Da) No sabemos, nadie sabe, profesora (risas)(El) saber escribir bien.

(Va) un texto bien estructurado (An) Profesora, puede ser la estructura de algo porque cuando hablamos de una construcción, decimos estructura. (Mi) el léxico, el que lee mucho sabe mucho (Sc) un libro educativo(Es) son las investigaciones que se realizan (An) profesora, aprenderse las reglas de ortografía (Le) hay que cumplir diferentes reglas (Yi) tesis de grado, informe de pasantías.NC2

2. Conoces la estructura de

a. Un informe

(Ne) El índice, la portada y el desarrollo (Va) el índice nada más. (risas)

(De) portada y desarrollo (Yi) el informe no es así ¿como un relato?

(Va) Introducción desarrollo y conclusión (Le) títulos

b. Un ensayo

(Ne) un ensayo debe llevar un solo título, lleva sangría, lleva citas, lleva bibliografía.

(Va) es como un análisis de un autor. Como un informe pero tiene más tu opinión.

(Ne) primero debe llevar la portada, después el título, debe llevar varios títulos, un conectivo, definiciones, debe llevar diferentes citas y la bibliografía de donde sacaste las citas.

c. Una monografía

(Ne) ni idea. (Yi) lleva introducción (Va) ya ahí sí va separado. Mono de uno, es de una persona. (Yi) Marco teórico, marco legal (Mi) es un texto que habla de solo un tema específico (Ne) cuando un tema habla de uno mismo... no, yo digo cuando uno habla una sola cosa. NC3

A partir de dichas habilidades encontramos que muchos de estos estudiantes no respondían a la pregunta *qué era un informe o un ensayo* en el instrumento de producción escrita que sirvió de diagnóstico; dejaban la pregunta en blanco. Por ende, su conocimiento quedaba sólo en la etapa conceptual, pero en lengua oral y no en la escrita. De acuerdo con Soto (2002, p. 30) este sería un conocimiento declarativo del lenguaje, asociado con el saber qué, pero no es completo por cuanto falta información respecto de las distintas preguntas asociadas a la producción de textos académicos, que se evidenciará en las respuestas vacías que se observaron en el instrumento escrito del diagnóstico. Veamos los resultados de la escala de estimación, que reflejan la falta de aplicabilidad de estos conceptos y definiciones en el diagnóstico escrito, que sí fueron aportadas por los participantes en la entrevista.

Cuadro 16: Resultados de la escala de estimación del diagnóstico

	An	El	Fr	Ja	Ma	Ka	Kr	Ne	Yu	Tr
1.	D	MB	S	S	S	B	S	D	B	MB
2.	S	B	S	D	D	D	S	S	D	MB
3.	S	B	S	S	S	D	B	B	B	MB
4.	S	B	B	B	S	B	S	B	S	E
5.	D	D	D	D	D	D	D	D	S	B
6.	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
7.	D	D	D	D	D	D	D	S	D	D

Fuente: Producción propia

Leyendas:

Numérica:

- | | |
|--|--|
| <p>1. <i>Expresa a su modo el contenido: producción propia, paráfrasis y definiciones</i></p> <p>2. <i>Compone argumentos pertinentes y precisos</i></p> <p>3. <i>Incorpora palabras contextualizadas</i></p> <p>4. <i>Utiliza un registro formal del lenguaje</i></p> | <p>5. <i>Conoce los artículos académicos: informe ensayo y monografía</i></p> <p>6. <i>Sabe las definiciones de los artículos académicos: informe, ensayo y monografía</i></p> <p>7. <i>Aplica su conocimiento en la construcción de los artículos: informe, ensayo y monografía</i></p> |
|--|--|

Nominal:

E	MB	B	S	D
<i>Excelente</i>	<i>Muy Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Suficiente</i>	<i>Deficiente</i>

Observamos que en las categorías 5, 6 y 7 que obedecen a las competencias sobre los artículos académicos, la gran mayoría de los participantes tiene la calificación (D). Esto se presenta en los casos donde no contestaron la pregunta o lo hicieron de forma no adecuada con lo que se pedía. Por lo que se manifiesta una falla en cuanto a la competencia en lengua escrita, pues de forma oral son capaces de decir varias definiciones y manifestar sus ideas en torno de los textos pero en forma escrita se presentan limitaciones de contenido y a veces no escriben ni una palabra:

Cuadro 17: Diagnóstico de Ne

Nombre y Apellido: _____

1. Realice una paráfrasis del siguiente planteamiento

Con la colonización de América, se empiezan a introducir en Europa numerosos alimentos americanos (patatas, judías, tomates) que luego han resultado ser básicos para nuestra dieta. Sin embargo, durante toda la edad moderna el cacao pasó bastante desapercibido, a pesar de que ya en el siglo XVI, empezaba a ser conocida la bebida hecha a base de cacao (el chocolate). Restringida sólo a la élite aristocrática, poco a poco adquiere prestigio como estimulante y se extiende por toda Europa.

Silva s/f disponibilidad en: <http://senderosporvenezuela.com.ve>

2. Partiendo de que las definiciones “son expresiones que sugieren un significado vinculado con una palabra u otro símbolo, y ello depende de la persona que las manifiesta” (Berlo, 1999 p. 158) Elabore una definición de la sociedad.

La sociedad: Esta conformada por un conjunto de personas que se organizan por un

Cuadro 17: (Cont.)

Señ en común, Dando la población Toma
Decisiones que traiga beneficios para toda una
comunidad y así ofrecer una mejor calidad
de vida a toda una población.

3. Escriba cinco razones que justifiquen el siguiente planteamiento. Las razones deben tener coherencia entre sí. Puede emplear conectores.

Los seres humanos no han podido mejorar su comunicación en los últimos años.

1. Los seres humanos tienen diferentes maneras de pensar y de expresar y eso a generado diferentes conflictos para comunicarse entre si.
2. Por lo tanto si cada uno tenemos la opinión de los demás siendo diferente a la nuestra estaremos ayudando a
3. Que la comunicación cada vez se de más entre nosotros.
4. También se ha generado por el mal uso del vocabulario entre las personas ya que uno sabemos utilizar las
5. palabras adecuadas al momento de hablar con otras personas.

Cuadro 17: (Cont.)

4. Defina los siguientes tipos de textos académicos:

a. Informe:

b. Monografía:

c. Ensayo:

5. Escribe oraciones con las que empezarías los siguientes tipos de textos sobre el tema de: La contaminación

a. Ensayo:

El hombre se ah encargado cada vez
mas de contaminar el ambiente destruyendo
por todo a su paso, como lo es con
la quema y contaminación de bosques.

b. Informe:

La contaminación del agua es una de
la mas afectadas debido al mal uso
que la da el hombre ya que contamina
rios, lagos, Mares.

c. Monografía:

Vemos que en este caso *Ne*, a pesar de haber participado varias veces en la entrevista a profundidad, en varias de las preguntas opta por no contestar. Tal es el caso de la primera asignación en la cual solo debía parafrasear el enunciado presentado. Igualmente, en la asignación 2, los argumentos no presentan una correcta definición, pues solo el último lo es; los demás son solo posibles soluciones a la premisa planteada. *Ne* no manifiesta de forma escrita varias de las aseveraciones que manifiesta de forma oral. Observamos aquí una cuestión digna de estudiar a nivel de lo que exponía Scardamalia y Bereiter de decir y transformar el conocimiento a través de la escritura. Preciso es en estos casos manejar la información que se tiene y a partir de ahí crear los constructos discursivos idóneos.

Igualmente, notamos que demuestra dominio en la forma de iniciar un ensayo y un informe al destacar la opinión y un grado subjetivo en el ensayo y por el contrario mayor objetividad en el informe. En este caso omitió solo el ejemplo de la monografía. *Ne* aplica su conocimiento pero no lo discierne, es decir, no lo aplica de forma consciente. Lo desarrolla como una práctica que ha adquirido a lo largo de su trayectoria estudiantil mas no lo refleja o no quiere reflejarlo por escrito como una actividad de la cual está al tanto de poseer en sus esquemas cognitivos. Lo que denomina Soto (2002) y Ríos (2000) metacognición: expresado como la forma en que la persona sabe los conocimientos que posee sobre una tarea, hasta qué grado y qué estrategias puede emplear para estimular este conocimiento. Por consiguiente, ejecuta el contenido pero no lo define, como apreciamos en los planteamientos 4 y 5 del diagnóstico.

Veamos el instrumento del diagnóstico de otra participante:

Cuadro 18: *Diagnóstico de Tr*

1. Realice una paráfrasis del siguiente planteamiento

Con la colonización de América, se empiezan a introducir en Europa numerosos alimentos americanos (patatas, judías, tomates) que luego han resultado ser básicos para nuestra dieta. Sin embargo, durante toda la edad moderna el cacao pasó bastante desapercibido, a pesar de que ya en el siglo XVI, empezaba a ser conocida la bebida hecha a base de cacao (el chocolate). Restringida sólo a la élite aristocrática, poco a poco adquiere prestigio como estimulante y se extiende por toda Europa.

Silva s/f disponibilidad en: <http://senderosporvenezuela.com.ve>

*¿Sabías que en el siglo XVI el conocido cacao hecho en
Chocolate era solo usado por la élite aristocrática de la época?*

*Sin embargo luego de la colonización llega a nuestro país
múltiples alimentos que no se cultivaban en nuestras tierras como
lo fue el tomate, judías, patatas entre otros, esto con la finalidad
de satisfacer las necesidades de los colonizadores, aunque luego estos
alimentos pasaron a ser parte de los principales nuestro plato,
estos alimentos fueron desplazando el consumo del Chocolate.*

2. Partiendo de que las definiciones “son expresiones que sugieren un significado vinculado con una palabra u otro símbolo, y ello depende de la persona que las manifiesta” (Berlo, 1999 p. 158) Elabore una definición de la sociedad.

*La sociedad no es más que la reunión permanente de personas
en una localidad, pueblo o nación, estas conviven y se relacionan*

Cuadro 18: (Cont.)

bajo unas leyes o normas comunes. Este grupo siempre tiene la finalidad de cubrir las necesidades del entorno y esto se lleva a cabo mediante la cooperación mutua para satisfacer las necesidades y objetivos comunes.

3. Escriba cinco razones que justifiquen el siguiente planteamiento. Las razones deben tener coherencia entre sí. Puede emplear conectores.

Los seres humanos no han podido mejorar su comunicación en los últimos años.

1. La falta de interrelación entre los miembros de una familia ha llevado a un distanciamiento y ruptura de la comunicación en el hogar.
2. Por lo tanto, vemos como la tecnología absorbe vorazmente a cada individuo dando como reflejo un vacío de valores por la falta de intercambio en todos los entornos.
3. Por tal razón, vemos como el cara a cara se ha hecho más dificultoso en el desarrollo de los seres humanos, al momento de plantear las ideas.
4. Por consiguiente, se requiere de estrategias firmes que puedan dar respuesta a las necesidades como talleres de oratoria actividades de convivencia familiar y que los medios usen estrategias para ayudar en esto.
5. Cabe destacar como este problema ha afectado hasta a nivel político entre países.

Cuadro 18: (Cont.)

4. Defina los siguientes tipos de textos académicos:

a. Informe:

Es un texto por el cual se dice un evento ocurrido en la actual dando a conocer de dicha realización.

b. Monografía:

Es cuando se da una explicación un texto en particular.

c. Ensayo:

Es un análisis sobre un tema en específico.

5. Escribe oraciones con las que empezarías los siguientes tipos de textos sobre el tema de: La contaminación

a. Ensayo:

b. Informe:

c. Monografía:

En el caso de *Tr*, también se evidencia que no hay respuesta en el quinto enunciado y con respecto al cuarto enunciado lo hace de forma muy breve y con poca coherencia. Es decir, tampoco se observa la presencia del dominio cognitivo con respecto a los textos académicos. No obstante, se aprecia que hay dominio de la estrategia de la paráfrasis pues logra el fin didáctico que según Ríos (2000) tiene esta habilidad de lectura. Igualmente, en el enunciado 3 escribe argumentos bien definidos, a excepción del cuarto, en el cual no expresa un argumento sino una solución falaz.

Es así que se aprecia desconocimiento de los géneros académicos así como de su construcción. La triangulación de las técnicas de recolección de datos refleja la necesidad de crear estrategias que favorezcan el conocimiento y la aprehensión de patrones discursivos para dominar estos textos que en la vida académica cobran un papel intransferible y vital.

Fase de Construcción del plan de acción

A partir de la formulación de la categoría emergente presentada junto con los insumos que se recogieron del diagnóstico, encontramos que se hace necesaria una serie de estrategias de carácter didáctico a través de las cuales desarrollemos los patrones textuales implicados en los contextos académicos. Asimismo, acordamos que es necesario ampliar habilidades cognitivas con relación a la producción textual académica y cada participante estuvo consciente de la importancia que ello tiene en su desempeño como estudiante. A continuación, se mostrará el plan de acción general que conformó la aplicación de las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de textos académicos desarrolladas con los estudiantes a fin de poner en práctica los procesos cognitivos y didácticos necesarios para la producción de textos académicos. Esta planificación demarcará el escenario situacional que dará pie a la

interpretación posterior de los datos emanados de la interacción entre los participantes y la investigadora en la secuencia didáctica.

Plan de acción general

- ✓ **Objetivo general:** Generar prácticas cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de competencias en lengua escrita con propósitos académicos en los estudiantes de la Carrera de Administración y Gestión Municipal de la UNEFA.

Responsables: Participantes e Investigadora

Cuadro 19: *Plan de acción general*

Objetivo	Estrategias	Actividad	Recursos	Fecha
✓ Explorar las prácticas discursivas de los estudiantes con relación a los textos académicos.	Elaborar una diagnosis a fin de que se afloren los conocimientos previos sobre la producción escrita académica. Generar contextos propicios para el abordaje de carencias en cuando a la producción de textos académicos.	Aplicación de diagnóstico escrito sobre los textos académicos: informe, ensayo y monografía. Ejecución de una entrevista a profundidad, realizada a los estudiantes en un lapso de una hora.	Humanos ✓ Estudiantes ✓ Docente Materiales ✓ Instrumento de escritura para el diagnóstico ✓ Hojas ✓ Lápices ✓ Filmadora para grabación de voz.	Jueves 19-03-2015
✓ Diseñar constructos discursivos en conjunto con los estudiantes, para abordar	Construir instrumentos de producción escrita a fin de: 1. Trabajar el desarrollo de la voz propia	Elaboración de instrumentos de producción escrita académica, en un primer	Humanos ✓ Estudiantes ✓ Docente	Del Viernes 20-03-2015 al miércoles

especificidades de la escritura académica.	<p>2. Lograr la producción eficaz de la comunicación académica y,</p> <p>3. El diseño de las superestructuras del informe, ensayo y monografía.</p> <p>4. Preparar exposiciones en torno de las generalidades para la producción escrita académica-</p>	<p>momento solo por parte de la investigadora y posteriormente del trabajo en conjunto entre esta y los estudiantes.</p> <p>Elaboración de breves sesiones de explicación por parte de la docente.</p>	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Instrumentos de escritura ✓ Hojas ✓ Lápices ✓ Libros ✓ Laptops 	08-04-2015
<p>✓ Ejecutar las <i>prácticas cognitivas</i> y <i>metacognitivas para la escritura de textos académicos</i> con los participantes del estudio.</p>	<p>Generar escenarios para la producción escrita de los artículos académicos a trabajar.</p> <p>Realizar exposiciones sobre la escritura académica y las superestructuras textuales.</p>	<p>Desarrollo de actividades de producción escrita destinados a ejercitar las competencias en ella inmersas.</p> <p>Participación en clases sobre las generalidades del proceso de producción de los artículos académicos: informe, ensayo y monografía.</p>	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudiantes ✓ Docente <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Instrumentos de escritura ✓ Hojas ✓ Lápices ✓ Libros ✓ Laptops ✓ Pizarra ✓ Marcadores acrílicos ✓ Borrador 	Del Jueves 09-04-2015 al jueves 14-05-2015
<p>✓ Evaluar el proceso de transformación de los</p>	<p>Transcribir las notas de la observación participante.</p>	<p>Escritura de notas de la observación participante.</p>	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudiantes 	Del 01-08-2015 al 15-

<p>protagonistas del estudio en función de los textos académicos trabajados: Informe, monografía y ensayo.</p>	<p>Transcribir la información recogida de la entrevista a profundidad.</p> <p>Categorizar las notas de campo a fin de establecer generalidades y organizar los hallazgos encontrados.</p> <p>Aplicar la escala de estimación a los artículos académicos de los estudiantes.</p> <p>Realizar la reducción de los datos encontrados en el diagnóstico y el proceso de aplicación del plan de acción.</p>	<p>Categorización del texto escrito.</p> <p>Evaluación de los textos escritos a través de la escala de estimación.</p> <p>Manejo de datos para establecer categorías emergentes</p> <p>Articulación de la investigación</p>	<p>✓ Docente</p> <p>Materiales</p> <p>✓ Instrumentos de escritura</p> <p>✓ Hojas</p> <p>✓ Lápices</p> <p>✓ Libros</p> <p>✓ Laptop</p> <p>✓ Pizarra</p> <p>✓ Marcadores acrílicos</p> <p>✓ Borrador</p> <p>✓ Filmadora</p>	<p>09-2015</p>
--	--	---	--	----------------

Fuente: Producción propia

Planes específicos

Atendiendo al proceso metodológico de las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de los artículos académicos: informe, ensayo y monografía y, el engranaje de dichas prácticas con el contenido programático de la asignatura *Técnicas de estudio y Documentación* en cuya malla curricular se desarrolló el presente estudio, se hace preciso la elaboración de unos planes específicos. Por tal motivo, a continuación se presentan cinco planes específicos en los cuales se distingue la vinculación de la malla curricular con los propósitos y fines de la investigación en curso a fin de crear una esquematización que se perfile hacia una misma meta que es la escritura final de los textos académicos mencionados.

De este modo, se tomó la unidad tres y cuatro del programa y se escribió en el reglón: contenido de estos planes, igualmente se tomaron los objetivos correspondientes a cada unidad por considerarlos pertinentes y congruentes con los objetivos de la investigación. El aporte que como investigadora realizo en cuanto al tránsito metodológico y el contenido, lo hago a fin de impulsar la investigación hacia el logro de los objetivos planteados inicialmente. En este caso incorporé objetivos para cada unidad, además del primer contenido de la inducción de las prácticas cognitivas y metacognitivas y el ensayo como texto académico a estudiar, que no se encontraba en el desarrollo programático. Se establecen entonces, los planes nominados de la siguiente forma: Plan específico 1: Inducción, Plan específico 2: Tratamiento de la información en los textos académicos, Plan específico 3: Elaboración del Informe académico, Plan específico 4: Gestión de un ensayo académico, Plan específico 5: Producción de una monografía.

Es de acotar que estas sesiones serán nuevamente recordadas en la categoría emergente: *La mediación como elemento catalizador y orientador de la producción escrita académica de los estudiantes*, por considerarse importantes para

efectos de describir la aplicación de este programa de prácticas cognitivas y metacognitivas. Además, se busca enfatizar el papel mediador de la investigadora en la apropiación de patrones discursivos para el proceso de escritura de los textos académicos por ser ellos los soportes investigativos en la metodología asumida y la medida de transformación contemplada para el problema del estudio.

Cuadro 20. Plan específico 1: Inducción

<i>Objetivos</i>	<i>Contenido</i>	<i>Estrategias metodológicas</i>	<i>Recursos</i>	<i>Fecha</i>
Desarrollar competencias en lengua escrita con fines académicos	El proceso de producción escrita: Cognición, metacognición y etapas del proceso de escritura	<p><u>De la docente y estudiantes:</u> Diálogo didáctico con los estudiantes sobre los procesos implícitos en la escritura: los contextos de la producción escrita, actitud del sujeto frente a cada tarea, diferencias entre escritura académica y escritura espontánea. Además, se abordarán las competencias idóneas a la hora de escribir.</p> <p><u>De los estudiantes:</u> Asimismo, los estudiantes realizarán ejercicios de producción escrita y la docente intervendrá en los momentos de duda sobre la actividad final que consiste en la reescritura de diez enunciados presentados en un registro coloquial con la finalidad de que los estudiantes los reescriban empleando un registro formal.</p>	Estudiantes, docente, pizarra, marcadores acrílicos, borrador, hojas, cuadernos, lápices	09-04-2015

Fuente: Producción propia

Cuadro 21. Plan específico 2: Tratamiento de la información en los textos académico

Objetivos	Contenido	Estrategias metodológicas	Recursos	Fecha
<p>Desarrollar habilidades y destrezas para el uso eficiente de las distintas fuentes de información y comunicación</p> <p>Orientar la construcción textual académica con base en los lineamientos requeridos.</p>	<p>FUENTES DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN.</p> <p>3.1 Fuentes bibliográficas de información: <i>Fuentes bibliográficas de información primarias. Definición y clasificación de las fuentes de información bibliográfica. (...)Libros. Enciclopedias, textos. Fuentes de información secundarias. Revistas especializadas. Tesis. Informes.</i></p> <p>3.2 Tratamiento integral de las fuentes de información. <i>Definición y Tipos.(...)</i></p> <p>3.3 Investigación Científica. <i>Nuevos Medios, métodos y técnicas de información y comunicación. Internet.</i></p> <p>3.4 Citas y anexos: <i>Citas. Definición. Tipos. Anexos. Definición. Tipos. Ética y honestidad en el uso y tratamiento de las fuentes de documentación.</i></p> <p>3.5 Implementación, desarrollo y análisis de información en la Web.</p>	<p><u>De la docente-investigadora:</u> Explicación sobre el uso de las fuentes de información haciendo hincapié en las Tecnologías de información y comunicación que son medios principales para la búsqueda de información actualmente así como el problema del plagio en las mismas. Se expondrá cómo hacer citas y referencias de fuentes de información partiendo de ejemplos con libros traídos por la docente. Se visualizará un ejemplo con cada una de aquellas a fin de observar la forma en que se emplean en los textos escritos.</p> <p><u>De los estudiantes:</u> Finalmente, los estudiantes escribirán, en parejas, citas de menos de cuarenta palabras, más de cuarenta palabras y parafraseadas y las respectivas referencias. Para ello pueden ayudarse entre pares con los compañeros o pedir ayuda a la docente quien establecerá la mediación necesaria.</p>	<p>Estudiantes, docente, pizarra, marcadores acrílicos, borrador, cuadernos, lápices.</p>	<p>16-04-2015</p>

Fuente: Programa detallado UNEFA 2010 (Adaptación con fines investigativos)

Cuadro 22. Plan específico 3. Elaboración del informe académico

Objetivos	Contenido	Estrategias metodológicas	Recursos	Fecha
<p>Elaborar trabajos de investigación, respetando las normas para su presentación.</p> <p>Desarrollar la competencia lingüística y textual en la escritura de artículos académicos.</p>	<p>UNIDAD 4: TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN: 4.1 Conceptos básicos: Informes. Monografías. Proyecto. Tesis. Normas metodológicas para la elaboración de trabajos de investigación. 4.2 El informe: Definición. Tipología. Estructura formal. (Partes). Pasos. 4.3 La Monografía: Definición. Características. Estructura global y semántica. Normas metodológicas. 4.4 El Ensayo: Definición. Características. Estructura global y semántica. Normas</p>	<p><u>De la docente-investigadora:</u> Explicación de la particularidad de los trabajos de investigación, en cuanto a su ubicación en el contexto académico y epistemológico. Se hará hincapié en el informe, enfatizando su definición y estructura así como su propósito. Posteriormente, se les entregará a los estudiantes un instrumento escrito que contendrá la superestructura del mismo. Diseñada esta superestructura, por la docente-investigadora. A su vez se propondrá como tema del informe, su carrera de estudio: La Administración y Gestión Municipal, a fin de que hubiese una cercanía y familiaridad con el tema y pudiesen también incluir su conocimiento previo.</p> <p><u>De los estudiantes:</u> Partiendo del instrumento suministrado por la docente con la superestructura del informe, y las fuentes de información requeridas de acuerdo con el tema del informe, (que deberán traer con razón a previa solicitud de la docente) los</p>	<p>Estudiantes, docente, pizarra, marcadores acrílicos, borrador, hojas, cuadernos, lápices</p>	<p>Del 23-04-2014 Al 30-04-2015</p>

		<p>estudiantes iniciarán la escritura del mismo.</p> <p>Al finalizar la hora devolverán lo escrito a la docente para culminar en la siguiente clase. Ello les permitirá buscar más información en caso de considerarla necesaria para terminar. En la clase siguiente, la docente devolverá los informes empezados, para que los estudiantes continúen su trabajo en clase, la docente mediará en el momento que ellos requieran ayuda o ella considere que es necesaria su intervención. Al finalizar la clase, entregarán sus informes finalmente terminados.</p>		
--	--	---	--	--

Fuente: Programa detallado UNEFA 2010 (Adaptación con fines investigativos)

Cuadro 23. Plan específico 5. Gestión de un ensayo académico

Objetivos	Contenido	Estrategias metodológicas	Recursos	Fecha
<p>Elaborar trabajos de investigación, respetando las normas para su presentación.</p> <p>Desarrollar la competencia lingüística y textual en la escritura de artículos académicos.</p>	<p>UNIDAD 4: TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN: 4.1 Conceptos básicos: <i>Informes. Monografías. Proyecto. Tesis. Normas metodológicas para la elaboración de trabajos de investigación.</i></p> <p>4.2 El informe: <i>Definición. Tipología. Estructura formal. (Partes). Pasos.</i></p> <p>4.3 La Monografía: <i>Definición. Características. Estructura global y semántica. Normas metodológicas.</i></p> <p>4.4 El Ensayo: <i>Definición. Características. Estructura global y semántica. Normas</i></p>	<p><u>De la docente-investigadora:</u> Lectura de un ensayo de Díaz Granados citado en Niño (2006, p. 247), titulado <i>El Álgebra de las palabras</i>. Análisis de su estructura y contenido. Luego, por medio de una lluvia de ideas, los estudiantes participarán para exponer la estructura que percibieron en el texto leído u otros de los que tengan referencia. Definición y estructura semántica de este texto académico de carácter subjetivo y científico. Se hará entrega de la superestructura de este texto, diseñada por la docente-investigadora. Y se propondrá hacer el ensayo sobre temas de efecto polémico, tales como: la homosexualidad, la disfunción familiar, el aborto, la delincuencia, entre otros.</p> <p><u>De los estudiantes:</u> Iniciación de un ensayo por medio del instrumento suministrado por la docente; el mismo contendrá la superestructura de este texto académico. Entregarán el texto hecho al terminar la clase y continuarán en el siguiente encuentro en el cual finalizarán su texto. La</p>	<p>Estudiantes, docente, pizarra, marcadores acrílicos, borrador, hojas, cuadernos, lápices</p>	<p>Del 30-04-2015 al 07-05-2015</p>

		docente brindará apoyo en los momentos de duda y confusión.		
--	--	---	--	--

Fuente: Programa detallado UNEFA 2010 (Adaptación con fines investigativos)

Cuadro 24. Plan específico 5. Producción de una monografía

Objetivos	Contenido	Estrategias metodológicas	Recursos	Fecha
<p>Elaborar trabajos de investigación, respetando las normas para su presentación.</p> <p>Desarrollar la competencia lingüística y textual en la escritura de artículos académicos.</p>	<p>UNIDAD 4: TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN: 4.1 Conceptos básicos: <i>Informes. Monografías. Proyecto. Tesis. Normas metodológicas para la elaboración de trabajos de investigación.</i> 4.2 El informe: <i>Definición. Tipología. Estructura formal. (Partes). Pasos.</i> 4.3 La Monografía: <i>Definición. Características. Estructura global y semántica. Normas metodológicas.</i> 4.4 El Ensayo: <i>Definición. Características. Estructura global y semántica. Normas</i></p>	<p><u>De la docente- investigadora:</u> Se dará comienzo a la clase trabajando la morfología de la palabra monografía y enfatizando en aspectos inherentes a la misma, tales como su definición y estructura semántica. Posteriormente, dados los insumos necesarios, se les solicitará a los estudiantes que esta vez, ellos realicen la superestructura de la monografía. El tema propuesto para la monografía será: El cambio climático.</p> <p><u>De los estudiantes:</u> Los estudiantes realizarán, en parejas, superestructuras atendiendo a la definición vista en clase sobre la monografía. Dialogarán entre ellos y entregarán sus escritos. Posteriormente, entre todos se complementará cada texto y se elaborará una sola superestructura</p>	<p>Estudiantes, docente, pizarra, marcadores acrílicos, borrador, hojas, cuadernos, lápices</p>	<p>Del 14-05-2015 al 21-05-2015</p>

		final que emplearán todos para sus producciones. Para ello, la docente intervendrá dando su opinión y orientación. En este caso, la monografía será realizada en casa y entregada la siguiente clase.		
--	--	---	--	--

Fuente: Programa detallado UNEFA 2010 (Adaptación con fines investigativos)

Fase de la acción transformadora

Categoría emergente: La mediación como elemento catalizador y orientador de la producción escrita académica de los estudiantes

Esta categoría se expondrá en dos dimensiones: 1. La aplicación del programa de las prácticas cognitivas y metacognitivas y 2. La apropiación y dominio de las estructuras discursivas en torno de los textos académicos. De esta forma se explica, en primer lugar, el proceso de mediación llevado a cabo con los participantes del estudio partiendo del programa propuesto: cómo fue la participación de la facilitadora como participante del proceso y a su vez la inserción del material didáctico empleado para favorecer la escritura de los textos académicos. En segundo lugar, la forma en que los participantes incorporan estos materiales didácticos a sus esquemas cognitivos, y como se van apropiando del conocimiento a través de la mediación de la docente y de dichos materiales.

1. Aplicación del programa de las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de textos académicos

Mediante la aplicación del programa de las prácticas cognitivas y metacognitivas para escribir artículos con propósitos académicos certifique como docente e investigadora que enseñar a escribir en contextos académicos es participar de una cultura que se despierta paso a paso en la comunidad estudiantil. Se requiere sentar los cimientos que levantarán esa gran estructura de la recursividad y la alfabetización académica y una vez hecho esto los estudiantes tendrán otra forma de abordar sus producciones. Las reglas de canonicidad brindan al estudiantado la oportunidad de escribir de forma eficiente y efectiva y esto a la larga les acarrea satisfacciones y equilibrio en su labor de estudiantes y futuros profesionales.

A través de este constructo de actividades diseñadas para aprehender la superestructura y características de los artículos y producción académica, quisimos darle auge y protagonismo a los textos escritos por considerar que existía una desinformación bastante pronunciada con respecto a cada uno de ellos, en especial los que se trabajan en esta investigación, tal como lo arrojó el diagnóstico. Es de advertir que cada texto cumple con una finalidad y van en sintonía con determinados temas de la sociedad del conocimiento y de la academia. Engorroso resultaría, por ejemplo, realizar un ensayo de la enfermedad del cáncer, por ser este un tema de carácter científico, más bien enfocado a textos de este tipo, como un informe expositivo, una monografía o un artículo científico. Y es un aspecto que debe considerarse en las aulas y que cada estudiante debe conocer y aplicar en sus composiciones escritas.

Es así, que para cada texto a trabajar se propusieron temas genéricos que brindaran a los participantes la oportunidad de poner en relieve su conocimiento previo y estructuras discursivas para ver hasta qué punto podían decir o transformar su conocimiento en las composiciones escritas. En el caso del informe, les propuse realizarlo sobre la Carrera que ellos cursan: Administración y Gestión Municipal a fin de que pudieran exponer su conocimiento al respecto, pues, es la carrera que seleccionaron para estudiar. Con respecto al ensayo esta vez les ofrecí un abanico de temas con respecto a fenómenos sociales polémicos a lo largo de la historia como el caso de la homosexualidad, la delincuencia, la familia y sus conflictos, el aborto, las TIC, y dejamos espacio para otros que quisieran agregar. Y, en el caso de la monografía se ofreció el tema del cambio climático tan presente en estos tiempos y que está afectando al mundo internacional y las comunidades locales.

Antes de empezar a relatar la experiencia y forma en que se desarrollaron las prácticas cognitivas y metacognitivas es prudente destacar que se hará énfasis en la actividad de la *mediación*, que en este caso identificó mi participación como docente e investigadora. Igualmente, se hará énfasis en las herramientas (materiales

didáticos) desde las cuales también se originó la mediación en los estudiantes desde su nivel de desarrollo real a su nivel de desarrollo tutor, como lo manifiesta Vigotsky; apoyándome igualmente en la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel citado en Díaz y Hernández (2010) cuando refiere que “...la forma en que se incorpora el conocimiento en la estructura ... cognitiva del aprendiz” se logra a través de: “un entramado o red conceptual” con dos caras: “Material: significado lógico, y alumno: significación psicológica” (p. 30). Por ende, entre el material y el estudiante se construye una red de significados que van a cambiar sus esquemas cognitivos. De esta forma, se expondrá la aplicación del programa desde el inicio.

Sesión 1: Inducción

Las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de textos académicos iniciaron con una inducción suministrada por la investigadora en su rol de docente, en conjunto con la unidad social con la cual se realizó la investigación y a favor de la cual se hacían las orientaciones y observaciones necesarias. En esta inducción se abordaron los aspectos emocionales y psicológicos inmersos en la producción escrita y que estos episodios emocionales tenían estrecha relación con el contexto de escritura: escribir por necesidad personal, escribir por exigencia o requerimiento académico.

¿Cómo se sienten ustedes al escribir un mensaje de texto? (El): Bien, normal. (Da): bien, si uno está hablando con una amiga es chévere. Y ¿cómo se sienten al escribir alguna asignación escrita, un trabajo? (El) bien, bueno depende. (An) Sí depende. Les mejoro la pregunta, ¿cómo se sienten si les mandan a hacer un trabajo con requerimientos específicos sobre un tema específico, que desconozcan? (Cl) Bueno, primero investigo sobre el tema. Ok, pero ¿cómo se sienten? (Da) frustrada, aja frustrada ¿por qué? (Sc) Bueno, porque no sé por dónde empezar. (De) Por lo menos yo me preocupo, porque si no conozco de lo que trata, necesito buscar primero eso y después hacer el trabajo. NC26

En este momento pude apreciar las emociones que subyacen de cada contexto de producción académica y que evidentemente juegan un papel determinante en cuanto al proceso de escritura, pues sus emociones pueden generar bloqueos cognoscitivos y alterar sus procesos de producción escrita. Estudios como el de Barrera y Fraca (1999, s.p.) consideran que el error es tomado como un conflicto cognoscitivo, además de un bloqueo. Asimismo, planteamos los componentes cognitivos y metacognitivos del proceso, enfatizando la tradición de que se ha adjudicado la enseñanza de la escritura a la escuela, lo cual, en algunos casos, ha generado ciertas secuelas a los estudiantes por el carácter punitivo que deja como resultado. Por otro lado, expliqué puntualmente las etapas del proceso de escritura haciendo hincapié en que la misma es un proceso simultáneo y que muchas de estas etapas a veces se suceden o se intercalan entre sí, de ahí la complejidad del proceso.

Comienzo a explicar a través de mapas mentales, en la pizarra, las etapas del proceso de escritura. En cada etapa les presento ejemplos de la vida cotidiana. Por ejemplo, para hacer una fiesta, ustedes deben tener en cuenta los materiales que necesitarán. Así para escribir deben buscar las fuentes e información que van a requerir.

No sólo internet, sino también bibliotecas. ¿Alguno ha visitado bibliotecas? Los estudiantes se miran. Algunos asienten. Le pregunto a (Cl) cuál ha visitado usted, (Cl) Sí, bueno, conozco la Feo la Cruz. NC28

Dando pie a que hicieran cada etapa en sus cuadernos y finalizamos con la reescritura de algunos fragmentos escritos en un registro coloquial para que los pasaran a un registro formal. Esto, con ocasión de ejercitar la revisión del escrito. Denominamos este ejercicio: *Creando un vocabulario académico*. Estos fueron los ejercicios de dos de las participantes:

Cuadro 25: Creando un vocabulario académico 1

1.	Si algo empieza mal no se puede cambiar después	<u>Si comienzas mal lo que te propones tu resultado sera negativo.</u>
2.	Al lado del camino me paré a pensar	<u>En el andar me detuve para analizar las cosas.</u>
3.	Este es el chance de hacer algo nuevo	<u>Este es el momento para realizar algo nuevo</u>
4.	ÉL se volvió loco por una mala racha	<u>El perdió la mente por una mala situación que estaba viviendo</u>
5.	Las peleas pasan por no hablar bien	<u>Las discusiones se dan por no tener una buena comunicación.</u>
6.	Los pájaros del campo cantan bonito	<u>Es agradable el cantar de los pajaros en el campo.</u>
7.	Me gusta ver las matas de los parques	<u>Me es muy agradable ver los arboles cuando estoy en el parque.</u>
8.	Es fino hacer cosas diferentes	<u>Es satisfactorio cuando se realizan nuevas actividades.</u>
9.	Respirar brisa fresca es sabroso	<u>El respirar aire puro es un momento de estasis</u>
10.	Se me pone la piel de gallina	<u>Se me eriza la piel</u>

Fuente: Participante Tr

Cuadro 26: Creando un vocabulario académico 2

1.	Si algo empieza mal no se puede cambiar después	
2.	Al lado del camino me paré a pensar	<u>me detuve a Pensar en el camino</u>
3.	Este es el chance de hacer algo nuevo	<u>Esta es mi oportunidad de hacer algo diferente</u>
4.	ÉL se volvió loco por una mala racha	<u>El se molesto Por una mala situación</u>
5.	Las peleas pasan por no hablar bien	<u>Con la comunicacion evitamos las Peleas</u>
6.	Los pájaros del campo cantan bonito	<u>Las aves cantan armonicamente</u>
7.	Me gusta ver las matas de los parques	<u>me gusta observar las Plantas del Parque</u>
8.	Es fino hacer cosas diferentes	<u>Es Buena experimentar algo distinto</u>
9.	Respirar brisa fresca es sabroso	<u>Respirar oxígeno limpio es gratificante</u>
10.	Se me pone la piel de gallina	<u>Se me erizo la Piel</u>

Fuente: Participante Tr

En este caso se aprecia cómo los textos de las participantes citadas presentan un adecuado manejo del registro formal. Buscan las palabras apropiadas para reflejar la formalidad del discurso. Se observa que poseen un repertorio léxico apropiado para la gestión de textos de corte académico y ello les facilitará parte de la preparación que deben tener en el abordaje de cada uno de ellos.

Sesión 2: Tratamiento de la información en los textos académicos

En esta oportunidad trabajamos con las fuentes de información dentro de los textos académicos. En otras palabras, cómo incorporar citas textuales o parafraseadas en los textos a través de las normas APA. De forma general hablamos sobre la importancia de citar, de presentar la voz del otro, tomando en consideración la propiedad intelectual, que es un derecho y debe respetarse siempre que se vaya a emplear en un trabajo propio.

Bueno, además de eso, las citas tienen el papel de respetar el derecho de propiedad intelectual. Nosotros somos propietarios de las cosas que compramos, que adquirimos, que creamos, si creas un cuadro puedes registrarlo y tener el derecho de propiedad sobre él, si alguien hace una réplica debe pedirte permiso o estaría robando tu propiedad intelectual, igual ocurre con el conocimiento. ... Por tanto, si escribes lo que dice otro y no lo citas estarías robando su propiedad o como comúnmente lo conocemos estarías haciendo un plagio. Luego pregunté quién sabía cómo hacer citas textuales. (Yu) sí profe, cuando uno hace la tesis de quinto año hace citas. Le contesto: Ah muy bien, pero esas no son tesis como tal, son trabajos de investigación, pero está bien, ahí se usan citas. NC33

Interactuamos sobre cómo insertaban las citas en sus trabajos de investigación, si lo hacían o no y qué sabían al respecto. Esto con el propósito de abrir el diálogo con sus exigencias y requerimientos como escritores y despertar el interés por las normas básicas a la hora de hacer un artículo académico, siendo de vital importancia la referencia que se le dé a las fuentes de información.

¿Las han usado en otras actividades? Los estudiantes piensan, y niegan con la cabeza, otros dicen no. ¿Qué lleva entonces la cita?, (Cl) nombre, fecha... Le digo: ¿Nombre o apellido? (Cl) Nombre y apellido, responde. NC34

Pasamos así a la aplicación del contenido planteado, a través de un ejercicio de citas, para el cual emplearon una serie de libros y un modelo de texto con las citas a emplear: con menos de 40 palabras, con más de cuarenta palabras y una parafraseada. Empiezan a hacer la actividad de inmediato, por sugerencia de ellos la realizan en parejas y empiezan a manifestarme dudas básicas sobre el manejo de la información:

(Ki) profe, cómo es que usted dice fuera del párrafo, le digo: pues debes dejar lo que vas a citar en un párrafo aparte con márgenes diferentes. (Ki) pero desde dónde. Yo: Desde lo que vas a citar. (Ki) Y ¿cuál es la que va normal? Yo: Normal ¿cómo? (Ki) así seguida. Le dije: La de menos de cuarenta palabras. (Va) Naguará profe, y hay que contar todas las palabras. Le digo sí, pero eso no es nada, es rapidito. (Va) se acerca, o sea, profe, ¿así?, muestra la actividad. Sí, perfecto, pero este: “Para Fidias (2006)” va fuera de la cita. La cita es el fragmento que sacas del libro. Los otros datos van fuera. Les digo a todos: Luego de la cita textual hagan un breve comentario, es decir, después que cierran comillas parafrasean lo que dice el autor. Muestran cara de fastidio.

(Ka) profe, la cita parafraseada ¿cómo es? Le digo: vas a extraer lo que dice el fragmento pero con tus propias palabras. Me miró confundida. No lo copias textual con comillas sino con otro lenguaje más sencillo, como explicándolo. (Ka) ¿Sin comillas? Me dijo y le respondí: sí, sin comillas.

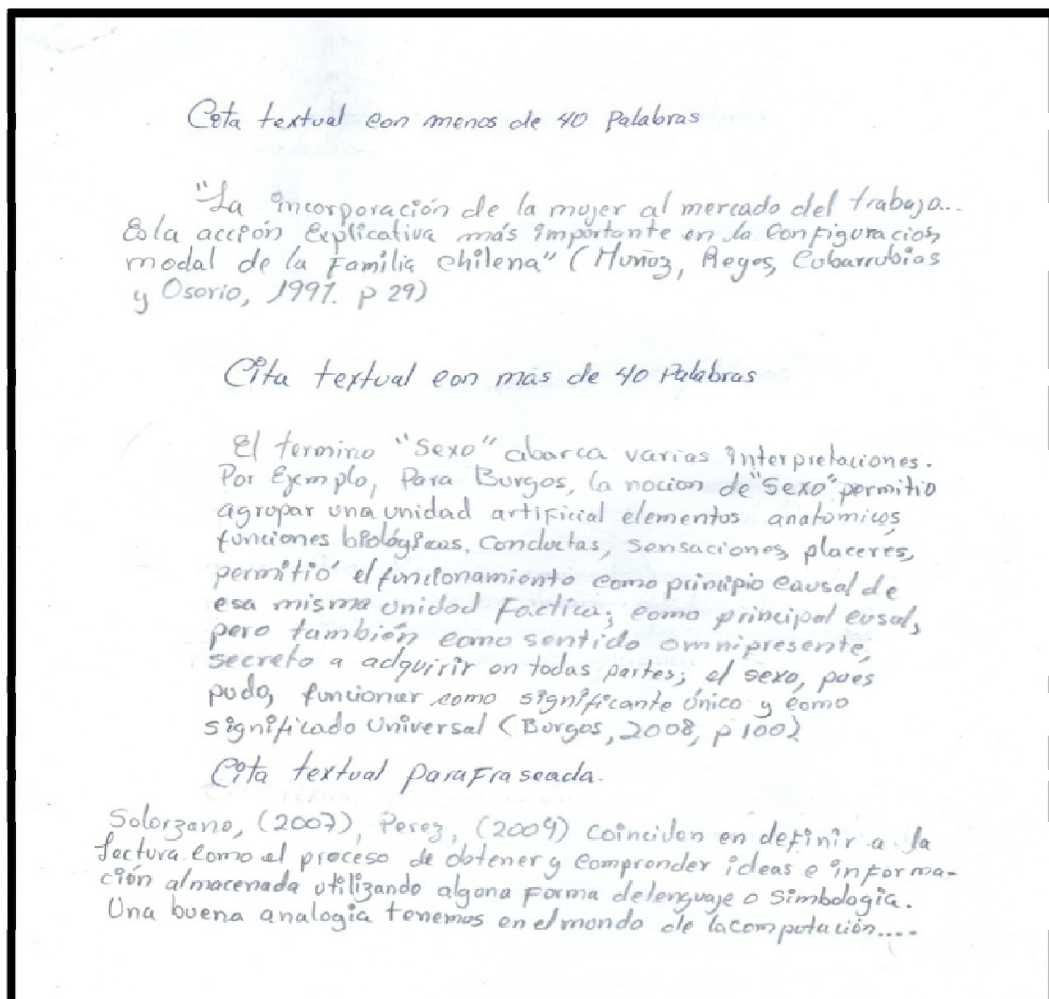
(Fr) una pregunta, cuando son más de cuarenta palabras ¿va así? Muestra una cita pero incorporó según Freire dentro de la cita con los márgenes especiales. Le dije que esa expresión iba fuera de la cita e iba sin comillas.

(Fr) Profe, cuáles son las palabras que debo contar: le mostré cómo contar. ¿Él y la y eso se cuentan también? Claro, todas esas son palabras. (Sc) hasta los números también?... (Dan) y las comas y eso? No verdad? Yo: no, eso no.

... (El) Me mira y sonríe. Profe, ¿“la” se cuenta también? Sí, los artículos son palabras, todas esas son palabras. NC36

Se evidencia en las notas de campo la notable falta de información sobre el tratamiento de las fuentes de información, los componentes cognitivos que acompañan el proceso de producción de textos académicos no son los más asertivos y por ello se hace recurrente la mediación en la elaboración de las citas. Es de acotar que los estudiantes en este caso sugirieron posponer la entrega del ejercicio a la siguiente clase pues en vista de las dudas no se pudo concluir al terminar la hora de clase. Recurren constantemente a la ayuda de parte de la docente como participante de la investigación pues no pueden aplicar las normas de forma independiente aún y ello les dificulta la ejecución de la tarea.

Cuadro 27: Muestra de cita textual y parafraseada de (Cl) y (Ka)



Sesión 3: Elaboración del Informe académico

Este momento llevó tres sesiones, la primera en la que se exponía a grandes rasgos el tema del informe: La carrera de Administración y Gestión Municipal. Así como las características de este género que es de carácter expositivo, descriptivo y/o narrativo. Acordamos que en este caso sería expositivo pues definirían lo que era la carrera, entre otras cosas. Asimismo, les pedí que trajeran información al respecto, con los datos del autor la fecha y la fuente de donde era extraída la información.

Ese día acordé con los estudiantes para recuperar una clase adicional en un horario y día que no era el que correspondía pero previo acuerdo con ellos se pautó para comenzar a hacer el informe el miércoles a las 7:00 am

Recordé lo que se había hablado la clase anterior y posteriormente entregué un instrumento con la superestructura del informe. Instrumento que serviría a los estudiantes para la elaboración del mismo y que contiene la secuencia de la información y la forma que debía llevar. NC40

Una vez que tuvieron el instrumento con la superestructura del informe, por ser una herramienta que no habían empleado antes, tuvieron algunas inquietudes y dudas, luego empezaron a aplicarlo. En cada categoría se detenían y pedían orientación en cuanto a la voz que debían emplear, el orden discursivo, la secuencia informativa. Como se puede apreciar:

(El): Profesora ¿La introducción va en una hoja a parte?

Yo: No, es parte del desarrollo del informe, es el encabezado.

(El)Y ¿qué lleva?

Yo: Un esbozo de lo que harán en el informe, un breve comentario de lo que es la administración. NC40

(Va) Profe ¿Así está bien? mostró un párrafo aun no terminado a la docente. Le dije sí muy bien, desarrolla más la idea que tienes.

(El), profe hice esto: muestra una hoja con un párrafo, se observan confusiones con el uso de conectores, pronombres y coherencia. La docente dice: revisa la redacción.

(Da) profe, yo lo hago primero en esta hoja y después lo paso: muestra una hoja de rayas.

(Cl) profe, lea esto, muestra a la docente. La docente lee, la redacción es fluida y se observa gestión de parte de la estudiante. NC45

Las prácticas cognitivas y metacognitivas empiezan a ser presentadas en el informe. Los participantes escriben y recurren a la orientación. Muestran desarrollo de ideas, pero no seguridad en su dominio y prefieren cerciorarse de estar en la dirección correcta a pesar de contar con el apoyo del material didáctico que aporta la guía para la gestión del texto. Por ende, la presencia de la facilitadora es necesaria en la construcción del aprendizaje.

Sesión 4: Gestión de un Ensayo académico

Para comenzar la secuencia didáctica del ensayo leemos uno de Díaz Granados citado en Niño (2006, p. 247), titulado *El Álgebra de las palabras*, era un ensayo breve e ilustrativo de lo que debían desarrollar en el ensayo que empezarían a hacer ese día. Enfatizamos en lo que sugería el título y la creatividad que debía tenerse para realizar los títulos de los ensayos a fin de que sean sugerentes y referidos al tema a presentar.

Les digo: Observan los argumentos, la presencia de la cita, cuando cita al maestro Borges que es un grande de la literatura, eso le da peso a lo que dice, le da solidez. Siempre la opinión de los expertos es importante. Si tienes una dolencia, no es lo mismo la opinión del médico que la de un amigo, siempre el experto es más considerado porque ha estudiado sobre el tema y es pertinente en lo que dice. Cuando escribimos un ensayo los argumentos deben estar basados en los puntos de vista de los expertos, las investigaciones recientes hechas sobre el tema. NC58

La mediación juega un papel fundamental en la apropiación de los patrones discursivos y por ello buscamos estimular y orientar la producción escrita y se hace hincapié en ello. A través de los diálogos en conjunto con los estudiantes y las

explicaciones suministradas intentaba romper el distanciamiento que observaba entre ellos y sus textos, una especie de lejanía que evidenciaba inseguridad y miedo. Al respecto Camps y Castelló (2013, pp. 20-21) exponen:

Vigotsky... pone de relieve que la actividad específicamente humana se realiza por medio de instrumentos y además se da en cooperación con otras personas. Los humanos actúan sobre los objetos a través de instrumentos materiales o simbólicos; uno de ellos y fundamental es el lenguaje. En esta relación mediada el sujeto transforma el objeto y es transformado por él.

Me apoyo en este enunciado del psicolingüista Vigotski expuesto en Camps y Castelló para fundamentar mi participación y la colaboración de los materiales empleados. En consecuencia, luego de explicarles el carácter argumentativo del ensayo ejemplificando con el de Granados, quien citaba a Borges, hablamos sobre los argumentos que requieren de la presencia de los especialistas del área lo cual aporta solidez a las opiniones de quien escribe. Considerando así la pertinencia de las citas.

Una vez entregado el instrumento de la superestructura del ensayo, concertamos, partiendo del ensayo leído, en que este tenía un carácter subjetivo sin dejar por ello de ser crítico, razón por la cual era prudente y necesaria la incorporación de citas que reflejaran los aportes de especialistas e investigadores del área que se desarrollaría.

Cada uno inició su ensayo, algunos ya lo tenían en mente pues se había dado el tema la clase anterior, otros por el contrario empezaron a crearlo en ese momento. Comenzaron la creación de los títulos.
(An) se acercó a preguntar sobre cómo hacer un título sobre la televisión, le sugerí: “El mago de la cara de vidrio” y escribió: “La caja sonora visual que transmite enseñanzas”.

(Ne) iba a escribir sobre el bulling, presentó el título a la docente: “detrás de las risas”, (...) Luego presentó: “Lo que esconden los juegos”. Pero así no parece de bulling. (Ne): Ay profe, yo primero hago el ensayo y después el título. Docente: Ok, también es válido.

(Da): escribió: “El aborto no es la mejor solución”. Le sugerí que fuera más sugerente. Escribió: “no es sacar una muela”. Se le pidió trabajar la redacción y luego presentó: “No se trata de sacar una muela”. NC60

(Da) Profe, cómo es que es la tesis. Si yo voy a hablar del aborto, qué tesis hago. Docente: ¿Cuál es la idea que vas a defender?, ¿qué vas a decir sobre el aborto?

(Da) que hay que tener más responsabilidad y no tomarlo tan a la ligera. La vida sexual. Docente: bien, eso que vas a defender debes decirlo en el primer párrafo, la idea de tener más responsabilidad por las consecuencias que genera.

(Jr) Profe cuando me dice, relación de la cita con la tesis? Yo: Es que vas a relacionar lo que dice el autor que citaste con lo que escribiste en el primer párrafo, es decir, el autor que escogiste debe darle peso a la idea que estás defendiendo.

Terminó el horario de clase. NC61

Nuevamente se observa en el texto de las categorías transcritas que los estudiantes muestran inquietud en cuanto a las ideas que van esbozando, tal como un laboratorio con muchas fórmulas que deben mezclar, dan cada paso con mucha cautela y antes de dar el otro preguntan si van en la dirección correcta. En este caso suministro las herramientas para que se orienten y avancen. Las preguntas se dan regularmente y debo detenerme a atender cada una. La elaboración del ensayo tuvo una duración de dos encuentros de tres horas académicas cada uno.

Sesión 5: Producción de una Monografía

Para iniciar esta parte de la investigación se habló de la monografía como tipo de texto. Partiendo de un concepto de Niño (2006) expliqué que la monografía era un texto más extenso que los anteriormente trabajados y que requería de varios órdenes del discurso resaltando en todos el carácter objetivo. Hablamos de algunos ejemplos de las monografías encontradas en la web haciendo énfasis en que las mismas desarrollaban diferentes aspectos de un solo tema.

El diseño de la superestructura de la monografía fue elaborado directamente por los participantes, de forma tal que cada uno hizo su propio esquema, tomando en consideración los anteriores. Se colocaron en parejas y cada uno escribió lo que consideró que debería contener una monografía. Finalmente, la docente, tomó las diferentes superestructuras creadas por los estudiantes y de cada una se tomó lo más prudente y construimos una sola que presentara los aspectos más relevantes de este texto académico.

Superestructura construida por los participantes de la investigación:

Cuadro 28: Superestructura de la Monografía parte A

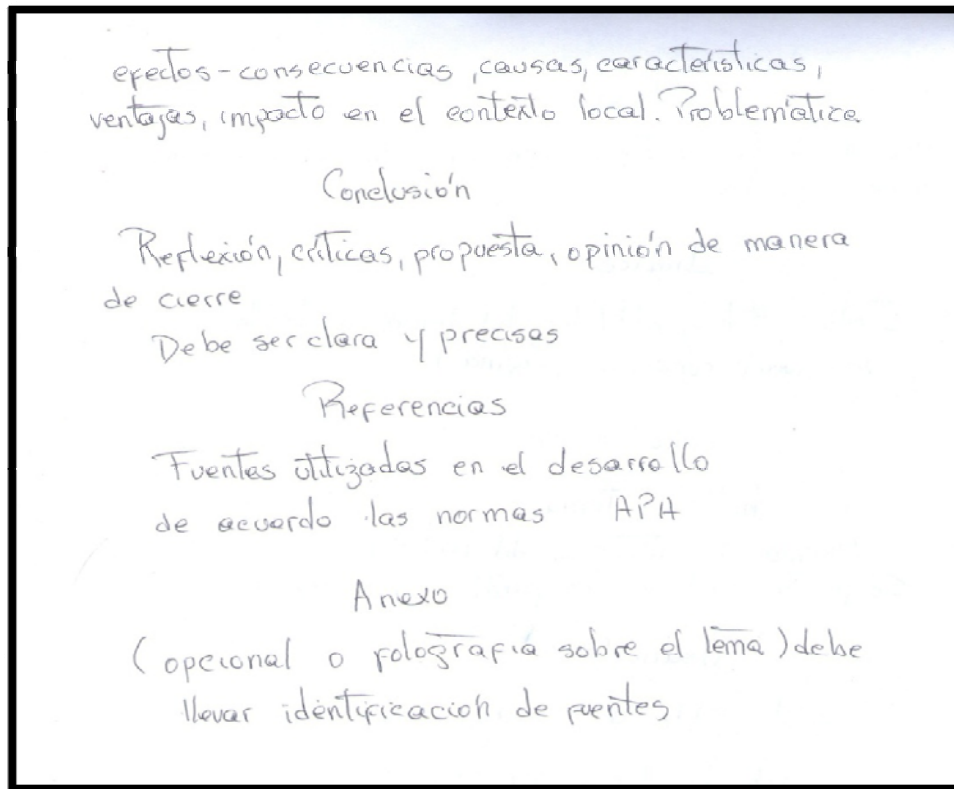
Portada
Nombre de la institución, tema a estudiar, integrantes
profesor, fecha

Índice
Índice, títulos, subtítulos del tema a tratar
(asignación número de página)

Introducción
Preámbulo del tema
(llamar la atención del lector)
Se puede nombrar los puntos a desarrollar

Desarrollo
Sustentable y de mayor extensión
División del tema por secciones
1. Definiciones de los especialistas del tema (citas)
Teorías, si las hubiere
Interpretación de las citas

Cuadro 29: Superestructura de la Monografía parte B



Es de acotar que por cuestiones de tiempo, en el caso de la monografía que requería más encuentros debido a la extensión del texto, no se pudo hacer el monitoreo pertinente y se le sugirió a los estudiantes realizarlo en sus casas con las previas indicaciones y conversaciones en torno a las particularidades de este texto.

2. Apropiación y dominio de las estructuras discursivas en torno de los textos académicos

Como expresé en líneas anteriores aprender a escribir ciertos tipos de textos y más aún lograr la alfabetización académica, implica moldear nociones que ya, en los espacios universitarios están arraigadas en los estudiantes. Por este motivo es un gran

reto afrontar estas actitudes y habilidades adquiridas hacia la escritura e intentar darle un rumbo distinto a favor de la producción escrita académica.

El reto de estas producciones está en que los estudiantes logren establecer los cambios procesuales de pensamiento y expresarlos mediante la palabra escrita en un contexto académico. Ríos (2000, p.45) nos manifiesta que “actualmente, el pensamiento forma parte del concepto *cognición*, el cual se define como un acto o proceso de conocimiento que engloba los procesos de atención, percepción, memoria, razonamiento, imaginación, toma de decisiones, pensamiento y lenguaje.” Ello nos denota que el estudiante, en el caso de las prácticas de escritura desarrolladas en la presente investigación, debe acoplar sus procesos de pensamiento y manifestarlos en el cambio de categorías presentado a través de las distintas superestructuras. Pasar de una tesis (opinión, punto de vista basado en algún asunto específico sujeta a debate o crítica) a una cita (planteamiento de una persona que coincida con el nuestro), luego parafrasear esta cita y especificar los aportes que brinda a nuestra tesis. Igualmente, presentar al lector una introducción sobre el tema que trataremos para plantear este tema desde sus antecedentes.

Este es un proceso que los participantes deben realizar en las prácticas cognitivas y metacognitivas para la producción textual académica de forma auténtica, empleando su propio razonamiento, siendo capaces de producir un discurso coherente, cónsono con el propósito y la temática, aludiendo a su conocimiento previo y el manejo de información que realmente brinde aportes al tema tratado.

Presento así los resultados que arrojó la escala de estimación aplicada a cada texto con sus respectivas interpretaciones y soporte de los textos en sí.

Cuadro 30: Resultados de la escala de estimación aplicada al informe

	An	El	Fr	Ja	Ma	Ka	Kr	Ne	Yu	Tr
1	MB	MB	S	S	S	B	MB	MB	MB	B
2	MB	MB	S	MB	B	B	MB	E	MB	B
3	MB	MB	B	MB	B	B	MB	MB	MB	B
4	B	MB	B	B	S	MB	S	MB	MB	S
5	MB	MB	B	MB	B	B	B	MB	MB	S
6	B	MB	S	MB	B	MB	MB	MB	MB	S
7	B	MB	B	S	B	MB	B	MB	MB	B
8	MB	MB	B	B	B	MB	B	MB	MB	S
9	S	B	S	B	S	B	D	E	B	D
10	MB	B	B	MB	B	MB	B	MB	MB	S

Legendas:

Numérica:

1. *Escribe las categorías: introducción, desarrollo, conclusión.*
2. *Establece la relación global entre las categorías*
3. *Desarrolla el orden del discurso argumentativo*
4. *Expresa a su modo el contenido: producción propia, paráfrasis y comentarios*
5. *Establece una posición objetiva*
6. *Emplea datos pertinentes con lo requerido*
7. *Incorpora palabras contextualizadas*
8. *Utiliza un registro formal del lenguaje*
9. *Aplica las normas APA para citas*
10. *Logra la finalidad del tipo de texto: informar*

Nominal:

E **MB** **B** **S** **D**
Excelente *Muy Bien* *Bien* *Suficiente* *Deficiente*

Este texto es un tipo de artículo que goza de objetividad y precisión y de acuerdo con los resultados podemos apreciar que cada participante tuvo un desempeño bastante aceptable con respecto de las escalas que se usaron para evaluar. Es decir, en comparación con los resultados del diagnóstico, los resultados del informe reflejan un desempeño bastante significativo en cuanto a los distintos

indicadores. Observamos que en el cuarto indicador *Expresa a su modo el contenido: producción propia, paráfrasis y comentarios*, los resultados estuvieron entre suficiente y muy bien. Este indicador es de gran relevancia para efectos de la investigación porque refleja la producción real y auténtica del estudiante, que luego de un estudio y análisis se dedujo que era de ellos y aunque con algunos detalles de normatividad, intentaban hacer el uso de la cita.

Los participantes mostraron apego a las propiedades discursivas por cuanto reflejaron un avance en su producción escrita académica y a su vez se mostraron dispuestos con respecto al empleo de la superestructura diseñada para desarrollar este texto. Recordemos que esta superestructura es más detallada que el resto de las que aparecen en libros de escritura (véase cuadros 5, 6 y 7) pues va más allá de introducción, desarrollo y conclusión y se despliega hacia los subtemas que pudieran tener cabida en los textos académicos dándole al estudiante mayor extensión en los planteamientos. Véase diagramas 4, 5 y 6.

Esto permite al estudiante ejercitar los cambios de procesos cognitivos y reflejarlos de forma escrita e ir tomando conciencia de sus propias estructuras discursivas y apropiándose de ellas y de los modelos textuales que desarrolla. En este campo el contenido procedimental entra en juego a través del *hacer*, no solo estamos hablando de un contenido para ser comprendido sino de un contenido para apropiarse y trabajar sobre la base de él. Retomaré aquí una cita reseñada en líneas anteriores: El contenido procedimental es “el conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos... podríamos decir que (...) es práctico porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones.” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010, p. 44).

Es así que estimula al participante para adquirir competencias más consolidadas por el hecho de practicar y construir a partir de su conocimiento y

esquemas propuestos. La noción que aporta este contenido procedimental va acompañado, igualmente, de lo que Ausubel denominaba aprendizaje significativo y de lo que Piaget llamaba constructivismo, el primero en términos de incorporar estructuras de significado en los esquemas cognitivos de los estudiantes y así propiciar un aprendizaje que quede en la experiencia de cada uno pasando a tener una utilidad manifiesta en la producción escrita y, el segundo en términos de la construcción de aprendizajes desde la base de aportes didácticos a partir de los cuales el estudiante construye unidades de significado y forma un andamiaje con su propia estructura discursiva.

Cuadro 31: Informe de El

En la actualidad la administración y gestión Municipal ante los ojos de el individuo se convierte en un tema de interés para aquel que desconoce sobre el, se puede decir; que es una salida alternativa para consolidar lo que podría llamarse una nueva etapa que se caracterizara por la decidida mejora de la gestión ya que está es una necesidad primordial de tipo económico y social, político y tecnológico. Que puede ayudar a cumplir lo que requiere la sociedad.

Todo tiene un origen, al igual que la administración se puede entender que surge desde hace muchos años. Cuando el hombre empieza a laborar en la sociedad con proposito de organizar, coordinar sus intereses y demás responsabilidades.

La Carrera de Administración y Gestión Municipal permite resolver problemas que existan en la gestión municipal tales como: problemas de entidad locales, un sistema inadecuado de los equipos de gobierno, la falta de adaptación de las organizaciones gubernamentales a las nuevas demandas sociales, la ausencia de una función de las entidades locales y una cantidad de problemas que actualmente abundan y necesitan ser tratados por un personal capaz y con el conocimiento necesario que solo puede garantizar un profesional en administración y Gestión Municipal.

Cuadro 31:(Cont.)

Para lograr llevar a cabo de forma satisfactoria su labor un licenciado en Administración y gestión municipal estará preparado para la capacitación de recursos humanos en la interpretación de los requerimientos del estado y la sociedad en el ámbito municipal, mediante el desarrollo de competencias y habilidades administrativas.

Todo lo podrá realizar investigando y analizando la problemática local, estatal y nacional de tal manera que pueda asesorar en el proceso de toma de decisiones.

Es importante resaltar que el licenciado en Administración y Gestión Municipal busca la calidad en el servicio tal como lo señala.

González, F. (2009) explicando que la Administración Pública es: "Un atributo que diferencia a un producto de otro y donde debe adecuarse dicho producto o servicio para lograr la efectividad." (p.3)

En conclusión en el único lugar que se ejerce esta carrera es en la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada.

En consecuencia será el licenciado ideal para trabajar en dependencias públicas, consejos

Cuadro 31:(Cont.)

Municipales, alcaldías, juntas comunales, asociaciones de vecinos, empresas privadas (propias o de la comunidad).

Cuadro 31:(Cont.)

Referencias Bibliográficas

Administración Pública y de calidad Consultada en: es.slideshare.net/inpaurbe/administración-publica-y-calidad.

Ensayo sobre la Administración y Gestión Municipal. Consultada en: Buenastareas.com.

Formación para la administración Municipal. Consultada en: www.scielo.org.ve/scielo.php?pid

Gonzalez, F. (2009) Documentación sobre Pública. Consultada en Buenas Tareas.com

El informe de *El* es una muestra del intento que realizan los participantes por responder al orden de categorías de este texto e igualmente adecuar sus registros al grado de formalidad que se requiere. Aunque puede mejorar la composición de enunciados y su relación global *El* demuestra que trabajó en alcanzar estas categorías y presenta una producción propia que, aunque presenta algunas frases inconexas, refleja el esfuerzo por cumplir la asignación y solo es necesaria la práctica que

fortalezca la producción y elida estas faltas en la coherencia y ordenación global. Se deduce que la acción para transformar el problema encontrado no responde a un límite cronológico sino que se acopla a las fallas encontradas y se reestructura de acuerdo con ellas para mejorarlas y luego se sigue redimensionando hasta encontrar la meta propuesta.

Cuadro 32: Resultados de la escala de estimación aplicada al ensayo

	An	El	Fr	Ja	Ma	Ka	Kr	Ne	Yu	Tr
1	MB	B	B	MB	S	B	MB	E	MB	B
2	MB	MB	B	MB	S	B	MB	E	MB	MB
3	MB	B	S	B	D	MB	B	MB	B	B
4	D	MB	S	B	D	B	B	E	D	MB
5	D	MB	S	B	D	B	B	MB	D	S
6	B	MB	B	MB	S	MB	B	E	B	MB
7	MB	MB	B	B	S	B	B	MB	MB	MB
8	B	B	B	S	B	B	MB	MB	B	MB
9	D	B	B	S	B	MB	B	MB	B	S
10	B	B	B	B	S	MB	B	MB	B	B

Producción propia

Leyendas:

Numérica:

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Escribe las categorías: tesis, argumentos, conclusión</i> 2. <i>Establece la relación global entre las categorías</i> 3. <i>Desarrolla el orden del discurso argumentativo</i> 4. <i>Expresa a su modo el contenido: producción propia, paráfrasis y comentarios</i> 5. <i>Establece una posición crítica</i> | <ol style="list-style-type: none"> 6. <i>Emplea datos pertinentes con lo requerido</i> 7. <i>Incorpora palabras contextualizadas</i> 8. <i>Utiliza un registro formal del lenguaje</i> 9. <i>Aplica las normas APA para citas</i> 10. <i>Logra la finalidad del tipo de texto: convencer, persuadir</i> |
|---|--|

Nominal:

<i>E</i>	<i>MB</i>	<i>B</i>	<i>S</i>	<i>D</i>
<i>Excelente</i>	<i>Muy Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Suficiente</i>	<i>Deficiente</i>

Matías citado en Avilán (2007) expresa que en el ensayo “hay una cobertura mayor que en el tratado especial o monografía, porque... no sólo se apoya en fuentes históricas sino que además el autor puede utilizar la crítica y darle acción amplia y libre a su propia sensibilidad e imaginación.” En este sentido, cuando se expresa el término de la crítica nos referimos a una habilidad que requiere poseer conocimiento especializado sobre el tema en cuestión y poder optar por un punto de vista que, sin desmedro de los tecnicismos del tópico, dé una óptica propia y sólida al ensayo. En este sentido, esta imaginación de la que nos habla Matías es una imaginación fundamentada en razonamientos lógicos que parten de una visión holística de la realidad desde la fundamentación del aporte científico hasta la observación que se tiene de ella como un espectador miembro de la sociedad.

De modo general los resultados de este texto no se reflejan en su mayor nivel como el caso de los del informe. Vemos una gran presencia de la calificación B (Bueno) que expresa una producción intermedia que no logró su más alto nivel por manifestar fallas de coherencia entre lo que implica este género académico y lo que el estudiante logró. En algunos casos hubo presencia de la categoría: D (Deficiente) que refleja que no logró alcanzar algunas de las categorías evaluadas, como se ve en el caso de las categorías 4 y 5 en An, Ma y Yu, quienes tuvieron dificultades para expresar a su modo el contenido y manifestar su propia crítica en sus textos escritos. Y es que reflejar una opinión bien fundamentada con respecto a un tema en particular no es tarea sencilla y requiere de la ejercitación constante del escritor.

No obstante, hubo otros participantes para quienes no fue un obstáculo mostrar su posición crítica en la composición del ensayo y lo hicieron de una forma

sencilla y acorde con lo que se pedía en cada caso. Tal es la situación de El, Ja, Ka, y Kr quienes escribieron un ensayo apegado a la estructura discursiva de este género, se apropiaron de la superestructura presentada y desarrollaron argumentos precisos y sólidos además de proporcionar una visión crítica del tema y a su vez expresar a su modo el contenido, lo cual manifiesta la voz propia en el texto. Ne, por su parte obtuvo las escalas mayores en cuanto a las categorías evaluar. Es así que esta participante logró alcanzar la mayoría de las categorías evaluadas. Veamos a continuación su producción:

Cuadro 33: Ensayo de Ne

Mis ojos seguirán aunque paren mis pies

El acoso escolar es un problema grave que ocurre en las escuelas públicas y privadas, provocando grandes consecuencias que afectan el desarrollo psicológico y mental del estudiante, debido al maltrato verbal y físico al cual es sometido constantemente ya sea con amenazas, agresiones e insultos, causando así el desinterés de asistir a clase por miedo y angustia de ser humillado o golpeado. Así mismo esta situación puede llevar al afectado a pensar en el suicidio como solución.

Trapani (S/F) "es cuando el estudiante más fuerte y poderoso daña o amenaza con hacerlo a alguien más pequeño o débil de manera deliberada una y otra vez; manifestando así su poder sobre el, causando traumas severos sobre sus víctimas."

Cuadro 33: (Cont.)

Las causas de que un niño o joven actúe de manera agresiva puede ser por que se siente superior y tiene el apoyo de otros atacantes o por que la víctima no tiene capacidad de enfrentarlos, también se puede decir que se debe a un comportamiento agresivo que han presentado desde muy pequeños y que llevan acabo a medida que van creciendo.

Asimismo, las consecuencias que esto puede traer son muchas como la son: baja autoestima, pérdida de interés por los estudios, trastornos emocionales, depresión, ansiedad, pensamiento suicidas que lamentablemente algunos ejecutan ya que no soportan la situación por la cual están pasando.

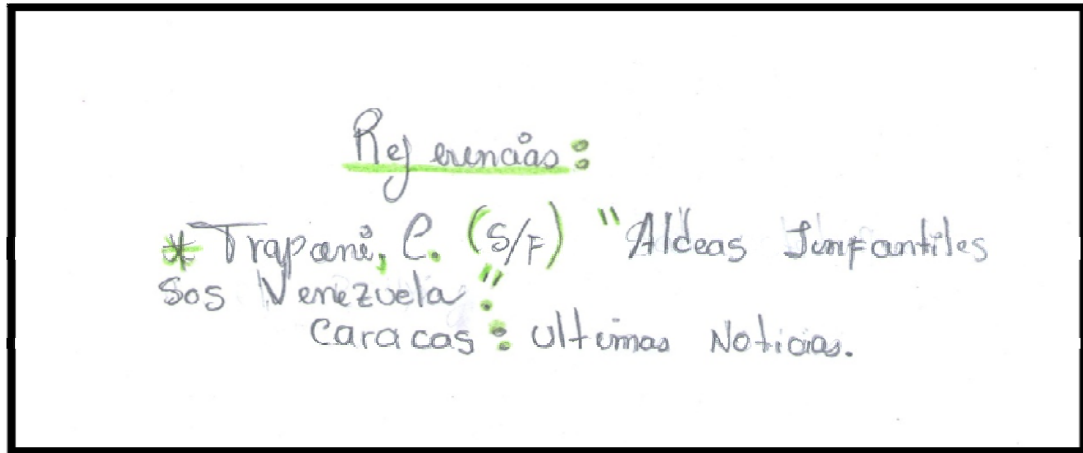
Es por ello, que debemos prevenir que en las escuelas se den estos casos de violencia hacia el estudiante.

Cuadro 33: (Cont.)

Trapani (S/F) "argumenta que la principal solución es reconocer que la violencia es prevenible, los padres deben estar alertas y muy atentos al comportamiento de sus hijos." Asimismo los docentes deben estar alerta e identificar si algún estudiante está siendo maltratado, y castigar agresor, tomando las medidas necesarias para solucionar el conflicto.

Para concluir, se puede decir que el acoso escolar a ido aumentando cada vez más en las escuelas, es por eso que debemos reflexionar, por que a veces sin darnos cuenta las palabras pueden doler tanto o más que los golpes, por eso debemos de pensar lo que vamos a decir, como también no debemos hacerle daño a otras personas solo por que son diferentes pa que recuerda la vida siempre se encarga de devolvernos con creces todo aquello que hemos cosechado.

Cuadro 33:(Cont.)



En esta muestra podemos apreciar cómo Ne construye sus formas y voces a partir de su opinión y la sustenta y argumenta con la referencia de un estudioso del tema que en este caso es Trapani. Despliega su voz a lo largo del discurso y emplea palabras contextualizadas con la situación enunciativa y el tema de estudio. Es así que podemos ver un ensayo arraigado a las estructuras discursivas propias de este género y aunque falta trabajar el desarrollo de la perspectiva crítica propia, es muy asertiva su posición, gozando siempre de la brevedad que se requiere en el texto en cuestión.

Cuadro 34: Resultados de la escala de estimación aplicada a la monografía

	An	El	Fr	Ja	Ma	Ka	Kr	Ne	Yu	Tr
1	MB	B	B	MB	B	MB	B	MB	B	B
2	MB	B	S	MB	B	MB	B	B	B	MB
3	MB	B	B	MB	B	S	B	MB	B	MB
4	S	D	D	S	D	MB	D	D	D	D
5	S	D	D	S	D	MB	D	S	D	D
6	B	B	B	E	B	B	B	B	B	B
7	MB	B	B	MB	B	B	B	B	B	B
8	MB	MB	B	MB	B	B	B	B	MB	B
9	S	D	D	S	S	B	D	D	B	S

10	MB		B		B		E		B		MB		B		B		MB		B
----	----	--	---	--	---	--	---	--	---	--	----	--	---	--	---	--	----	--	---

Fuente: Producción propia

Leyendas:

Numeral:

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Escribe las categorías: introducción, desarrollo, conclusión</i> 2. <i>Establece la relación global entre las categorías</i> 3. <i>Desarrolla el orden del discurso argumentativo</i> 4. <i>Expresa a su modo el contenido: producción propia, paráfrasis y comentarios</i> | <ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Establece una posición objetiva</i> 6. <i>Emplea datos pertinentes con lo requerido</i> 7. <i>Incorpora palabras contextualizadas</i> 8. <i>Utiliza un registro formal del lenguaje</i> 9. <i>Aplica las normas APA para citas</i> 10. <i>Logra la finalidad del tipo de texto: informar</i> |
|--|---|

Nominal:

<i>E</i>	<i>MB</i>	<i>B</i>	<i>S</i>	<i>D</i>
<i>Excelente</i>	<i>Muy Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Suficiente</i>	<i>Deficiente</i>

Como se explicó en líneas anteriores, en la monografía no se realizó un proceso de mediación directa del investigador por factores relacionados con el tiempo y el trabajo que implicaba realizar un texto de esta índole. Es decir, al igual que los demás textos este no pudo hacerse en el aula sino que se estableció un diálogo con los estudiantes con respecto a su estructura, se construyó en conjunto la superestructura que se abordaría y cada estudiante la desarrolló fuera del aula. Esto llevó a que en algunos casos no se hiciera uso de la cita en las producciones y que muchas estuvieran viciadas por este factor.

INTRODUCCIÓN.

Se llama cambio climático a cualquier tipo de alteración en el clima promedio que se representa en una región a partir de los rasgos característicos de su zona climática y del nivel de variabilidad de ellos.

El cambio climático, es parte de la naturaleza misma del planeta, "la tierra tiene a experimentar dichos cambios climáticos, con los ciclos de avance y retroceso glacial; A pesar de estos tipos de cambios climáticos de tipo natural = las acciones del hombre han tenido la capacidad de influir en el clima.

Las actividades humanas intensificaron la utilización de combustibles fósiles en la industrialización, el transporte, la minería, la deforestación.

La temperatura global promedio de la tierra, misma que descendió sustanciales modificaciones en los patrones de precipitación; aumento en el nivel del mar, intensificación de temperaturas extremas en algunas regiones del planeta, así como el incremento en la humedad del aire.

Cuadro 35: (Cont.)

El Cambio Climático es lo que el hombre ha generado para modificar el planeta con la tala y quema de combustibles, tala de árboles, lo que genera una degradación al suelo con mucha pérdida vegetal, y si le sumamos los gases generados al medio provocaremos que el planeta se derrita.

Considero que en la medida en que conservemos nuestros bosques y la flora que son los pulmones del planeta, se disminuirá posiblemente de una forma gradual el efecto de este cambio global.

Según Víctor Hugo (2007) "Produce una inmensa tristeza pensar que la naturaleza habla mientras el género humano no la escucha".

La naturaleza aunque muchas veces lo olvidamos, los seres humanos somos una de las fuerzas de la naturaleza, aunque algunos solo ven la leña para el fuego cuando encienden un bosque, lo que no sabemos es que nos estamos haciendo daño nosotros mismos porque esos árboles que se talan son los que nos dan oxígeno. La naturaleza hay que cuidarla porque es nuestra casa.

Tortín Guardia (2004) afirma que: "El gran desafío de hoy en día es salvar el medio ambiente y las condiciones para que se mantenga la vida en la tierra; pero lo que necesitamos a los filósofos y a los filósofos".

Hemos tenido que enfrentar innumerables contingencias de cambios climáticos para mantenernos sobre el planeta

Cuadro 35: (Cont.)

Como especie: el hombre, el calor o el frío intenso y otros factores del medio ambiente, estos nos obligaron a buscar nuevos formas de vida; con el desarrollo de las fuerzas productivas. La sociedad humana y los factores ambientales que nos rodean han alterado los ciclos naturales del planeta y hemos roto su equilibrio ecológico, que más adelante veremos más aún las consecuencias.

Causas:

Como todos sabemos las causas del cambio climático en gran parte es debido a las tecnologías implantadas por el hombre. Sin embargo aún hay la posibilidad de salvar al planeta del calentamiento global.

Algunas de las causas del calentamiento global son las emisiones de gases a la atmósfera, los cuales son liberados por carros e industrias, entre otros.

También la deforestación tiene un papel fundamental debido a que una de sus funciones es la absorción de CO₂ que mitiga su liberación al ambiente. El desarrollo industrial que implica la tala de árboles, el consumo de agua y los grandes conglomerados han tenido mucho impacto en el cambio climático. Las dificultades que encontramos para contrarrestar estos efectos son los intereses económicos de las grandes empresas que cuyo objetivo es incrementar su producción.

Cuadro 35: (Cont.)

Efectos:

Los efectos del cambio climático lo vemos en los desastres provocados por los tsunamis, las inundaciones en distintas partes del país.

Los daños son ciudades destruidas, campos agrícolas declarados zonas de desastres, cultivos completamente dañados; en fin pérdidas irreparables.

Consecuencias:

Algunas de las consecuencias son el adelgazamiento de la capa de ozono, pérdida de la biodiversidad, desertificación, cambio de ciclos agrícolas y biológicos; entre otros.

El cambio climático es un fenómeno mundial que afecta la vida de los seres vivos en el planeta, además el aire, el agua y la tierra. Los rayos ultravioletas son los que están modificando el clima.

El Cambio Climático y la crisis alimentaria.

El cambio climático, es uno de los grandes problemas a los cuales las futuras generaciones se van a enfrentar. Una de estas variantes son las crisis alimentarias, formas químicas de producción a la tierra, tuvo consigo daños a la estructura de los suelos.

Cuadro 35: (Cont.)

Situación que ha originado que se eleven los costos de alimentos de primera necesidad, lo que pone en gran riesgo a seguir dependiendo aún más de las importaciones de alimentos, por consiguiente los altos costos de la alimentación.

Salud y cambio climático en nuestro País:

Los eventos climáticos relacionados con afectaciones a la salud de la población están relacionados con temperaturas y condiciones de humedad extremas que llevan a condiciones para la aparición de brotes de enfermedades como golpes de calor, enfermedades transmitidas por vectores y transmitidas por agua y alimentos.

Un incremento de las enfermedades transmitidas por vectores (dengue y paludismo) está asociado con el aumento de temperaturas y con la precipitación. El cambio climático favorecerá un clima más cálido, por lo que en episodios de fuertes precipitaciones, el riesgo de brotes de estas enfermedades aumentará.

El cambio climático y los Animales:

El cambio climático son la serie de cambios que ha sufrido el clima de la tierra debido a los procesos iniciados por el hombre, que al ser cada vez más masivos y globales han afectado el funcionamiento físico de la atmósfera terrestre.

El clima de la tierra es la estructura física de los elementos de la atmósfera que influyen "el tiempo",

Cuadro 35: (Cont.)

en lugar y tiempo dados. De acuerdo con los procesos físicos en la tierra y en la repartición de la energía calorífica que emana del Sol.

Uno de los elementos que más sufren son los animales que han evolucionado por siglos para alcanzar ciertas particularidades y no es posible que se adapten en los tiempos en los que los cambios se están sucediendo por culpa de la humanidad.

Uno de los ejemplos es el Osopalan que ha evolucionado para poder grandes distancias entre los témpanos de hielo del océano ártico, pero al incrementarse la temperatura en estas áreas de la tierra, los témpanos se derretan y los osos tienen que nadar distancias mucho mayores para los que están adaptados. Lo que sucede es que al no poder alcanzar nuevos destinos de desarrollo se cansan y se ahogan al no poder permanecer a flote. Esto es particularmente en los individuos jóvenes afectando el futuro de las especies.

Cambios Climáticos y energías alternativas:

Una de las mejores alternativas para contener con el cambio climático es el uso de energías alternativas como fuente de mitigación o contención de los quemados de combustibles fósiles que son los principales generadores de efectos potenciadores del cambio climático.

Biomasa, la obtención de fuentes alternativas para la producción de combustibles que pueden venir de

Cuadro 35: (Cont.)

fuentes orgánicas, madur, residuos agrícolas, estiércol. Otras fuentes como productores de alcohol.

Considero que la mejor fuente que no compete por terreno para producción de alimentos es la producción de biomasa de microalgas que son verdaderamente eficientes.

Otras fuentes son los eólicos, solar, geotérmicas, nuclear e hidráulica.

¿Porque sucede el cambio climático?

Para poder comprender el cambio global climático y el aumento de la temperatura global se debe primero comprender el clima global y como opera.

El clima es consecuencia del vínculo que existe entre la atmósfera, los océanos, las capas de hielo (criosfera), los organismos vivientes (biosfera) y los suelos, sedimentos y rocas (geosfera).

Solo si se considera al sistema climático bajo esta visión, es posible entender los flujos de materia y energía en la atmósfera y finalmente comprender los causas del cambio global.

Cuadro 35: (Cont.)

CONCLUSION.

El cambio climático es algo complejo formado por varios factores y elementos que interactúan entre sí.

El cambio por lo general tiene que mantener un equilibrio entre sus elementos y factores, por lo general si uno de los factores es modificado el clima se altera y no sigue su curso normal, ya sea elevando las temperaturas las cuales crean las tormentas y la lluvia ya no es bien distribuida en el año, cuando tiempos de sequías y tiempos grandes de lluvias que crean inundaciones y deslaves que participan en la pérdida de producciones agropecuarias y humanas.

Para poder minimizar este impacto es necesario que la población este consciente de como interactúa el clima en las diferentes regiones de la tierra, para poder prevenir.

La monografía de *Ka* refleja la voz del otro a través del empleo de la cita y, si bien no sigue la normativa fehacientemente, se esfuerza por manifestar este requerimiento. Sin embargo esto lo ejecuta en las primeras definiciones de la monografía, posteriormente emplea información especializada sin mencionar la fuente. Otra de las directrices que se resalta en su producción la encontramos en el segundo párrafo (Cuadro 35: Cont. p. 156) del desarrollo donde la participante trata de mostrar su punto de vista aportando una posición reflexiva, sin embargo, debió hacerlo de forma impersonal y empleando un sustento teórico. Lo importante de estos intentos es la noción que se despierta en el estudiante sobre lo que implica la producción escrita académica en diferentes géneros y como se dijo en líneas anteriores esta es una cultura que se va despertando poco a poco en cada uno de ellos.

Los textos trabajados con los participantes en las prácticas cognitivas y metacognitivas están sujetos a la valoración apropiada y a su respectiva reescritura lo cual es ideal en la educación sistemática para que realmente exista una comunicación entre los miembros del proceso educativo. Por ende los artículos presentados como primer modelo sugieren la reacomodación y progresión para una real fijación de los patrones textuales trabajados.

Categoría emergente: influencia del factor emocional en la producción escrita académica

De acuerdo con Vigotsky, en Calsamiglia y Tusón (2002, p.81) la escritura es el álgebra del lenguaje; en ella se accede “al plano más abstracto, reorganizando así el sistema psíquico previo de la lengua oral.” Es decir, se ubica en un entorno síquico que antecede a la lengua oral: el pensamiento. Es en la escritura donde se organizan las estructuras mentales de una manera más elaborada que en la oralidad y se van traduciendo en palabras concisas, precisas, correctas, luego en frases pulidas,

oraciones estructuradas a nivel sintáctico, párrafos con unidad de pensamiento, y textos coherentes y cohesivos, con un propósito determinado y perfilado para un lector en particular.

En este sentido, las emociones y el factor psicológico cobran gran relevancia en torno de la producción escrita por requerir de un gran aporte intelectual de parte del escritor y esto en la mayoría de los casos genera emociones como: inseguridad, miedo, preocupación, entre otras. Tal como dijeron varios de los participantes al iniciar el estudio:

4 Cómo te sientes al momento de hacer un trabajo escrito

(Ye) emocionada por saber de lo que voy a hacer. Risas

(El) frustrada si no conozco el tema.

Acongojada... risas... claro porque si no conozco el tema, entonces me siento mal.

(Va) si es a nivel universitario que son puros temas nuevos, frustrado. No sabes qué hacer

(Ne) frustrado si son nuevos porque uno no tiene de dónde agarrar informaciones y eso, pero cuando uno sabe no hay problema.

Así nos hemos sentido desde que empezamos el semestre, vamos raspados, vamos raspados en historia.

Salimos mal en los exámenes.

(Tr) Si es de literatura me gusta. Pero el resto no. Depende del tema. NC4

Observamos cómo los estudiantes manifiestan emociones de tensión cuando se encuentran ante la tarea de escritura. Ello encuentra su explicación en que la escritura académica se realiza en un contexto social que dispone un conjunto de exigencias a las cuales se deben ceñir. La no adhesión a estos parámetros sugiere no cumplir la actividad de forma satisfactoria.

Escribir pretende sacar a la luz nuestros esquemas mentales y sobre la base de ellos construir significados. Para ejecutar esta actividad nos valemos de nuestra cultura general así como de la competencia lingüística y textual necesarias para

desarrollar un texto que logre la función comunicativa planteada. Lo que sucede es que en muchos casos se establece un distanciamiento con la escritura como si de una habilidad desconocida se tratara, no tomando en cuenta que esto es parte de nuestra vida diaria y parte del proceso comunicativo que establecemos constantemente en nuestros entornos, en este caso entornos académicos.

(Ca) Ya le dijimos que no sabemos nada

(An) Sin cuaderno vamos a salir raspados NC17

Al momento de hacer el diagnóstico Ca y An manifiestan inseguridad y desconocimiento de los tópicos relacionados con la producción escrita académica. Antes de revisar el instrumento para el diagnóstico expresan que no saben nada.

Se acerca (An) y dice: profe, usted nos va a enseñar a escribir bien y eso, para hacer los trabajos ¿no? Le respondo que haré todo lo posible y que ya saben escribir sólo necesitan reorientar el proceso. Me dice: es que el profesor de Historia nos raspó un análisis por puros errores ortográficos y nos dijo que no sabíamos hacer un análisis. Le digo ¿Sí? Y ¿Los raspó a todos? (An) sí profe, a todos, entonces a mí me preocupa pues. Para que nos enseñe cómo escribir ensayos y eso. Le digo: ok sí, eso es lo que trabajaremos este semestre.

Se retira el estudiante y se va junto con los demás. NC30

Camps y Ribas (1993, p. 22) nos refieren que “La «motivación» para escribir está relacionada con la función que atribuimos al texto que escribimos en relación con el contexto en sentido amplio”. En otras palabras es el sujeto, quien de acuerdo con sus necesidades, presenta la motivación para escribir. En esta oportunidad An se acerca y muestra interés por “escribir bien”, se manifiesta una preocupación por su producción académica y cómo mejorarla. En estos casos resulta perjudicial para un estudiante no dominar las competencias necesarias para la producción escrita académica, pues, indudablemente esto perjudica su rendimiento y calificaciones. De este modo, a lo ya complejo que resulta escribir se le suma el ambiente universitario

en el cual se desenvuelve la escritura y a su vez la exigencia que se da en torno a la escritura académica y que el estudiante debe cumplir para alcanzar las competencias necesarias.

En otras oportunidades se muestra inseguridad, y la necesidad de recurrir a estrategias para aflorar el conocimiento previo. Los participantes dejan de recurrir a sus esquemas previos y ante el anuncio de iniciar la actividad de escritura no escriben, no inician la actividad y se muestran un tanto vacilantes ante ello.

*Caras de confundidos, se ven las caras, sonrían,
(Ja) con una hoja en blanco no hace nada, dice: profe es que no traje material.
Le contesto: pero por lo menos lo que recuerdes de la carrera para la introducción,
(Ja), es que profe, risa, mirada baja, no sé. NC43*

Así, evidenciamos que sus emociones intervienen en su producción, que deben ser conscientes de ello y recurrir a estrategias metacognitivas que les permitan aflorar lo que saben con respecto al tema y recurrir a la fuente en los casos que requieran el aporte de los investigadores y especialistas. De esta forma también empleamos el material didáctico de la superestructura para dar una guía a cada escritor y que pudieran así ordenar sus ideas y esquemas cognitivos de acuerdo con la secuencia de categorías de cada texto.

Articulación de la fase diagnóstica y la fase de acción transformadora

Al establecer una relación análoga entre el diagnóstico y la acción transformadora, se hace evidente la obtención de ciertos patrones discursivos que sin duda produjeron una mayor eficiencia en los textos de los estudiantes. Esto se puede comprobar cuando se observa en la escala de estimación aplicada al diagnóstico que, con respecto al conocimiento de los textos académicos, la mayoría de los participantes obtuvo una calificación (D) que en este caso es deficiente, pues, algunos ni siquiera respondieron los planteamientos alusivos a los textos: informe, monografía y ensayo.

No obstante, en el caso de la aplicación de las prácticas cognitivas y metacognitivas, a pesar de la manifestación de inseguridad, fueron progresivamente ciñéndose a los patrones escriturales de la voz propia, el registro formal y las normas para el tratado de fuentes de información. Aun así es conveniente mejorar y seguir desarrollando estos patrones y esquemas que han obtenido, por cuanto el proceso de escritura y la alfabetización académica es un asunto que debe ir enriqueciéndose con cada experiencia y apuntando siempre a la meta deseada que es la gestión de textos académicos eficientes y eficaces que acompañen a la divulgación del conocimiento.

En torno a los tipos de textos se han hecho diversas investigaciones que determinan la complejidad de su estructura según su función en determinados casos y atendiendo a las particularidades del contexto. Camps y Castelló (1993, p. 20) refieren un estudio de Miller en el cual se señala un grupo más amplio de estos textos denominado géneros discursivos.

Miller (1984),... define los géneros como *acción social* y se refiere a ellos como “acciones retóricas tipificadas”. Siguiendo a Burke y a Cambbell y Jamieson, precisa que “un género está compuesto por una constelación de formas unidas por una dinámica interna. La dinámica ‘funde’ características sustantivas, estilísticas y situacionales”.

Se entiende entonces que los géneros discursivos obedecen a estructuras definidas que aportan una tipificación desde la acción social. Por consiguiente, están orientados hacia una función de corte interactiva. En el caso de la universidad dicha función tiene como propósito establecer los procesos comunicativos en la dialéctica epistémica y didáctica. Ante tal afirmación de Miller, cada género obedece a un patrón discursivo con una finalidad determinada para el entorno. En el diagnóstico se evidencia una indefinición en la estructura del informe, el ensayo y la monografía.

Se hizo una fusión de los datos que arrojó la escala de estimación para representar de forma más condensada lo recabado y exponer así las categorías que se repitieron en cada participante. Los resultados fueron los siguientes:

Cuadro 36: Escala macro del diagnóstico

Categorías	Subcategorías	D	S	B	MB	E
Voz Propia	1. Expresa a su modo el contenido: producción propia, paráfrasis y definiciones	An, Ne	Fr, Ja, Ma, Kr,	Ka,	El, Tr	
	2. Compone argumentos pertinentes y precisos	Ja, Ma, Ka, Yu	An, Fr, Kr, Ne	El	Tr	
	3. Incorpora palabras contextualizadas		An, Fr, Ja, Ma	El, Kr, Ne, Yu	Tr	
Com. Académica	4. Utiliza un registro formal del lenguaje		An, Ma, Kr, Yu	El, Fr, Ja, Ka, Ne		Tr
Metacognición	5. Conoce los artículos académicos: informe ensayo y monografía	An, El, Fr, Ja, Ma, Ka, Kr, Ne	Yu	Tr		
	6. Sabe las definiciones de los artículos académicos: informe, ensayo y monografía	An, El, Fr, Ja, Ma, Ka, Kr, Ne, Yu, Tr				
	7. Aplica su conocimiento en la construcción de los artículos: informe, ensayo y monografía	An, El, Fr, Ja, Ma, Ka, Kr, Yu, Tr	Ne			

Fuente: Producción propia

Se destaca en los últimos tres indicadores que en la escala D convergen casi todos los participantes del estudio. Y ello claramente enfoca nuestra investigación a desarrollar competencias en torno de estos textos que conforman parte importante de la escritura académica a lo largo de su carrera. Los siguientes fragmentos, entre otras situaciones y eventos generados partiendo del entorno social, nos sitúan en la necesidad de una acción que influya directamente en el problema y contribuya a mejorarlo:

¿Te gusta escribir en el contexto universitario?

(Eli) “sí, sí, a mí, escribiendo entiendo más, porque me expreso”

(Lu) “porque es una manera práctica. De esa manera puedo expresar mis ideas.”

(Den) “me gusta más escribir que escuchar. Sí, y además puedo expresar. Si yo escribo en mi cuaderno y el profesor va explicando, ya en mi casa lo vuelvo a leer y

*entiendo mejor” (Dan) “Uno tiene que escribir porque si no no puede estudiar.”
(Den) “Tomar notas me ayuda a entender”NC1*

*Se acerca (An) y dice: profe, usted nos va a enseñar a escribir bien y eso, para hacer los trabajos ¿no? Le respondo que haré todo lo posible y que ya saben escribir sólo necesitan reorientar el proceso. Me dice: es que el profesor de Historia nos raspó un análisis por puros errores ortográficos y nos dijo que no sabíamos hacer un análisis. Le digo ¿Sí? Y ¿Los raspó a todos? (And) sí profe, a todos, entonces a mí me preocupa pues. Para que nos enseñe cómo escribir ensayos y eso. Le digo: ok sí, eso es lo que trabajaremos este semestre.
Se retira el estudiante y se va junto con los demás. NC30*

Los participantes del estudio precisaron la importancia de la escritura en su vida académica, además de una necesidad imperiosa por aprender patrones discursivos a fin de poder gestionar mejor los textos que les demandan en las diferentes áreas del conocimiento. Es así que las *prácticas cognitivas* y *metacognitivas* para la escritura de artículos con propósitos académicos brindaron este aporte y redimensión al problema planteado inicialmente.

El contacto con los materiales didácticos y los diálogos con la docente generaron en los estudiantes el andamiaje requerido en la producción textual. “Los humanos actúan sobre los objetos a través de instrumentos materiales o simbólicos; uno de ellos y fundamental es el lenguaje. En esta relación mediada el sujeto transforma el objeto y es transformado por él” (Ob.cit, p. 21). Este es el objetivo que se busca a través de las *prácticas cognitivas* y *metacognitivas*, proporcionar lo que refleja Vigotski como la transformación de sujeto y objeto mediante su interacción, considerando al lenguaje como un instrumento primordial.

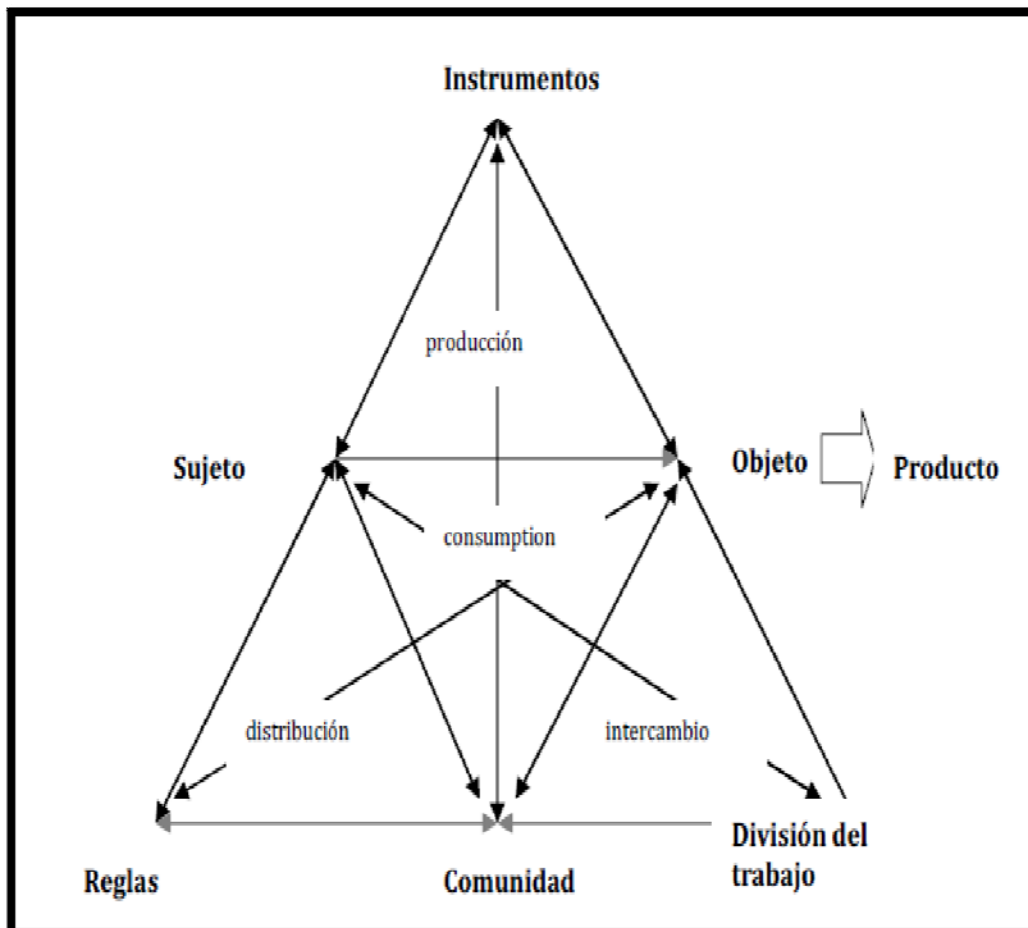
Otro aporte en este orden de ideas expresa que:

Aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción. Si abordamos el tema desde el aspecto del sujeto que escribe, parece evidente que la representación de la actividad (de la tarea) que elabore y reelabore a lo largo del proceso de producción será fundamental en la adecuación de dicho proceso y del producto final a las finalidades de la tarea de escritura que lleva a cabo. Para que ello sea posible será necesario que los aprendices se vean comprometidos en actividades de composición escrita «reales» que les permitan actualizar y/o aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir. (Camps y Ribas, 1993, p. 24)

Las prácticas cognitivas y metacognitivas estuvieron vinculadas con contextos reales de comunicación académica, con fines curriculares, didácticos y evaluativos. En este entorno se desarrollaron las sesiones del programa y además se dio espacio para el proceso de producción en los momentos de la secuencia didáctica de forma tal que existiera un verdadero proceso de mediación a través del lenguaje, la comunicación entre los participantes y los materiales empleados.

Partiendo de la concepción de Vigotski entre sujeto, objeto e instrumento, otro investigador establece la siguiente relación adicionando elementos a esta triada.

Cuadro 37: Modelo del sistema de actividad según Engeström



Fuente: Camps y Castelló (2013)

El sujeto es la persona o grupo que actúa. El objeto es el “espacio problema” que orienta la actividad y que se transforma en el resultado o producto de la actividad. Los instrumentos físicos o simbólicos mediatizan la actuación. La comunidad comprende los grupos humanos que comparten el objetivo general y que adoptan unas regulaciones, normas y convenciones, implícitas o explícitas (reglas). Por división del trabajo se entiende tanto la horizontal entre miembros de la comunidad, como la vertical que puede implicar poder o diferencia de estatus. (Ob. cit., p. 22)

Así explican las autoras mencionadas el modelo de Engeström que es bastante alusivo al programa incorporado y a su vez hace referencia a los fundamentos metodológicos que se emplearon en las prácticas escriturales. De este modo, tenemos bien enfocada nuestra acción transformadora partiendo de estos basamentos epistémicos y teóricos. Se muestra entonces los resultados compactados de la primera experiencia objeto de las prácticas cognitivas y metacognitivas para la gestión de artículos con fines académicos. La elaboración del informe

Cuadro 38: Escala macro del informe

Macro categorías	Categorías	D	S	B	MB	E
<i>Superestructura</i>	1 Escribe las categorías: introducción, desarrollo conclusión		Fr, Ja	Ka, Tr	An, El, Kr, Ne, Yu	
	2 Establece la relación global entre las categorías		Fr	Ma, Ka, Tr	An, El, Ja, Kr, Yu	Ne
	3 Desarrolla el orden del discurso argumentativo			Fr, Ma, Ka, Tr	An, El, Ja, Kr, Ne, Yu	
<i>Voz propia</i>	4 Expresa a su modo el contenido: producción propia, paráfrasis y comentarios		Ma, Kr, Tr	An, Fr	El, Ja, Ka, Ne, Yu	
	5 Establece una posición objetiva		Tr	Fr, Ma, Ka, Kr	An, El, Ja, Ne, Yu	
	6 Emplea datos pertinentes con lo requerido		Fr, Tr	An, Ma	El, Ja, Ka, Kr, Ne, Yu	
	7 Incorpora palabras contextualizadas		Ja	An, Fr, Ma, Kr, Tr	El, Ka, Ne, Yu	
<i>Com. Académica</i>	8 Utiliza un registro formal del lenguaje		Tr	Fr, Ja, Ma, Kr	An, El, Ka, Ne, Yu	
	9 Aplica las normas APA para citas	Kr, Tr	An, Fr, Ma	El, Ja, Ka, Yu		Ne
	10 Logra la finalidad del tipo de texto: informar	Tr		El, Fr, Ma, Kr	An, Ja, Ka, Ne, Yu	

Fuente: Producción propia

A través del cuadro se refleja cómo cada participante produjo el texto partiendo de las categorías señaladas. Igualmente, se puede apreciar que la mayoría se ubicó entre las mejores escalas, representando así el dominio de las particularidades discursivas de este texto académico. En el ensayo por su parte los resultados reflejan

un poco más de dificultad en lograr las competencias requeridas, sin embargo, también hay varios de los participantes entre las escalas de B y MB. Por ser un texto que amerita mayor cuidado desde el punto de vista crítico y el manejo de la opinión y la argumentación requiere mayor prolongación en el tiempo.

Cuadro 39: Escala macro del ensayo

Categorías	Subcategorías	D	S	B	MB	E
<i>Superestructura</i>	1 Escribe las categorías: tesis, argumentos, conclusión		Ma, Tr	El, Fr, Ka	An, Ja, Kr, Yu	Ne
	2 Establece la relación global entre las categorías		Ma	El, Fr, Ka, Tr	An, Ja, Kr, Yu	Ne
	3 Desarrolla el orden del discurso argumentativo	Ma	Fr	El, Ja, Kr, Yu, Tr	An, Ka, Ne	
<i>Voz propia</i>	4 Expresa a su modo el contenido: producción propia, paráfrasis y comentarios	An, Ma, Yu	Fr	Ja, Ka, Kr	El, Tr	Ne
	5 Establece una posición crítica	An, Ma, Yu	Fr, Tr	Ja, Ka, Kr	El, Ne	
	6 Emplea datos pertinentes con lo requerido		Ma	An, Fr, Kr, Yu	El, Ja, Ka, Tr	
	7 Incorpora palabras contextualizadas		Ma	Fr, Ja, Ka, Kr	An, El, Ne, Yu, Tr	
<i>Com. Académica</i>	8 Utiliza un registro formal del lenguaje		Ja	An, El, Fr, Ma, Ka, Yu	Kr, Ne, Tr	
	9 Aplica las normas APA para citas	An	Ja, Tr	El, Fr, Ma, Kr, Yu	Ka, Ne	
	10 Logra la finalidad del tipo de texto: informar		Ma	An, El, Fr, Ja, Kr, Yu, Tr	Ka, Ne	

Fuente: Producción propia

Cuadro 40: Escala macro de la monografía

Categorías	Subcategorías	D	S	B	MB	E
<i>Superestructura</i>	1 Escribe las categorías: introducción, desarrollo conclusión			El, Fr, Ma, Kr, Yu, Tr	An, Ja, Ka, Ne	
	2 Establece la relación global entre las categorías		Fr, Ka	El, Ma, Kr, Yu	An, Ja, Ne, Tr	
	3 Desarrolla el orden del discurso argumentativo		Ka	El, Fr, Ma, Kr, Yu	An, Ja, Ne, Tr	
<i>Voz propia</i>	4 Expresa a su modo el contenido: producción propia, paráfrasis y comentarios	El, Fr, Ma, Kr, Yu, Tr	An, Ja, Ne		Ka	
	5 Establece una posición objetiva	El, Fr, Ma, Kr, Yu, Tr	An, Ja, Ne		Ka	
	6 Emplea datos pertinentes con lo requerido			An, El, Fr, Ma, Ka, Kr, Ne, Yu, Tr		Ja
	7 Incorpora palabras contextualizadas			El, Fr, Ma, Ka, Kr, Ne, Yu, Tr	An, Ja	
<i>Com. Académica</i>	8 Utiliza un registro formal del lenguaje			Fr, Ma, Ka, Kr, Ne, Tr	An, El, Ja, Yu	
	9 Aplica las normas APA para citas	El, Fr, Kr, Ne	An, Ja, Ma, Tr	Ka, Yu		
	10 Logra la finalidad del tipo de texto: informar			El, Fr, Ma, Kr, Ne, Tr	An, Ka, Yu	Ja

Fuente: Producción propia

En la monografía la mayoría alcanzó un punto intermedio, siendo este texto de una mayor extensión y diversidad que los anteriores, destaca a su vez entre los más complejos y delicados. No se realizó aquí el proceso de mediación docente durante el proceso de producción escrita pero sí la mediación inicial con respecto a su tratamiento conceptual y la mediación del instrumento a través de la superestructura que los participantes construyeron en conjunto.

En resumen, puedo decir que la investigación acción es un constante proceso reflexivo que no acaba cronológicamente en el momento de la finalización de las actividades transformadoras, sino que se redimensiona y se vuelve a socializar, como lo expresan Yuni y Urbano (2005, p. 157)

Implica un proceso en espiral de retroalimentación constante, por lo que no termina nunca. Cada una de las etapas abre nuevas dimensiones y perspectivas de cambio más ricas e innovadoras. Y al final de cada una de ellas nos hallamos en condiciones para hacer nuevas reformulaciones del problema.

Por dicha razón, este primer paso de las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de textos académicos lleva a cada participante a explorar y replantear su conocimiento y a poner en práctica modelos discursivos de la mano de los géneros académicos manejados. Es pertinente la ejercitación constante y progresiva de estas prácticas y otras que coadyuven a desarrollar registros, normas del discurso académico, estructuras retóricas, entre otras para acelerar y estimular la producción escrita académica. Luego de la aplicación de las prácticas se observó que los participantes desarrollaron y promovieron competencias asociadas a la escritura metacognitiva, pues, ya podían discernir entre un texto y otro y también aplicar su conocimiento en los patrones trabajados.

REFLEXIONES FINALES

La lengua escrita representa una poderosa herramienta de comunicación en la sociedad. A lo largo de los años se ha visto como este valioso instrumento ha preservado bagajes culturales, aportes científicos, teorías, descubrimientos y un sinnúmero de datos e informaciones relevantes en la vida del hombre. Y por su pertinencia y solidez en la comunicación humana ocupa un terreno importante en el ámbito jurídico, académico y cotidiano. Es así que no se concibe una sociedad sin el empleo de la lengua escrita.

En la mayoría de los casos el aprendizaje de la lengua escrita es delegado a las casas de estudio desde la más tierna infancia. Poco a poco se va haciendo una actividad *sine quanon* en la trayectoria académica del discente. Y aunque nos abre grandes puertas, algo ocurre en el camino que nos aleja del adecuado manejo de la escritura. Es así como actualmente existen numerosas investigaciones que buscan darle solución y nuevas vías a los problemas de escritura que se producen en los contextos académicos.

La llamada alfabetización académica se vuelve el sueño anhelado por la comunidad del conocimiento y con el transcurrir de los años vemos cómo se producen nuevos fenómenos que atentan contra el adecuado desempeño de un escritor. La tecnología, por ejemplo, además de ser una valiosísima herramienta en las aulas también se convierte en una gran piedra de tranca cuando la información encontrada en la web no es manejada apropiadamente. Como consecuencia, se genera el tan conocido plagio que actualmente se da en abundancia en la presentación de las tareas escritas de los estudiantes.

Los docentes como investigadores incansables deben buscar la causa de estas situaciones que van en deterioro del dominio discursivo que deben tener los estudiantes. En consecuencia, nos encontramos con una serie de factores de corte emotivo, emocional, cognitivo, y social que afectan las composiciones escritas. Y es que la escritura es igualmente un proceso complejo que implica una interacción social, un componente cognitivo así como competencias de corte textual y gramatical, canónico, discursivo, retórico, entre otras.

Todo este panorama aleja a los estudiantes de producciones auténticas que gocen de coherencia y definición de acuerdo con los diferentes textos académicos existentes. En los espacios universitarios este problema se acentúa, cuando al llegar a las aulas universitarias los estudiantes se encuentran con la diatriba de cumplir con las exigencias demandadas por los profesores de las distintas áreas del conocimiento. Nos encontramos con demandas de escritura de corte crítico, narrativo, argumentativo, descriptivo, expositivo que los estudiantes tienen dificultad en realizar y los docentes falta de definición en solicitar.

Se puede observar cómo en muchos casos se asigna un análisis, en lugar de solicitar un ensayo crítico por ejemplo, cómo se pide un resumen en lugar de solicitar un informe. Vamos desvirtuando la definición que debe tener cada texto así como su función dependiendo de los contextos de realización de la tarea de escritura. Y como sociedad del discurso también construimos gran parte de los problemas de escritura de la actualidad. No obstante, la investigación acción nos ofrece la oportunidad de redescubrir las debilidades que tenemos como actantes de la sociedad y trabajar en pro de las mejoras que puedan hacerse. Nos permite también reestructurar nuestras acciones, orientarlas, reorientarlas y volverlas a orientar hacia el objetivo deseado.

Tal como es el hombre y es la sociedad, la investigación acción se replantea y reflexiona en toda su duración, más aun tratándose de las prácticas de escritura, que

tanto tienen protagonismo en los espacios universitarios, y requieren amoldarse a las estructuras y experiencias de cada sujeto que participe en el proceso. Por esta razón en este estudio se diseñó un constructo de estrategias partiendo de los resultados de un diagnóstico que reflejaban la carencia de contenidos conceptuales y procedimentales en el dominio de los textos académicos.

Luego de realizarse las prácticas de cognitivas y metacognitivas y también durante la elaboración de cada texto se precisó que los participantes iban apropiándose de las normas de textualidad de estos artículos y se refleja una clara espontaneidad en sus composiciones. Cada texto refleja la disposición de los estudiantes por ceñirse a las superestructuras y características discursivas del informe, el ensayo y la monografía. Un proyecto ambicioso resultó trabajar estos tres tipos de textos en un solo programa, sin embargo, los resultados apuntan a confirmar que se ha hecho un logro, que se ha dado un paso en pro de favorecer la producción académica. Los estudiantes han quedado con un esquema cognitivo que se traduce en la estructura de un texto.

Como lo han dicho varios lingüistas, la escritura representa el pensamiento en su dimensión verbal. Esto conlleva a que desde la dimensión verbal también se vaya al pensamiento. Fue esto lo que se quiso lograr a través del manejo de varios instrumentos de mediación y el empleo del lenguaje desde el ángulo didáctico. Estas estrategias sirvieron de andamio en el logro de tareas de escritura a través de los contenidos procedimentales reflejados en el hacer y que proporcionan a su vez un aprendizaje significativo al aplicar todos estos constructos con fines específicos en contextos inmediatos de escritura.

Finalmente, puedo decir que queda la satisfacción de haber construido un pequeño aporte a la alfabetización académica. He podido experimentar cómo los

estudiantes, no se saben de memoria cada estructura textual, pero tienen la conciencia de que cada texto posee una estructura que le es característica y lo reflejan en sus producciones al hacer párrafos introductorios, al referir al autor y no al nombre del libro u omitir la fuente, y a su vez entender que los aportes científicos tienen actores a quienes debe reconocerse. Queda mucho más por hacer, no obstante, cada investigación se va sumando y van creando nuevas y diversas herramientas para hacer frente a los distintos conflictos del día a día en los contextos universitarios.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA



CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Participante: Angellys Del V. Blanco R. **Cédula de identidad:** 18.168.146

Tutora: Wilfredo J. Illas R. **Cédula de identidad:** 13.096.332

Título tentativo del trabajo: LA ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS DESDE PRÁCTICAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS REALIZADAS CON ESTUDIANTES DE LA UNEFA-NAGUANAGUA

Línea de investigación: Producción textual

FECHA	ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
ENERO-MARZO	Entrega del Proyecto de Trabajo de Grado a la Comisión Coordinadora del Programa de la Maestría en Lectura y Escritura	Tiempo estimado para evaluación del Proyecto.
ABRIL	Revisión de Ámbito Problematizador	Se evalúan: el problema, la justificación y los objetivos y se presentan las correcciones reescritas.
MAYO-JUNIO	Revisión de Ámbito Teórico	Ampliación de la teoría y fundamentos epistémicos, correcciones y revisiones.
JULIO	Revisión de Marco Metodológico	Se comienzan a aplicar las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de los textos académicos.
AGOSTO-SEPTIEMBRE	Análisis e Interpretación de Datos	Se realiza la triangulación y articulación. Luego se presentan de los hallazgos encontrados en la articulación.
OCTUBRE	Propuesta de Conclusiones y Recomendaciones	Presentación de las consideraciones extraídas de la articulación.
NOVIEMBRE	Entrega de Proyecto Final	Presentación del Informe Final. Consideraciones generales.

REFERENCIAS

- Adelstein A. y Kuguel, I. (2008). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Argentina: Colección textos básicos de Universidad Nacional General Sarmiento.
- Alarcón, D. (2008). *Lectura + escritura + evaluación en educación superior*. Ponencia presentada en el V Congreso de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura. Universidad de San Carlos de Guatemala: Guatemala
- Arias, M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. (Documento en línea) Recuperado de: <http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf>.
- Avilán, A. (2007). *Dos problemas actuales: lectura y escritura*. Barinas: Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora
- Barrera, L y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas: Monte Ávila.
- Berlo, D. (1999). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Argentina: El Ateneo
- Bustamante, S. (2011). *La escritura de textos: un problema gramatical, retórico, y psicológico*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Revista Paradigma, 32 (2)
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. España: Ariel.
- Camps, A. y Castelló (2013). *La escritura académica en la Universidad*. Revista de docencia universitaria REDU 11 (1)

- Camps, A. y Ribas, R. (1993). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica
- Cervera, A., Hernández, G., Pichardo, C., Sánchez, L., Instituto Cervantes (2007). *Saber escribir*. Colombia: Aguilar
- Centro Virtual Cervantes (1997-2014). Página web en línea. Recuperada de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/superestructuratextual.htm.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill
- Domínguez de Rivero, M. (2012). *Hacia una didáctica de la composición escrita en la universidad fundamentada en el aprendizaje estratégico y el desarrollo del talento humano* [Revista en línea] 16 (15) recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4266>
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- Farías, L. (1996). *Sobre la incoherencia de los “trabajos” estudiantiles, o la monografía como tortura* Tribuna del Investigador 3 (1), 22-36
- Flores, N. (2012). *Talleres de escritura: La composición en el contexto universitario*. (Trabajo de grado de maestría no publicado) Universidad de Carabobo
- García Romero, M. (Comp.). (2008). *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela*. San Cristobal- Venezuela: Universidad de los Andes
- Hernández, A. y Quintero A. (2001). *Comprensión y composición escrita Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- Hernández, R, Fernández, C. Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes. Bausela, E. (s/f) La docencia a través de la Investigación-

Acción (documento en línea) recuperado de:
http://www.une.edu.ve/uneweb2005/servicio_comunitario/investigacion-accion.pdf

Lomas, C. Osorio, A. Tusón A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza del lenguaje*. Barcelona- España: Paidós

Ley de Universidades (Gaceta Oficial No. 1429, Extraordinario, del 8 de septiembre de 1970)

Ley Orgánica de Educación, Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela (2009, 15 de agosto), Caracas.

Moyano, E. (2010). *Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional* (Revista Signos) 43(74) 465-488

Niño, R. (2006). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones

Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso. Chile

Parra, M. (2003). *Cómo se produce el texto escrito Teoría y Práctica*. Colombia: Magisterio.

Pérez, M. y Rincón G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Pontificia Universidad Javeriana (1º Edición) Bogotá

Programa detallado de Técnicas de Estudio y Documentación (2010). Licenciatura en Administración y Gestión Municipal. Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Nacional.

Quero, E. M. (s.f.) *La escala de estimación* (documento en línea). Recuperado de: www.metodosytecnicas.com/.../escala/de/estimacion.doc

- Ríos, P. (2000). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- Rodríguez, A. Sánchez Álvarez, M y Rojas de Chirinos B. (2008). *La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual*. Caracas: UPEL (Revista en línea) Scielo 23 (2) Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=>
- Rojas Bermúdez, J. (2011). *Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel*. Recuperado de: <http://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/2011/05/teoria-del-aprendizaje-significativo-de.html>
- Roldán, C. Vásquez, A. y Rivarosa, A. (2011). *Mirar la escritura en la educación superior como un prisma*. Argentina: Universidad Nacional de Río (Revista Iberoamericana de Educación) 55 (3)
- Rosas, E. (2006). *El texto académico: una aproximación a su definición*. Revista Voces: Tecnología y pensamiento 1(2) Instituto Universitario Tecnológico de Egado.
- Serrano, M., Duque, Y. y Madrid A. (2012). *Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿Reproducir o transformar?* [Trabajo de investigación publicado] Mérida: Universidad de los Andes
- Soto, C. (2002). *Metacognición Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá: Magisterio
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo Veintiuno Editores s.a
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica/Investigación-Acción*. Argentina: Brujas
- Zambrano, J. (2011). *¿Es necesario enseñar el discurso científico en la Universidad?* Universidad Nacional Experimental del Táchira. 15 (13) [Ensayo publicado adaptación de Trabajo especial de grado]

ANEXO A
ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LA FUERZA ARMADA NACIONAL
CARRERA DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN MUNICIPAL
TÉCNICA: ENTREVISTA A PROFUNDIDAD
INSTRUMENTO: NOTA DE CAMPO
LUGAR: AULA I-1
HORA: 9:25 a 5: 45
DÍA: JUEVES 19-03-15

Registro	Categoría	N°
<p>3. Te gusta escribir en la Universidad</p> <p>(El) sí, sí, a mí, escribiendo entiendo más, porque me expreso.</p> <p>(Lu) porque es una manera práctica. De esa manera puedo expresar mis ideas</p> <p>(De) me gusta más escribir que escuchar. Sí, y además puedo expresar. Si yo escribo en mi cuaderno y el profesor va explicando, ya en mi casa lo vuelvo a leer y entiendo mejor.</p> <p>(Yi) No, me canso mucho. No me gusta. Hablar es mejor. Hablando todo se entiende.</p> <p>(Da) Uno tiene que escribir porque si no no puede estudiar.</p> <p>(Yi) Pero serás tú porque yo sí estudio así.</p> <p>(Ne) Uno escribe porque le toca, porque tiene que entregar un trabajo, algo.</p> <p>(De) Tomar notas me ayuda a entender</p>	<p>Emociones asociadas a los procesos de producción escrita.</p>	<p>NC1</p>
<p>4. Sabes lo que es la superestructura textual</p> <p>(Da) No sabemos, nadie sabe, profesora (risas)</p> <p>(El) saber escribir bien.</p> <p>(Va) un texto bien estructurado</p> <p>(An) Profesora, puede ser la estructura de algo porque cuando hablamos de una construcción, decimos estructura.</p>	<p>Generalidades sobre el proceso de producción escrita</p>	<p>NC2</p>

<p>(Mi) el léxico, el que lee mucho sabe mucho (Sc) un libro educativo (Es) son las investigaciones que se realizan (And) profesora, aprenderse las reglas de ortografía (Ne) hay que cumplir diferentes reglas (Yi) tesis de grado, informe de pasantías.</p>		
<p>5. Conoces la estructura de</p> <p>d. Un informe (Ne) El índice, la portada y el desarrollo (Va) el índice nada más. (risas) (De) portada y desarrollo (Yi) el informe no es así ¿como un relato? (Va) Introducción desarrollo y conclusión (Le) títulos</p> <p>e. Un ensayo (Ne) un ensayo debe llevar un solo título, lleva sangría, lleva citas, lleva bibliografía. (Va) es como un análisis de un autor. Como un informe pero tiene más tu opinión. (Ne) primero debe llevar la portada, después el título, debe llevar varios títulos, un conectivo, definiciones, debe llevar diferentes citas y la bibliografía de donde sacaste las citas.</p> <p>f. Una monografía (Ne) ni idea. (Yi) lleva introducción (Va) ya ahí sí va separado. Mono de uno, es de una persona. (Yi) Marco teórico, marco legal (Mi) es un texto que habla de solo un tema específico (Ne) cuando un tema habla de uno mismo... no, yo digo cuando uno habla una sola cosa.</p>	<p>Conocimiento previo</p>	<p>NC3</p>

<p>6. Cómo te sientes al momento de hacer un trabajo escrito</p> <p>15. Emocionado</p> <p>16. Entusiasmo por demostrar lo que sabes</p> <p>17. Sientes que es un reto personal</p> <p>18. Frustrado</p> <p>19. Deprimido</p> <p>(Ye) emocionada por saber de lo que voy a hacer. risas</p> <p>(El) frustrada si no conozco el tema.</p> <p>Acongojada... risas... claro porque si no conozco el tema, entonces me siento mal.</p> <p>(Va) si es a nivel universitario que son puros temas nuevos, frustrado. No sabes qué hacer</p> <p>(Ne) frustrado si son nuevos porque uno no tiene de dónde agarrar informaciones y eso, pero cuando uno sabe no hay problema.</p> <p>Así nos hemos sentido desde que empezamos el semestre, vamos raspados, vamos raspados en historia.</p> <p>Salimos mal en los exámenes</p> <p>(Tr) Si es de literatura me gusta. Pero el resto no. Depende del tema</p>	<p>Emociones asociadas al proceso de producción escrita</p>	<p>NC4</p>
<p>7. Empleas conectores al momento de escribir. Da ejemplo de algunos de ellos</p> <p>(Ne) Por lo tanto, también, sin embargo, por otra parte.</p> <p>(Mi) a lo mejor, es posible, probablemente</p> <p>(De) por ejemplo</p> <p>(Ki) no obstante, por ello, sin embargo, sí los sé usar.</p> <p>(Ne) Profe ¿se pueden utilizar conectores</p>	<p>Generalidades sobre el proceso de producción escrita</p>	<p>NC5</p>

<p>consecutivamente detrás de una oración? por lo menos a veces se dice mas sin embargo, ¿eso se puede? (Va) o usar muchos en un análisis ¿se puede?</p>		
<p>8. Conoces algunas de las siguientes palabras</p> <p>f. Verbigracia Ah? No escuchamos No No, Cómo es? Picardía? Del verbo gracias (An) puede repetir (Mi) Verbigracia, están diciendo que es picardía, por allá. (Va) neófito es gafo, estúpido. Alguien gafo. No sabemos</p> <p>g. Vaguedades Vaguedades?</p> <p>h. Ambiguo (Va) ambiguo ¿es viejo? Yo ambiguo Antiguo?</p> <p>i. Oneroso (Ne) Nunca había oído esas palabras, ¿qué está diciendo? Oneroso es cuando alguien me cae mal. No profe</p>	<p>Vocabulario académico</p>	<p>NC6</p>
<p>9. ¿Dominas tu escritura académica, considerando 1. el uso de conectores, empleo de palabras formales, 2. ortografía, distribución de la información en párrafos?</p>	<p>Generalidades del proceso de producción escrita</p>	<p>NC7</p>

<p>(Ne) no, profe (Sc) una que otra (Es) en una copia sí, en un dictado no.</p>		
<p>10. Produces con facilidad o tienes que partir de un texto ya hecho y lo parafraseas</p> <p>(Sc) sí, a veces. (El) a veces no utilizo las palabras adecuadas. (Mi) uno lee primero (Yi) lo leo y empiezo de lo más complejo a lo más sencillo. (Va) copio y analizo, copio y analizo</p>	<p>Estrategias metacognitivas de producción textual</p>	<p>NC8</p>
<p>11. ¿Sabes cómo incorporar citas a un trabajo?</p> <p>(Es) No. (Yi) sí, según las normas APA, número de hoja, página.</p> <p>Sí, según Pedro Martínez</p> <p>(Le) sí, nombre del libro, hora que buscaste.</p> <p>(Va) año de publicación</p> <p>(Tr) Según, eh, Pedro Martínez en mil novecientos tal dijo que la economía, eh, no sé, era algo...</p> <p>Citando a la persona que lo dijo.</p> <p>También estaba por lo menos si uno coloca, este, el concepto que dijo una vez de algo, luego abajo coloca, por otra parte fulanito de tal también dijo tal cosa y tal cosa y tal cosa.</p>	<p>Conocimiento previo</p>	<p>NC9</p>
<p>12. ¿Recurre al plagio?</p> <p>(Yi) sí (De) si es una tarea para el cuaderno sí. (Yi) Si es un párrafo complejo técnico. (Ma) copio y pego pero leo</p>	<p>Estrategias metacognitivas de producción textual</p>	<p>NC10</p>

<p>13. ¿En qué nivel clasificas tu vocabulario: Técnico, formal o informal?</p> <p>(Da) Depende. El mío formal, formal no es</p> <p>(Ka) Un poquito de ambas, formal e informal</p> <p>(Ne)¿Cómo es técnico? No, hasta ahí no llegamos.</p> <p>(Cl) Ambos. Informal y formal</p> <p>(St) Informal</p> <p>(Va) formal</p> <p>(De) informal</p> <p>(Mi) informal</p>	Vocabulario académico	NC11
<p>14. Consideras que tienes las competencias para elaborar un texto académico</p> <p>(An) ¿Qué es competencia?</p> <p>(Da, An, El, Ma, Yi...) Ahhhh</p> <p>Una que otra sí</p>	Mediación	NC12
<p>(Ne) No (An) Muy poco pero sí.</p> <p>(Mi) en parte</p> <p>(Ma) depende del texto</p> <p>(Yil) Claro, hice una tesis</p>	Conocimiento previo	NC13

ANEXO B
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

[ANEXO B-1]

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LA FUERZA ARMADA NACIONAL
CARRERA DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN MUNICIPAL
TÉCNICA: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE
INSTRUMENTO: NOTA DE CAMPO
LUGAR: AULA I-1
HORA: 9:25 a 11: 45
DÍA: JUEVES 19-03-15

Texto	Categoría	N°
<p>La clase inició a las 9: 40 de la mañana, se habían perdido anteriormente dos clases, la del 05 y 12 de marzo debido a actividades realizadas en la Universidad (La conmemoración de la muerte del ex presidente Hugo Rafael Chávez Frías y otras actividades). Los estudiantes entraron después de la hora de inicio porque estaban comiendo.</p> <p>Doy los buenos días, les pregunto cómo se encuentran. Responden que bien y digo: pónganse de pie, vamos a dar parte (es una parada militar que se realiza en la cual se expone, por parte del comandante de curso, el número de estudiantes presentes y se da un saludo militar a la docente como parte de un lineamiento de la universidad) (Cl) Somos 26 en lista y estamos presentes 24 desconozco las razones por las cuales no se encuentran los demás compañeros.</p>	<p>Inicio</p>	<p>NC14</p>
<p>Todos se sientan e inicia el diálogo didáctico. Les hablo de las generalidades de los textos académicos y su ubicación en contextos específicos dando pie así al diagnóstico sobre este tema.</p> <p>Al momento de hablar de los textos académicos que se trabajarían los estudiantes expresaron que desconocían las diferencias entre ensayo, informe y monografía y además no estaban claros de las estructuras discursivas de estos textos.</p>	<p>Generalidades sobre la producción escrita.</p>	<p>NC15</p>

Posteriormente les dije que por favor salieran del aula mientras 5 estudiantes voluntarios empezaron a organizar el salón ubicando las mesas de trabajo en columnas de una mesa cada una. Luego entraron todos, se ubicaron en las mesas. Para ello no tendrán ningún material ni apoyo de ningún tipo.	Mediación	NC16
(Car) Ya le dijimos que no sabemos nada (An) Sin cuaderno vamos a salir raspados	Emociones asociadas a los procesos de producción escrita.	NC17
Les expresé que el diagnóstico no tenía ponderación alguna y por tanto podían colocar cualquier información o conocimiento previo que tuviesen al respecto sin el menor miedo. Luego entregué el diagnóstico y les expliqué cada pregunta.	Mediación	NC18
Empezaron a leer y presentaron algunas dudas. Preguntaron por los números romanos (An) Profe qué es la élite Manos en la cabeza en posición de atentos. Al principio hablaron, luego se hizo un absoluto silencio y empezaron a hacer el diagnóstico. Qué tengo que hacer con la definición de sociedad. (Confusión con la explicación de la cita y luego el concepto de sociedad/ No sabían qué hacer con la cita)	Comprensión y producción textual	NC19
(Mi) toma una hoja a parte: escribe, hace rayones, borra. (Mi) trajo sólo bolígrafo y rayaba la hoja	Emociones asociadas a los procesos de producción escrita.	NC20
Profe deme un ejemplo de monografía, luego se pusieron a hablar de la limpieza del salón. (Ma) Profesora, ¿la monografía es como una tesis, verdad?	Mediación	NC21

Al finalizar el diagnóstico, entregaron. (An) dijo: profe, ¿seguro que no lleva nota?	Emociones asociadas a los procesos de producción escrita	NC22
Todos entregaron Finalizó el diagnóstico. Todos me entregaron el instrumento.	Finalización de la actividad pedagógica	NC23

[ANEXO B-2]

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LA FUERZA ARMADA NACIONAL
CARRERA DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN MUNICIPAL
TÉCNICA: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE
INSTRUMENTO: NOTA DE CAMPO
LUGAR: AULA I-1
HORA: 7:00 a 8:30
DÍA: MIÉRCOLES 09-04-15

Texto	Categoría	N°
Iniciamos la clase con el rito de siempre, saludo, buenos días. Los estudiantes se sentaron, saludaron e inició la clase.	Inicio	NC24
En primer lugar les comenté lo importante que era desarrollar nuestros procesos en la producción escrita. Lo que implica para una sociedad la lengua escrita, su valor y posición. Los estudiantes escuchaban con atención. Le dije igualmente que prestábamos más atención la mayoría de los casos a las ciencias puras y dejábamos de lado el conocimiento de nuestra lengua materna. (Mi) se reía afirmando con la cabeza. Otros asentían. Continué: le restamos importancia a la lengua escrita cuando ella es la que nos da acceso a otras ramas del conocimiento. La escritura es también un método de catarsis. Lo recomiendan los psicólogos. (Sc): eso es verdad... eso lo recomiendan para que la gente pueda sacar lo que siente. Proseguí: por tanto es una herramienta poderosa que debemos aprender a usar. Está ligada a nuestras emociones.	Generalidades de la escritura	NC25

<p>¿Cómo se sienten ustedes al escribir un mensaje de texto? (El): Bien, normal. (Da): bien, si uno está hablando con una amiga es chévere. Y ¿cómo se sienten al escribir alguna asignación escrita, un trabajo? (El) bien, bueno depende. (An) Sí depende. Les mejoro la pregunta, ¿cómo se sienten si les mandan a hacer un trabajo con requerimientos específicos sobre un tema específico, que desconozcan? (Cl) Bueno, primero investigo sobre el tema. Ok, pero ¿cómo se sienten? (Da) frustrada, aja frustrada ¿por qué? (Sc) Bueno, porque no sé por dónde empezar. (De) Por lo menos yo me preocupo, porque si no conozco de lo que trata, necesito buscar primero eso y después hacer el trabajo.</p>	<p>Emociones asociadas a los procesos de producción escrita.</p>	<p>NC26</p>
<p>Aprovecho la oportunidad para explicarles que la escritura académica es distinta de la escritura cotidiana pues aquélla requiere de elementos más formales, requiere tener más cuidado en cada aspecto y además tienen ciertos patrones que se deben seguir.</p>	<p>Mediación</p>	<p>NC27</p>
<p>Comienzo a explicar a través de mapas mentales, en la pizarra, las etapas del proceso de escritura. En cada etapa les presento ejemplos de la vida cotidiana. Por ejemplo, para hacer una fiesta, ustedes deben tener en cuenta los materiales que necesitarán. Así para escribir deben buscar las fuentes e información que van a requerir. No sólo internet, sino también bibliotecas. ¿Alguno ha visitado bibliotecas? Los estudiantes se miran. Algunos asienten. Le pregunto a (Cl) cuál ha visitado usted, Bueno, conozco la Feo la Cruz. Así se va reforzando cada etapa.</p>	<p>Generalidades sobre la producción escrita</p>	<p>NC28</p>
<p>En la etapa de revisión les entrego una hoja con frases informales para que las reescriban y empleen un vocabulario académico. Frases como: <i>Si algo empieza mal no se puede cambiar después/ Al lado del camino me paré a pensar/ Este es el chance de hacer algo nuevo/ ÉL se volvió loco por una mala racha/ Las peleas pasan por no hablar bien...</i></p>	<p>Mediación</p>	<p>NC29</p>

<p>(Den) profe, no entiendo, cómo lo escribo de nuevo? Bueno, estas oraciones están escritas en un lenguaje informal, las vas a pasar a un lenguaje formal, más técnico, más elegante. (Den) ah, ok. Por ejemplo ¿así? Y me muestra una, le digo que la mejore. Finaliza la explicación.</p>	<p>Mediación</p>	
<p>Se acerca (And) y dice: profe, usted nos va a enseñar a escribir bien y eso, para hacer los trabajos ¿no? Le respondo que haré todo lo posible y que ya saben escribir sólo necesitan reorientar el proceso. Me dice: es que el profesor de Historia nos raspó un análisis por puros errores ortográficos y nos dijo que no sabíamos hacer un análisis. Le digo ¿Sí? Y los raspó a todos? (And) sí profe, a todos, entonces a mí me preocupa pues. Para que nos enseñe cómo escribir ensayos y eso. Le digo: ok sí, eso es lo que trabajaremos este semestre. Se retira el estudiante y se va junto con los demás.</p>	<p>Emociones asociadas a los procesos de producción escrita.</p>	<p>NC30</p>

[ANEXO B-3]

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LA FUERZA ARMADA NACIONAL
CARRERA DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN MUNICIPAL
TÉCNICA: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE
INSTRUMENTO: NOTA DE CAMPO
LUGAR: AULA I-1
HORA: 9:30 a 11:45
DÍA: MIÉRCOLES 16-04-15

Texto	Categoría	N°
Se dio inicio a la clase, di los buenos días y dije: ¿qué tal la semana?, (Lu), (Ba) (Va), todo bien, ¿Bien? Sí.	Inicio	NC31
Les comenté que este día abordaríamos las normas APA para hacer referencias y citas textuales. Les pregunto: Bien, cuál es la principal razón de ser de una cita.(Ca) para hacer trabajos (De) colocar el nombre de la persona que dijo algo.	Mediación	NC32
Bueno, además de eso, las citas tienen el papel de respetar el derecho de propiedad intelectual. Nosotros somos propietarios de las cosas que compramos, que adquirimos, que creamos, si creas un cuadro puedes registrarlo y tener el derecho de propiedad sobre él, si alguien hace una réplica debe pedirte permiso o estaría robando tu propiedad intelectual, igual ocurre con el conocimiento todo lo que dices queda registrado como tuyo si se presenta en un soporte físico o digital. Por tanto, si escribes lo que dice otro y no lo citas estarías robando su propiedad o como comúnmente lo conocemos estarías haciendo un plagio. Luego pregunté quién sabía cómo hacer citas textuales. (Yu) sí profe, cuando uno hace la tesis de quinto año hace citas. Le contesto: Ah muy bien, pero esas no son tesis como tal, son trabajos de investigación, pero está bien, ahí se usan citas, y	Generalidades sobre la producción escrita	NC33

<p>¿Las han usado en otras actividades? Los estudiantes piensan, y niegan con la cabeza, otros dicen no. ¿Qué lleva entonces la cita?, (CI) nombre, fecha... ¿Nombre o apellido? Nombre y apellido, responde. Le digo, bien, hoy les explicaré cómo hacer una cita, de antemano les digo que es como una especie de fórmula que deben aprender.</p>	<p>Mediación</p>	<p>NC34</p>
<p>En la pizarra les explico las normas para citar de forma textual, con más de cuarenta palabras, con menos de cuarenta palabras, y de forma parafraseada. Para ello se les suministra un texto con los ejemplos de lo explicado y se les permite para que todos lo visualicen en sus asientos. Además les hablo de las frases para insertar las citas: <i>de acuerdo con el criterio de...</i>, <i>según...</i>, <i>Partiendo de la posición de...</i>, <i>entre otras</i>. ¿Han entendido hasta ahora? ¿Tienen alguna pregunta? No, dicen. Copian el contenido de la pizarra.</p>	<p>Generalidades sobre la producción escrita</p>	<p>NC35</p>
<p>Luego, les entregué una serie de libros para que tomaran de ellos una cita textual de menos de cuarenta palabras, de más de cuarenta palabras, y una parafraseada. Me dijeron, profe por favor podemos hacerlo en parejas?. Consideré que podían ayudarse mejor entre ellos y se los permití. Comenzaron a hacer la actividad. Y rápidamente se observó mucha confusión y dudas.</p>	<p>Mediación</p>	<p>NC36</p>

<p>(Ki) profe, cómo es que usted dice fuera del párrafo, le digo: pues debes dejar lo que vas a citar en un párrafo aparte con márgenes diferentes. (Ki) pero desde dónde. Desde lo que vas a citar. Y cuál es la que va normal? Normal cómo Kim así seguida. La de menos de cuarenta palabras. (Va) Naguará profe, y hay que contar todas las palabras. Le digo sí, pero eso no es nada, es rapidito. (Va) se acerca, o sea, profe, así, muestra la actividad. Sí, perfecto, pero este: <i>Para Fidias (2006)</i> va fuera de la cita. La cita es el fragmento que sacas del libro. Los otros datos van fuera. Les digo a todos: Luego de la cita textual hagan un breve comentario, es decir, después que cierran comillas parafrasean lo que dice el autor. Muestran cara de fastidio.</p> <p>(Kr) profe, la cita parafraseada cómo es? Le digo: vas a extraer lo que dice el fragmento pero con tus propias palabras. Me miró confundida. No lo copias textual con comillas sino con otro lenguaje más sencillo, como explicándolo. Sin comillas? Me dijo y le respondí: sí, sin comillas.</p> <p>(Fr) una pregunta, cuando son más de cuarenta palabras va así? Muestra una cita pero incorporó <i>según Freire</i> dentro de la cita con los márgenes especiales. Le dije que esa expresión iba fuera de la cita e iba sin comillas.</p>	<p>Mediación</p>	
<p>Profe, cuáles son las palabras que debo contar: le mostré cómo contar. ¿El y la y eso se cuentan también? Claro, todas esas son palabras. (Sc) hasta los números también? Si están escritos en letras sí, en números no. (Da) y las comas y eso? No verdad?, no, eso no.</p> <p>(Va) Ay profe esto es muy largo, ¿Lo podemos entregar la clase que viene? No, hoy. Qué es lo difícil. (El) Me mira y sonrío. Profe, ¿la se cuenta también? Sí, los artículos son palabras, todas esas son palabras.</p>	<p>Generalidades sobre la producción escrita</p>	<p>NC37</p>

<p>Finaliza la hora de clase: ¿les falta mucho todavía? Contestan: siiiii. Reviso algunas: (Cl) y (Ka) tienen algunos errores en la cita de más de cuarenta palabras. Y no han hecho la cita parafraseada. (De) y (CL) no han hecho la cita de menos de cuarenta palabras. (Ne) Está haciendo la de menos de cuarenta palabras. Entonces les digo: Bueno, lo entregan la siguiente clase. Ese día asistieron un total de 25 estudiantes.</p>	<p>Mediación</p>	<p>NC38</p>
--	-------------------------	--------------------

[ANEXO B-4]

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LA FUERZA ARMADA NACIONAL
CARRERA DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN MUNICIPAL
TÉCNICA: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE
INSTRUMENTO: NOTA DE CAMPO
LUGAR: AULA I-1
HORA: 7:00 a 8:30
DÍA: MIÉRCOLES 22-04-15

Texto	Categoría	N°
Se inició el diálogo didáctico dando los buenos días y procediendo a dar la parte que consiste en una parada militar que realizan los discentes a través de la cual se supervisa el uniforme y presentación de acuerdo con el reglamento de la UNEFA.	Inicio	NC39
En la clase anterior hablé un poco del informe como tipo de texto académico y la estructura que poseía este tipo de texto. Además, asigné el tema del cual se realizaría este informe: La Carrera Administración y Gestión Municipal con la finalidad de que trajeran información al respecto haciendo la aclaratoria de que debían ser fuentes institucionales con los datos del autor y la fecha. Ese día acordé con los estudiantes para recuperar una clase adicional en un horario y día que no era el que correspondía pero previo acuerdo con ellos se paupó para comenzar a hacer el informe el miércoles a las 7:00 am Recordé lo que se había hablado la clase anterior y posteriormente entregué un instrumento con la superestructura del informe. Instrumento que los estudiantes debían seguir para la elaboración del mismo y que contiene la secuencia de la información y la forma que debía llevar.	Mediación Mediación	NC40

<p>Se pudo apreciar que los estudiantes tenían dificultad para iniciar el texto pues no tenían conocimientos claros sobre la Administración y ello les produjo dificultad para escribir la introducción del informe. A pesar de que se les había dicho que se documentaran.</p> <p>(Yi) Profesora, nosotros apenas estamos en el primer semestre</p> <p>Le contesté: ¿Y eso que tiene que ver?</p> <p>(Yi) Que no sabemos nada de la materia</p> <p>Les digo: Pero por qué la escogieron, qué les gustó, tuvo que haber alguna razón que los llevara a escoger esta carrera.</p> <p>(Yi), mira a los lados, sonrío, bueno pero no sé mucho.</p>	<p>Emociones asociadas a los procesos de producción escrita</p>	<p>NC41</p>
<p>(El): Profesora ¿La introducción va en una hoja a parte? No, es parte del desarrollo del informe, es el encabezado.</p> <p>(El)Y ¿qué lleva?</p> <p>Un esbozo de lo que harán en el informe, un breve comentario de lo que es La Administración.</p> <p>(El)Y si no sé qué es la administración</p> <p>Yo les dije que investigaran, o recuerden lo que es.</p>	<p>Mediación</p>	<p>NC42</p>
<p>Caras de confundidos, se ven las caras, sonrían,</p> <p>(Ja) con una hoja en blanco no hace nada, dice: profe es que no traje material.</p> <p>Le contesto: pero por lo menos lo que recuerdes de la carrera para la introducción,</p> <p>(Ja), es que profe, risa, mirada baja, no sé.</p>	<p>Emociones asociadas a los procesos de producción escrita</p>	<p>NC43</p>
<p>(Va) observa a los compañeros, con la ayuda del internet de su celular, localiza una página, comienza a escribir.</p> <p>(Ne), profe, yo traje esto: muestra una hoja, pero no tiene autor. Le digo que no se puede usar.</p> <p>(Ne) Empieza a buscar en su celular. Ubicó una página con autor y me la muestra Le contesto: sí, esa está bien.</p> <p>(De), muestra un libro de administración, ¿profe, este sirve? Le digo: Claro! Y ella comienza a escribir</p> <p>(Va) Yo de verdad, no tuve tiempo de investigar, estoy leyendo ahorita</p>	<p>Mediación</p>	<p>NC44</p>

<p>(Va) Profe ¿Así está bien? mostró un párrafo aun no terminado a la docente. Le dije sí muy bien, desarrolla más la idea que tienes.</p> <p>(El), profe hice esto: muestra una hoja con un párrafo, se observan confusiones con el uso de conectores, pronombres y coherencia. La docente dice: revisa la redacción.</p> <p>(Da) profe, yo lo hago primero en esta hoja y después lo paso: muestra una hoja de rayas.</p> <p>(Cl) profe, lea esto, muestra a la docente. La docente lee, la redacción es fluida y se observa gestión de parte de la estudiante.</p> <p>Ejecutan borradores que rehacen constantemente Pedían orientación en repetidas ocasiones cada vez que iniciaban un párrafo. Se hacía la revisión y los estudiantes se dedicaban a rehacer el párrafo.</p> <p>Hacían saltos bruscos en la secuencia informativa lo cual creaba cierta distorsión en la secuencia discursiva del informe.</p>	<p>Generalidades sobre el proceso de producción escrita</p>	<p>NC45</p>
<p>Al ser las 8:30, momento en que finalizaba el encuentro, la docente solicita los informes y explica que serán terminados la clase siguiente.</p>	<p>Anuncio</p>	<p>NC46</p>
<p>Los estudiantes entregan sus hojas, algunos entregaron unos borradores, con rayas y borrones de sólo un párrafo. Otros desarrollaron más.</p>	<p>Generalidades del proceso de producción escrita</p>	<p>NC47</p>
<p>Culminó la actividad, nos despedimos y les recuerdo que mañana tienen la clase para finalizar su informe. No pueden traer nada escrito, pues todo se hace en el aula. Los estudiantes asienten, se despiden y se retiran todos. Asistieron 16 estudiantes</p>	<p>Final de la sesión</p>	<p>NC48</p>

[ANEXO B-5]

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LA FUERZA ARMADA NACIONAL
CARRERA DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN MUNICIPAL
TÉCNICA: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE
INSTRUMENTO: NOTA DE CAMPO
LUGAR: AULA I-1
HORA: 9:25 a 11: 45
DÍA: JUEVES 23-04-15

Texto	Categoría	 N°
Llegué al aula ya los estudiantes estaban presentes pues acaban de salir de la clase anterior. Espero de pie a que todos tomen sus asientos y se dispongan a iniciar. Nos saludamos y nos damos los buenos días.	Inicio	NC49
Informo que el día anterior, como se acordó, inició la escritura del informe académico, y que los estudiantes que empezaran hoy debían igualmente entregarlo ese día, los que ya habían comenzado podían proseguir e igualmente entregar al finalizar la clase.	Anuncio	NC50

<p>Se pasó la lista. Asistieron 22 estudiantes</p> <p>La docente entregó a los estudiantes las hojas de los informes comenzados, y se inició con la gestión de los mismos. Esta vez sí trajeron información al respecto, atendiendo a los requerimientos del autor y la fecha.</p> <p>(De): ¿profe, cómo escribo la cita, así?: presentó una oración poco coherente: <i>Según Fayol, define la administración así...</i> Se le expresó que debía ser <i>según o define</i>, pues era incongruente. (El), preguntó profe ¿A partir de cuántas palabras va fuera la cita? Le contesto: Cuarenta palabras. (El) Naguará, las tengo que contar pero desde dónde. Profesora: ¿Desde dónde quieres citar? ... Y ¿Cómo la meto en el párrafo? debo mediar y explicar detalladamente. La estudiante intenta hacerlo ella.</p> <p>En general presentan dudas para incorporar la cita. Se les dio estrategias para escribir.</p> <p>Les cuesta un poco dar una visión objetiva, sin que se halle el juicio valorativo de cada uno. Se leen expresiones como “Es una excelente carrera”</p>	<p>Mediación</p>	<p>NC51</p>
<p>“Es una buena carrera” sin definir exactamente qué es.</p> <p>Las preguntas constantes son: ¿Qué digo? ¿Cómo lo digo? ¿Así?...</p> <p>En las producciones de los participantes (Jo) y (Cl) se observaron transcripciones de libros de textos digitales, sin que hubiese un proceso de paráfrasis. La docente al observarlo, corrigió la actitud, expresando que debían colocar el autor y en caso de no hacerlo era un plagio.</p>	<p>Generalidades sobre el proceso de producción escrita</p>	<p>NC52</p>
<p>(Yi) Profe, ¿lo puedo sacar todo de aquí?, muestra una página de internet del portal de la UNEFA donde se explica el perfil de la carrera. No, busca otra fuente para complementar.</p> <p>Profe, ¿los escribo así? No sé qué más escribir.</p> <p>La docente: Parafrasea, argumenta, contrasta con otra fuente.</p>	<p>Mediación</p>	<p>NC53</p>

<p>No se activa el conocimiento previo. Se les proporcionó ideas para activar el conocimiento previo: (recuerden periódicos, noticias, ¿Por qué escogieron esta carrera?)</p> <p>No se encuentra la voz propia, les cuesta decir con sus palabras los significados o puntos de vista.</p> <p>Profe ahí (información impresa) está todo, ¿qué voy a decir yo? las formas de hablar... Buscan en internet: se documentan (se había asignado la investigación previamente, muchos dijeron no haber tenido tiempo) buscan información, algunas ideas ambiguas, no reflejan claridad más bien confunde y no se desarrolla el sentido.</p> <p>Empiezan a emplear vocabulario especializado.</p> <p>Referencias</p> <p>(Lu):Yo saco el resto de mi consciencia</p> <p>Algunos tenían hojas escritas</p> <p>Lo que más les cuesta es el conocimiento sociocultural y la competencia lingüística y textual)</p>	<p>Generalidades sobre el proceso de producción escrita</p>	<p>NC54</p>
<p>(Cl) Profe, puedo decir: Es por ello que la administración es ...</p> <p>(De) Profe: puedo decir: Taylor define la administración como tal "..."</p> <p>(Ne) Hago las referencias ¿A ellas sí les coloco título?</p> <p>(Ka) Puedo decir: esta carrera la brinda la UNEFA, esta carrera la da... ¿Puedo decir?</p> <p>(Yu) Profe: puedo decir para finalizar o para terminar el párrafo... o???</p> <p>Todos querían que les leyera lo que escribían.</p> <p>Aja y ¿comento la cita dentro de ella?</p> <p>No, luego de hacer la cita haces un comentario</p>	<p>Mediación</p>	<p>NC55</p>
<p>Hacían los comentarios y solicitaban revisión.</p> <p>Se cumplió la hora de culminar. Pedí a los estudiantes que identificaran sus informes y entregaran. Cada estudiante entregó. Me despedí: Bueno, jóvenes eso es todo por hoy. Nos vemos el jueves que viene. Feliz fin de semana.</p>	<p>Generalidades sobre el proceso de producción escrita</p>	<p>NC56</p>

[ANEXO B-6]

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LA FUERZA ARMADA NACIONAL
 CARRERA DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN MUNICIPAL
 TÉCNICA: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE
 INSTRUMENTO: NOTA DE CAMPO
 LUGAR: AULA I-1
 HORA: 9:25 a 5: 45
 DÍA: JUEVES 30-04-15

Texto	Categoría	N°
<p>Hablé del ensayo, su estructura. La voz propia a diferencia del informe. La crítica que nace. La creatividad para hacer los títulos. Se leyó el ensayo: <i>El Álgebra de las palabras</i> de Díaz Granados en Niño (2006) para ilustrar. Primero la docente dijo: ¿Ven el título “Álgebra de las palabras”?, ¿Qué les sugiere la creatividad del título? Qué piensan al oírlo (Ne) Que es difícil, La docente: es creativo, ¿verdad? Sí Les explico que un título de ensayo debe sugerir de lo que tratará el ensayo, de manera muy creativa.</p>	<p>Mediación</p>	<p>NC57</p>
<p>Les digo: Observan los argumentos, la presencia de la cita, cuando cita al maestro Borges que es un grande de la literatura, eso le da peso a lo que dice, le da solidez. Siempre la opinión de los expertos es importante. Si tienes una dolencia, no es lo mismo la opinión del médico que la de un amigo, siempre el experto es más considerado porque ha estudiado sobre el tema y es pertinente en lo que dice. Cuando escribimos un ensayo los argumentos deben estar basados en los puntos de vista de los expertos, las investigaciones recientes hechas sobre el tema.</p>	<p>Generalidades sobre el proceso de producción escrita</p>	<p>NC58</p>

<p>Se les dio un instrumento con la superestructura del ensayo, con las partes: <i>tesis o idea propuesta; cita; interpretación de la cita relación con la tesis; producción espontánea: opinión, contraste con la realidad, amplificación de la tesis, postura ante el asunto; conclusión: reflexión, crítica, opinión a manera de cierre.</i></p> <p>Con respecto a los temas para la creación del ensayo se sugirieron unos polémicos con un tono polémico y a su vez conocidos como la homosexualidad, el aborto, la delincuencia, entre otros, de manera que pusieran en práctica su conocimiento previo.</p>	<p>Mediación</p>	<p>NC59</p>
<p>Cada uno inició su ensayo, algunos ya lo tenían en mente pues se había dado el tema la clase anterior, otros por el contrario empezaron a crearlo en ese momento. Comenzaron la creación de los títulos.</p> <p>(An) se acercó a preguntar sobre cómo hacer un título sobre la televisión, le sugerí: “El mago de la cara de vidrio” escribió: <i>La caja sonora visual que transmite enseñanzas.</i></p> <p>(Ne) iba a escribir sobre el bullying, presentó el título a la docente: <i>detrás de las risas</i>, la docente le dijo está bien, pero ubícalo más hacia la violencia en las escuelas. Luego presentó: <i>Lo que esconden los juegos.</i> Pero así no parece de bullying. Nelly: Ay profe, yo primero hago el ensayo y después el título. Docente: Ok, también es válido.</p> <p>(Da): escribió: <i>El aborto no es la mejor solución.</i> Le sugerí que fuera más sugerente. Escribió: <i>no es sacar una muela.</i> Se le pidió trabajar la redacción y luego presentó: <i>No se trata de sacar una muela.</i></p>	<p>Generalidades sobre el proceso de producción escrita</p>	<p>NC60</p>
<p>(Da) Profe, Cómo es que es la tesis. Si yo voy a hablar del aborto, qué tesis hago. Docente: ¿Cuál es la idea que vas a defender?, qué vas a decir sobre el aborto. (Da) que hay que tener más responsabilidad y no tomarlo tan a la ligera. La vida sexual. Docente: bien, eso que vas a defender debes decirlo en el primer párrafo, la idea de tener más responsabilidad por las consecuencias que genera.</p> <p>(Ja) Profe cuando me dice, relación de la cita con la tesis? Es que vas a relacionar lo que dice el autor que</p>	<p>Mediación</p>	<p>NC61</p>

<p>citaste con lo que escribiste en el primer párrafo, es decir, el autor que escogiste debe darle peso a la idea que estás defendiendo.</p> <p>Terminó el horario de clase.</p>		
<p>Recogí los textos aun no terminados para devolverlos la siguiente clase. Les dije: si necesitan alguna información, búsquenla esta semana y la traen en la clase siguiente para que complementen.</p>	Anuncio	NC62
<p>Se despiden estudiantes y docente. Nos vemos la siguiente clase.</p>	Final de la sesión	NC63

[ANEXO B-7]

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LA FUERZA ARMADA NACIONAL

CARRERA DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN MUNICIPAL

CONTEXTO:

TÉCNICA: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

INSTRUMENTO: NOTA DE CAMPO

LUGAR: AULA I-1

HORA: 9:25 a 5: 45

DÍA: JUEVES 07-05-15

Texto	Categoría	N°
Se da inicio a la clase, con la bienvenida, saludando a los estudiantes.	Inicio	50
Les digo: Recuerden que el día de hoy es la entrega del ensayo, este es más breve que el informe, sólo tiene 2 páginas de contenido pero lo que escriban en él debe ser información relevante, de calidad. Y su opinión tiene un papel importante. Pero recuerden que no cualquier opinión sino una opinión basada en argumentos sólidos, opiniones sustentadas, válidas que convenzan al lector de que lo que usted dice es así. Los estudiantes asienten y dicen ok profe denos el ensayo de una vez para terminar. Docente: ok, ya les voy a hacer entrega de sus ensayos. La docente entrega a cada uno lo que había escrito para que continuaran.	Mediación	51
Cada uno toma su escrito. (Cl), saca unas hojas de su bolso y se dispone a escribir. La docente se acerca a observar qué son esas hojas. (Cl) dice: esa es la información que tengo profe, la tengo aquí y la paso. Yo: Pero ¿Estás haciendo la cita?: Claudia: sí, yo la estoy haciendo. Y tomo ideas y las paso. Yo: todo lo que tomes debes citarlo. Si es un comentario al respecto no.	Generalidades del proceso de producción escrita	52
(Lu): Profe este título está bien: “Los no nacidos”	Mediación	53

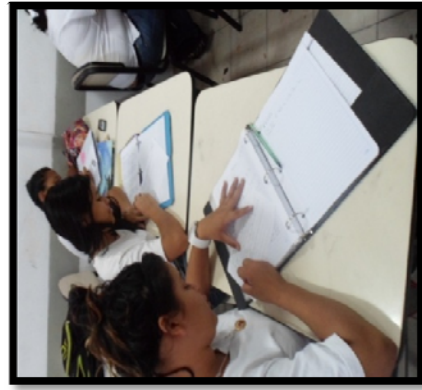
<p>risas entre ellos. (Mi): eso lo leyó de un libro. (Lu): No, mentira profe, lo tomé de un servicio que estamos prestando en mi parroquia sobre el aborto. Docente: ah... ok. (Lu): Mire profe, el material que estamos dando sobre el aborto, me muestra un tríptico con información, lo leo, le digo ah muy bien, qué bueno que hagan estas actividades, chévere.</p>	<p>Emociones asociadas a los procesos de producción escrita</p>	<p>54</p>
<p>Todos escribían. Unos con el teléfono celular localizaban páginas web de información; otros tenían material informativo, revistas, enciclopedias. (An) Profe, si yo veo televisor, cómo me llamaría yo, ¿televisor? Contesta (Cl) televidente. Se para Miguel y le pide una opinión a (De): ¿Cómo es esto?</p>	<p>Mediación</p>	<p>55</p>
<p>(Da) Lo que pasa es que uno siempre hace esto pero no sabe que lo hace. Uno dice: Un trabajo pero en realidad es una monografía, pues por lo que lleva: Ahí dice: Aldeas infantiles ¿Cómo se hace la referencia es: ¿autor, nombre, fecha ...?</p>	<p>Generalidades del proceso de producción escrita</p>	<p>56</p>
<p>(Ka) Ay no sé me falta concluir, terminar esto.</p>	<p>Emociones asociadas a los procesos de producción escrita</p>	<p>57</p>

ANEXO C
MEMORIA FOTOGRÁFICA

ANEXO B-1



ANEXO B-2



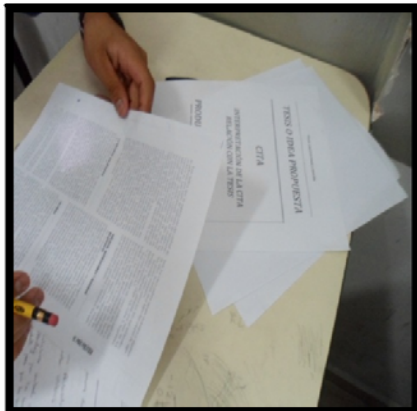
ANEXO B-3



ANEXO B-4



ANEXO B-5



ANEXO B-6



ANEXO B-7



ANEXO B-8



ANEXO B-9



ANEXO B-10



ANEXO B-11



ANEXO B-12



ANEXO B-13



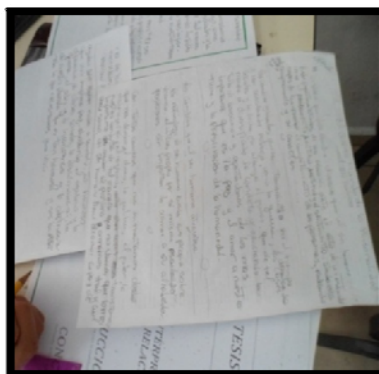
ANEXO B-14



ANEXO B-15



ANEXO B-16



ANEXO B-17



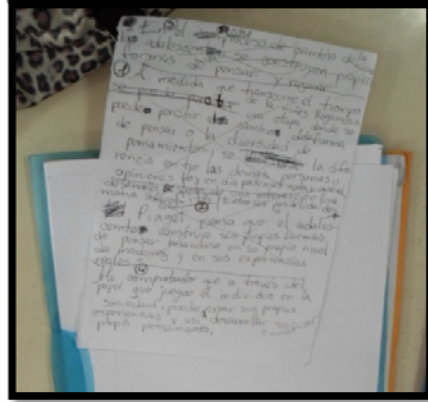
ANEXO B-18



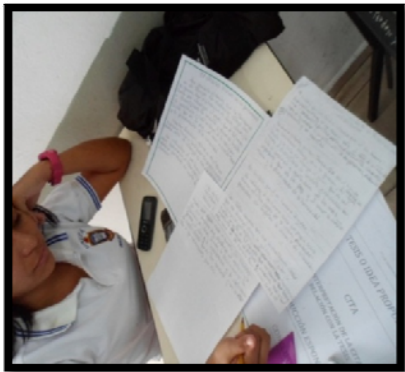
ANEXO B-19



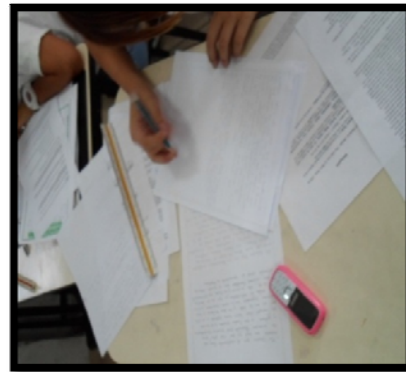
ANEXO B-20



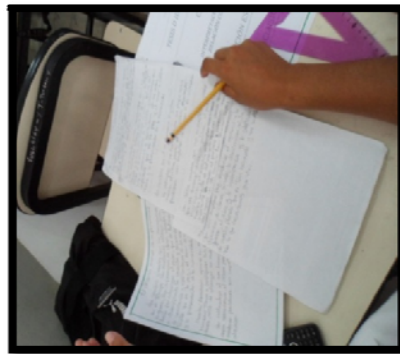
ANEXO B-21



ANEXO B-22



ANEXO B-23



ANEXO D
MUESTRAS DE ESCRITURA DE LOS PARTICIPANTES

[ANEXO D-1]

Informe de Yu

La Administración y Gestión Municipal es aquella Carrera que se encarga de Capacitación de los recursos para las necesidades de la Sociedad en el ámbito de lo Municipal. Para lo cual se utilizan muchos medios de desarrollo y habilidades Administrativas.

El Administrador de Gestión Municipal es aquel que tiene la responsabilidad de evaluar los costos y los beneficios de una Situación y también es aquel que investiga y analiza una problemática Local, Nacional y estatal.

Por otra parte, La Carta Magna de 1999 y la LOPPM de 2005 Señala que la autonomía municipal comprende tanto la elección de sus autoridades, la Gestión de los materias de su competencia y la creación, recaudación e inversión de sus ingresos, así como el ordenamiento y la Organización jurídica municipal, con la finalidad de impulsar el desarrollo Social, cultural y económico sustentable de

de las Comunidades Locales, Según los fines del Estado Venezolano"

Es por esto que la Gestión Municipal se basa para ayudar a la sociedad de forma creativa con la ayuda de las inversiones y recaudos y para una mejor Organización Municipal

Según la Página Web oficial de la Unefa "Opina que los administradores Gestión Municipal están en capacidad de Administrar los recursos tanto en el contexto público como privado y es aquel que investiga y analiza la problemática local, estatal y Nacional. También es el encargado de asesorar en el proceso de toma de decisiones y gestionar los recursos necesarios para ejecutar acciones en beneficio de la Misión.

Es decir, que los Administradores de Gestión Municipal son aquellas personas que se encargan de analizar y buscar una solución a una problemática planteada.

Por otro caso la Página Web de la Urea "Señala el Mercado Ocupacional de los Administradores: Dependencias Públicas, Concejos Municipales, Alcaldías, Juntas Comunes, Asociaciones de Vecinos, Docencia e Investigación, Empresas privadas (propias y/o de la Comunidad, mediante el desarrollo de proyectos)".

En otras palabras el Administrador de Gestión Municipal, es aquel que trabaja para el bienestar y la ayuda de la Comunidad.

Para finalizar el Administrador de Gestión Municipal tiene mucha responsabilidad al ayudar a la Comunidad, y al orientar a la persona que necesite su ayuda para que tome una decisión adecuada.

Referencias

- Gonzales, C. (1999) "un nuevo municipio Mérida: (ULA) para Venezuela Universidad de los Andes
- WWW. Unefa. edu.ve/

[ANEXO D-2]

Informe de An

La Administración y Gestión municipal.

Un licenciado en administración y Gestión municipal es un Profesional especializado en las áreas de Recursos humanos y Finanzas, además debe estar capacitado para analizar situaciones en alcaldías y consejos comunales. Tiene como trabajo investigar los Problemas del Personal y evaluar los beneficios.

A continuación se Plantearán unos Principios de Henry (a/a 1891-1925) con sus Principios Explica que la administración tendrían mas estabilidad si se resalta

- División del trabajo.
- Unidad de mando.
- Búsqueda de bien común.
- Jerarquía.

Igualmente Explica el mismo autor en la actualidad la teoría Administrativa estudia la administración de empresas y demás tipos de organización desde el punto de vista de la interacción.

Ahora bien Fajol con sus Principios logra impulsar las divisiones de trabajo cada especialidad en su departamento para mejor funcionamiento de la empresa a través de la organización.

Las empresa puede apoyar a los consejos comunales con una ayuda económica y el administrador con las alcandias aportando su trabajo intelectual para un correcto funcionamiento de dicha alcandia.

- Trabajar en grupo obteniendo éxito en el Proyecto.
- Respuestas a las necesidades.
- Motivación.
- Lograr varios Proyectos simultaneos.
- Mayor Competividad.

- Aislamiento de especialidades.
- Alguna deficiencia en alguna parte de la empresa.
- Deficiencia en la asignación de recursos al Proyecto.

Para terminar el administrador lleva el orden de las empresas por otro lado la administración controla la cuentas y finanzas de la organización teniendo una estabilidad exitosa. Adema la administración es un conjunto de teorías Administrativas con ventajas y desventajas.

Referencias.

Disponibilidad en: <http://www.google.co.ve/#define+Administraci3n>.

Disponibilidad en: <http://lmasusana.blogspot.com/2007/01/Administraci3n-Pblica.html>.

[ANEXOD-3]

Ensayo de Kr

La moda de ser delincuente

Hoy en día la delincuencia juvenil es muy frecuente en todos los países esto se ve más que todo en menores de edad quizás los motivos que los lleven a eso, sean los problemas familiares, o falta de una buena educación. Sin embargo les pueden dar una buena educación y aun así se van por malos caminos solo para formar parte del mismo grupo que forman sus amigos o tal vez sus amigos les insisten hasta que hacen que se incorporen a su grupo delictivo.

Y así van estos que ya conforman ese grupo incitando a los niños que van en las calles para que hagan lo mismo que ellos, es así como estos grupos van creciendo en el país.

Por otro lado para poder rescatar a estos niños y adolescente es tratando de crear espacios recreativos para que estos puedan distraerse y ocuparse en cosas productivas y así poder los a bajar de las malas influencias.

Según (Carlos G. Ramos 1997) expresa que una gran proporción de las poblaciones perciben al fenómeno de las pandillas como sinónimo de la delincuencia juvenil, se estigmatiza a las y a los jóvenes pandilleros como delincuentes y a sus familiares como los principales causantes de la delincuencia por diversos factores. Probablemente estas pandillas,

les ofrece a los adolescentes la posibilidad de ser parte de sentirse incorporado a un grupo social donde compartan valores representaciones y lenguaje

Este autor nos quiere reflejar que las poblaciones perciben las agresiones a través de estas pandillas y que no pueden salir a la calle sin sentir miedo de ser agredidos por dichas pandillas porque hoy en día la inseguridad a crecido en el país y nadie hace nada por acabar con esas pandillas y que el país sea un lugar tranquilo y sin más violencias y asesinatos.

La delincuencia juvenil se ha incrementado cada vez más en nuestra sociedad, por que los causantes de que esos niños se vallan a la calle a cometer delitos y robar son sus familiares por que no les saben dar una buena educación y por que no les enseñan desde pequeños las cosas buenas y malas, que deben hacer cosas indevidas que sus amigos les diga, solo para sentirse parte de un grupo.

Para concluir todos sabemos que una acción que realizemos trae una reacción y para que podamos prevenir esta acción negativa de los delincuentes juveniles debemos crear obras para que estos niños se mantengan ocupado en cosas buenas.

Referencias

Según Carlos G. Ramos 1997. Pág 19

[HTTP://arnaldoferreira.wordpress.com/pt-br/](http://arnaldoferreira.wordpress.com/pt-br/).

[ANEXO D-4]

Ensayo de Ka

"La ausencia que ellos generan".

La falta de amor, compasión, atención y respeto en la familia es consecuencia de la "desintegración familiar".

La familia es la formación básica de la sociedad, en la cual se debe influenciar mucho la comunicación por lo general se debe establecer las normas que señalen como deben comportarse cada uno de los integrantes en especial los hijos siendo el núcleo más importante.

En la desintegración familiar a causa de los malos, los principales afectados son los hijos, lo cual sin depuración los puede llevar principalmente a la delincuencia, la drogadicción, el fenómeno de los niños en la calle, embarazos en adolescente, la pobreza extrema, el vicio, etc. Son parte de la desintegración familiar. Todos estos problemas unidos a la desorientación y el abandono por parte de las autoridades familiares perjudican aún más el problema.

También afecta negativamente en el rendimiento académico de los hijos de cada familia desintegrada.

Esta disintegración se debe a la falta de tolerancia entre la unión de una pareja, el valor dado a la unión del amor, que florece con el nacimiento de los hijos, pero que se ve fracturado en el divorcio cuando la consecuencia de los hijos quienes pasan a ser un objeto a la hora de la separación lo que afecta principalmente a los adolescente tanto en lo emocional como en lo académico.

Según Enrique Rojas (2006) "Hace que cuidando a base de detalles, a base de cosas pequeñas".

La vida familiar, es una vida compuesta de detalles. El éxito que pueda llevarse a una buena convivencia que se pueda vivir en pequeños detalles, vida nos aporta y que se debe valorar día a día para que en un futuro no exista la disintegración familiar; ya que la familia es la parte fundamental y lo más bonito que puede existir, cuando esta integrada por sus amos, mayores que son los padres, quienes son los que inculcan los valores desde el hogar, y el amor que ellos transmitan a sus hijos ellos lo transmitirán a los demás, y esto se debe ya que ningún padre quisiera ver a sus hijos afectados o contristados por lo que puede pasar.

Rodríguez Jiménez (2014) Opinto: "La convivencia en libertad y armonía es el principal desafío entre personas y familias. El respeto, la tolerancia y unos pactados normas básicas de cohabitación la fórmula más eficaz para lograrla."

Vivir en Convivencia en libertad y armonía en familia es el éxito de una buena Convivencia que debe crecer con el paso del tiempo. Esto siempre no es fácil porque las personas que integran una familia tienen diferentes formas de ver la vida, y diferentes formas comportarse ante ella.